



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SILVIANE CABRAL DA CUNHA

**A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO  
PROFESSOR COMO SEU MEDIADOR:  
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

---

Londrina  
2015

SILVIANE CABRAL DA CUNHA

**A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO  
PROFESSOR COMO SEU MEDIADOR:  
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras, com área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sheila Oliveira Lima

Londrina  
2015

Dados internacionais de catalogação na publicação  
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira CRB9-775  
Biblioteca Pública do Paraná

C972L Cunha, Silvane Cabral da.

A leitura literária na escola e o papel do professor como mediador:  
experiências e perspectivas / Silvane Cabral da Cunha. – Londrina, PR ,  
2015.

158 f. ; 28 cm.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina.  
Departamento de Letras e Ciências Humanas.

Bibliografia: f. 138 - 145

1. Livros e leitura. 2. Interesses na leitura. 3. Professores – Formação. I.  
Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Departamento  
de Letras e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 82:37.02

SILVIANE CABRAL DA CUNHA

**A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR  
COMO SEU MEDIADOR:  
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestrado Profissional em Letras com área de concentração em Linguagens e Letramentos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Luciano Marcos Cavalcanti  
Universidade Vale do Rio Verde – Unincor/MG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de Agosto de 2015.

Dedico este trabalho aos professores  
que acreditam que a leitura  
nos liberta e nos transforma.  
A todos eles que se comprometem  
cotidianamente com o desafio de  
formar leitores literários o meu  
respeito, o meu carinho, a minha  
simpatia e a minha contribuição para  
tentar tornar menos árdua a dedicação  
que tamanho empenho requer.

Agradeço:

À minha orientadora, Professora Dra. Sheila Oliveira Lima, pelos seus conhecimentos, competência e dedicação durante o curso e na elaboração desta dissertação;

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da Universidade Estadual de Londrina, pela experiência e ensinamentos dispensados no decorrer do curso e que contribuíram, sempre, para meu crescimento;

À banca do exame de qualificação, Professora Doutora Regina Gregório e Professora Doutora Sonia Pascolati, pela leitura atenciosa deste trabalho e pelas sugestões, força e inspiração.

Aos queridos colegas de mestrado que, com as mesmas dificuldades, compartilharam palavras de incentivo e apoio durante essa empreitada;

A minha colega e amiga Célia Aparecida Gavioli pelo constante incentivo à continuidade de meus estudos;

À colega que se revelou uma grande amiga, Josiane Shade Kieras, pela companhia, pela compreensão e pela paciência;

Aos meus pais, pelo apoio na conclusão de mais esta etapa: a minha mãe pelo exemplo de força, coragem e determinação, e a meu pai pela disposição em conduzir-me estradas afora;

À Capes, pela bolsa de estudos concedida, que tornou possível esta pesquisa;

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná, pela licença concedida para este mestrado, investindo em minha formação profissional;

A Deus, por se fazer presente em cada momento deste percurso: principalmente durante as longas viagens e nos momentos de angústia e insegurança de não conseguir percorrê-lo;

A todos, muito obrigada!

CUNHA, Silviane Cabral da. **A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador**: Experiências e perspectivas. 2015. 156 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura literária na escola durante o Ensino Fundamental, especialmente nas séries finais e do papel do professor como mediador para promovê-la. Pela análise do que se afirma em documentos oficiais – como a LDB, os PCNs e as DCEs – e em textos de referência da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito e de teóricos franceses contemporâneos, são expostas – sem a pretensão de esgotar o tema – algumas das características da leitura e da leitura literária, as funções das mesmas para o ser humano e suas contribuições tanto para a educação inter e transdisciplinar quanto para a formação cidadã. O exame de como se dá realmente esse ensino no dia-a-dia da escola – pelo estudo da formação do professor de língua materna, e de sua formação como leitor e mediador da leitura literária e da metodologia utilizada por ele para o letramento literário – almeja apresentar problemas e inspirar soluções. Para tanto, este estudo baseia-se na valorização do sujeito-leitor e da interação texto-leitor, e no estudo e aplicação de estratégias de leitura de Isabel Solé e nas propostas metodológicas das sequências de leitura sugeridas por Rildo Cosson, bem como do Método Receptional para embasar a elaboração de atividades a serem utilizadas como exemplares na proposta de um curso de formação e atualização docente nessa área, no formato de oficinas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação Literária. Leitor real. Sequência didática. Método Receptional. Formação/Atualização.

CUNHA, Silviane Cabral da. **Literary reading at school and the role of the teacher as its mediator**: Experiences and perspectives. 2015. 156 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### ABSTRACT

This paper aims to reflect on the importance of literary reading in school during elementary school, especially in the final grades and the teacher's role as mediator to promote it. By analysing of what is stated in official documents - such as the LDB, the PCNs and DCEs - and reference texts of Aesthetic Reception, Effect Theory and contemporary French theorists we expose – with no intent to exhaust the topic - some of reading and literary reading features, its functions for humans and their contributions to both *inter-* and *transdisciplinary* education as to education for citizenship. The examination of how it really this teaching occurs in day-to-day basis at school - the study of teacher education of Portuguese, and his training as a reader and mediator of literary reading and the methodology used by him/her to the literary literacy - aims to present problems and inspire solutions. Therefore, this study is based on the appreciation of the subject-reader and text-reader interaction, and the study and application of Isabel Solé reading strategies and methodological proposals of reading sequences suggested by Rildo Cosson and Method Receptional to support the development of activities to be used as examples in the proposal for a training and update course for teachers in this area, in the form of educational workshops.

**Key words:** Literary Education. Real reader. Didactic Sequence. Receptional Method. Teaching formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 SOBRE LEITURAS E LEITORES</b> .....	13
1.1 A LEITURA .....	13
1.2 A LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA .....	16
1.3 O LEITOR .....	22
<b>2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA</b> .....	29
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO, LITERARIEDADE E FRUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO .....	29
2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA.....	39
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA</b> .....	47
3.1 RETROSPECTIVAS .....	47
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTE DE LETRAMENTO .....	49
3.3 O PROFESSOR E A LEITURA LITERÁRIA – DE LEITOR A MEDIADOR .....	59
<b>4 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO</b> .....	64
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LEITURA .....	64
4.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO – CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO PELO LEITOR .....	71
4.3 O MÉTODO RECEPCIONAL - UMA POSSIBILIDADE DE SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PELO LEITOR .....	76
4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, SEGUNDO ISABEL SOLÉ .....	80
4.5 AS SEQUÊNCIAS BÁSICA E EXPANDIDA, DE RILDO COSSON.....	83
<b>5 FORMAÇÃO DOCENTE – ORDENANDO PERSPECTIVAS</b> .....	85
5.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS – COMPARTILHANDO SABERES .....	85
5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	89

<b>6</b>	<b>A PROPOSTA - ROTEIRO PEDAGÓGICO EXEMPLAR: OFICINA</b>	
	1.....	120
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	152
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
	<b>ANEXOS</b> .....	164
	Anexo A.....	165
	Anexo B.....	166

## INTRODUÇÃO

O desencontro entre o aluno e a leitura e entre o aluno e o livro de literatura em casa refletem a distância que separa o cidadão brasileiro de tantos outros benefícios da sociedade letrada moderna. Para agravar a situação, a escola não vem cumprindo suas funções em relação à leitura e à leitura literária, nem mesmo a lúdica, visto que o objetivo dela tem sido quase sempre o da 'avaliação'. Sendo assim, as instituições – família e escola – não formam leitores críticos e a leitura se transforma num privilégio dos poucos que conseguem empreendê-la sozinhos, tanto na aquisição de livros quanto na compreensão e reflexão sobre o que é lido.

Observamos que, tão grave quanto o analfabetismo, é o problema da 'aliteratura'<sup>1</sup> (HARRIS & HODGES, 1981 apud CRAMER & CASTLE, 2001, p. 14) – a preferência pela não-leitura ou a total aversão aos livros, pois este também compromete o exercício pleno da cidadania. Ao longo de nosso trabalho em sala de aula, percebemos uma constante aversão dos estudantes pela leitura de literatura nacional no Ensino Médio. Sempre consideramos estranho e assustador que, no Ensino Fundamental II, o livro de literatura não lhes tivesse sido um objeto usual, visto que no Ensino Fundamental I a relação do aluno com o livro e a leitura e o incentivo do professor para que o ato de ler ocorra parecem tão mais fortes e prazerosos. Era intrigante refletir sobre quando, como e por que essa relação afrouxava-se ou deixava de existir. Obviamente a transição do 5º ano (EF I) para o 6º ano (EF II) e o distanciamento entre aquele professor titular da turma (quase único e em tempo integral) para somente mais um entre outros nove e apenas em aulas ocasionais, podem ser fatores complicadores à educação literária na escola. De qualquer forma, esse foi o momento em que iniciamos um questionamento sobre o papel do professor e o da escola na formação de leitores críticos, que encontrassem na leitura literária uma oportunidade significativa de auto-reconstrução. Em investigações informais, apuramos que o desinteresse pela leitura de literatura estava (está) relacionado às mais variadas causas: descuido familiar; má qualidade do ensino em geral, que, resulta da própria problemática social,

---

<sup>1</sup> A "aliteratura" é por eles definida como a "falta do hábito da leitura, especialmente em leitores capazes que preferem não ler", tratando-se, neste caso, da escolha do não ler livros de literatura fora da escola, para seu próprio prazer ou informação pessoal.

econômica e política do País; apelos sociais contrários do grupo; formas de diversão mais 'atrativas', etc. E, a despeito de medidas massificantes de valorização do livro e da leitura, principalmente pelo governo federal, as condições concretas em que se dá a leitura – principalmente escolar e o ponto a ser atacado – não têm se alterado.

Para que o processo de leitura de literatura – a fruição literária – realmente encontre efeito de sentido para o aluno na escola, é essencial que dois pontos sejam observados: o da postura do professor enquanto mediador da leitura e o da metodologia por ele utilizada. No primeiro caso, acreditamos fundamentalmente que o educador deva assumir-se como leitor e reconhecer-se como um eterno aprendiz perante o universo de relações possíveis para a leitura e as construções que dela faz cada aluno, por conseguinte não desprezar ou recusar-se a desenvolver esse aspecto do ensino da língua materna. E, para que isso ocorra, é necessária uma visão descompartmentalizada do conhecimento por meio da inter- e transdisciplinaridade. E, sobretudo, indagar quem é seu aluno e possível leitor? O que ele prefere ler? Que sentido a literatura pode dar a sua vida? Como a leitura pode ir além do prazer? É possível levá-lo a ler mais? Pode a leitura literária minimizar a tensão na relação entre o mundo interior (estranho e inquietante) e o mundo exterior (hostil, excludente)? De que maneira ela contribui para a construção de si e ao mesmo tempo possibilitar a sensação de pertencimento? No segundo caso, em sintonia com esse novo papel do professor, importa saber como. Entendemos que a atividade de leitura do texto literário constitui-se de dois aspectos, ambos interdependentes e indissociáveis: um aspecto individual e outro, social. Este – que envolve a leitura autônoma, por interesse ou prazer, como prática social – somente poderá ser atingido se aquele – que se assenta não apenas sob a posse de estratégias efetivas de compreensão leitora como também da vontade de ler literatura (principalmente na figura do livro). Em virtude disso, consideramos essencial interagir com o aluno, tentando cativá-lo pelo trinômio eu – aqui – agora na relação/oposição com outros eus – outros mundos – outras épocas. Ou seja, motivá-lo a encontrar no livro de literatura um motivo para ler, seja ele algum esclarecimento para sua própria vida a partir das experiências das personagens, por exemplo.

Sabemos que a escola não está conseguindo 'formar' pessoas capazes de ler textos literários e de escolher voluntariamente a leitura de literatura para seu próprio prazer e 'desenvolvimento' pessoal ou fonte de conhecimento. Atentamos, portanto, para o fato de que é imprescindível o investimento numa

metodologia que valorize a interação texto-leitor e possibilite a indagação, a criação e a recriação de uma obra literária para que ela venha a ter uma função atual, verdadeiramente estética e, por isso mesmo, social e renovadora. Infelizmente, isso acaba sendo um recurso isolado deste ou daquele professor, nesta ou naquela série e, no máximo, em determinadas instituições de ensino.

Em razão disso, reforçamos que um salto qualitativo no trabalho com a educação literária na escola pode ser alcançado se o aluno tiver oportunidade de apropriar-se de textos universais e atemporais que contribuam realmente à essencialidade humana. Sendo assim, favorecer o contato do aluno com textos clássicos e contemporâneos com os quais ele possa estabelecer relações de semelhança com a sua realidade ou até mesmo de fuga dela, e nos quais possa encontrar conforto, encorajamento, independência e chance de exercer liberdade de raciocínio e interpretação, e de debater sobre as sensações/visões despertadas nessas leituras que sejam relevantes para ele podem contribuir para o crescimento pessoal, pois conseguirá estabelecer vínculos com o que lê para toda vida.

Julgamos que a questão maior recai sobre o papel do professor como mediador da leitura literária e na da adoção de uma metodologia realmente eficaz para uma leitura significativa, que parta do individual (reorganização das experiências do leitor) para o coletivo (conflito entre as diversas interpretações da obra). Por isso é essencial instigar o jovem leitor a estabelecer relações, comparar, ser desafiado a compreender e se familiarizar com um grande e diverso repertório de textos. É preciso que ele empenhe-se, que se comprometa emocionalmente. É necessário, fundamentalmente, envolver o aluno em uma atmosfera favorável à leitura literária na escola, orientando seu contato com os livros de literatura (não só dos clássicos da literatura nacional e estrangeira – mais comuns e acessíveis ‘materialmente’; mas também dos contemporâneos) instaurando, resgatando e consolidando nele a preferência pelo ato de ler. Dessa maneira, esperamos que o livro poderá se tornar interessante ao adolescente entre 13 e 15 anos, pois, em vez de ‘perda de tempo e de esforço’ (sem falar de dinheiro), este enxergará nele um possível instrumento de prazer e enriquecimento, ou um presente a ser conquistado.

Nossa pesquisa, portanto, partindo da constatação do pouco interesse e habilidade do professor e da escola para lidar com a leitura do texto literário, e entendendo esse gênero textual como relevante para a formação humana do indivíduo, pretende analisar como se dá a interação texto-leitor, qual é o papel da

escola e do professor na formação de leitores literários, além de auxiliar este a revelar ao aluno sua capacidade de ler e quanto o livro pode ser importante para sua vida.

Para tanto, iniciamos nosso estudo com o capítulo **Sobre Leituras e leitores**, com a análise de concepções de leitura pertinentes ao que consideramos essencial ao nosso trabalho, bem como do que entendemos por literatura e leitura literária e o papel do leitor.

Em seguida, no capítulo **A leitura literária na escola**, apresentamos alguns aspectos apurados quanto ao letramento literário, à literariedade e à fruição do texto literário e como se dá a formação do leitor literário na escola.

No capítulo **A formação do professor de português como mediador da leitura literária**, fazemos uma relembração como ocorre a formação do professor de língua portuguesa, o que é necessário para que sua atuação se defina a favor do letramento e como sua relação com a literatura pode influenciar na mediação com o texto literário.

A partir do capítulo **Estratégias de mediação**, organizamos uma análise enfocando estudos – as teorias da recepção de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss (LIMA, 2002; ZILBERMAN 2009) e as estratégias de leitura, por Isabel Solé (2008) – e propostas metodológicas referentes à leitura e leitura literária – o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) e as sequências de Rildo Cosson (2012) – a fim de embasar algumas práticas possíveis.

Nos dois últimos capítulos: **Formação Docente – Ordenando perspectivas** e **A Proposta – Roteiro Pedagógico exemplar: Oficina 1**, apresentamos uma sugestão de curso de extensão destinado à formação e atualização de saberes e vivências em relação à leitura literária na escola através de oficinas pedagógicas – aquele, lançando os princípios para tal escolha metodológica e sintetizando cada etapa do curso, e este último, apresentando as orientações para a aplicação da primeira oficina a fim de explicitar como seria o trabalho.

Intentamos, então, elaborar nossa pesquisa de modo a contemplar questões teórico-epistemológicas e didático-metodológicas com o intuito de servir de estímulo ao professor quanto à sua formação em relação a e à sua atuação com a leitura literária. esperamos, por conseguinte, que esse material possa contribuir nesse sentido.

## 1 SOBRE LEITURAS E LEITORES

### 1.1 A LEITURA

Consideramos fundamental o desenvolvimento de competências e habilidades para a leitura com a finalidade de tornar o aluno apto a exercê-la e, assim, torná-la, não somente essencial como prática cotidiana, mas fluente e corriqueira para o exercício pleno da cidadania.

Lena Lois (2010, p. 16), afirma que

o conceito de leitura remete inicialmente ao ato de “aprender a ler”. Não é de hoje que esse tema faz parte das discussões de intelectuais, professores e autoridades governamentais. Frases como: “a população tem que se alfabetizar”; “o índice de analfabetismo deve cair”; o país precisa investir melhor na alfabetização de crianças e jovens”; “os jovens não leem”; “os estudantes leem mal” e etc. são recorrentes na história da leitura no Brasil. Entretanto, **de que leitura estamos falando? O que é leitura?** O que está em jogo nesse amplo conceito tão representativo para o sujeito e para a sociedade?  
[...] se ler é assim tão especial na direção da descoberta do mundo, por que, então, não existe um número maior de estudantes verdadeiramente envolvidos com a prática da leitura? O que falta para que a sedução do livro se estabeleça definitivamente entre crianças e jovens? (grifo nosso)

Desbravando o mundo dos conceitos de leitura, selecionamos algumas importantes definições que reputamos apropriadas para o desenvolvimento deste trabalho.

Para Vincent Jouve (2002), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). Ele baseia-se em Gilles Thérien (1990, apud JOUVE, p. 17-22) para resumir as dimensões da leitura e defini-la como um processo:

a) **neurofisiológico**, pois a leitura é um ato concreto, observável e que põe em funcionamento o aparelho visual e diferentes funções cerebrais a fim de antecipar, estruturar e interpretar – “Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17);

b) **cognitivo**, já que depois de perceber e decifrar os signos, o leitor tenta entender do que se trata por meio do esforço de abstração. Esse esforço pode concentrar-se somente na “progressão” ou encadeamento dos fatos ou sacrificar a progressão em favor da interpretação;

c) **afetivo**, “se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (JOUVE, 2002, p. 19) pois as emoções fundamentam o princípio de identificação necessário à leitura de ficção, isto é, para prender-se a uma personagem ou a uma história é necessário interessar-se pelo que lhe acontece ou pelo que a narrativa coloca em cena.

d) **argumentativo**, no qual o texto – de forma mais nítida ou não – é resultado de um conjunto organizado de elementos, sempre analisável, de uma “intenção criadora *ilocutória* (a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento)” (JOUVE, 2002, p. 21).

e) **simbólico**, visto que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p. 22), ela age nos modelos do imaginário coletivo reafirmando-os ou recusando-os.

Além desses aspectos apontados por Jouve (2002), a atividade leitora apresenta várias características que – em maior ou menor grau e de forma interligada ou não às colocadas anteriormente – inserem a leitura em outras perspectivas.

Ari José de Souza (2003, p. 4-20), estudando diferentes concepções da leitura, organiza alguns conceitos em algumas linhas com as quais concordamos.

Primeiramente expomos a perspectiva **interacionista** da leitura, que a compreende como um processo de interação entre leitor e texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69), por exemplo, postulam que a leitura

é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Leonor Scliar-Cabral (1986), defende igualmente que a leitura “é ‘um ato criativo’ que exige do leitor uma posição ativa face àquilo que está lendo, o que significa dizer que durante a leitura conhecimentos anteriores são acionados para que novos conhecimentos sejam adquiridos e julgados criticamente”.

Frank Smith (1991) trata a leitura como “um ato de interação entre o leitor, portador de informação não-visual, portanto informações pertencentes ao leitor com base em seu conhecimento anterior, e o texto e a informação visual, perceptível pelos símbolos linguísticos.”

E Isabel Solé (2008) reitera que a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Para Souza (2003), o processo da leitura envolve o leitor como um todo: tanto a razão como a emoção e a cognição interagem, provocando uma junção entre conhecimentos anteriores e os conhecimentos adquiridos. Nessa perspectiva, a leitura também é um **processo psicolinguístico**.

Ângela Kleiman (1989) argumenta que a leitura “é um ato individual até na maneira de ser, pois o que queremos de uma leitura é que determina a maneira de como faremos essa leitura”.

Sob esse ponto de vista, Vilson Leffa (1996) trata a leitura “como extração de significado do texto; como atribuição de significado ao texto; como interação entre leitor e texto”. E Maria Helena Martins (1993) refere-se a ela como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

Finalmente, Souza (2003) acrescenta que, além da razão, da emoção e a cognição, há o **aspecto sócio-cultural** da leitura. Entendemos a leitura como um processo de interação entre leitor e texto numa busca de respostas a objetivos previamente estabelecidos no qual o leitor se envolve como um todo:

entram em jogo seus conhecimentos, suas experiências, suas emoções, motivações etc.

Mas ler é, igualmente, uma **prática social**. Conforme Olga Molina (1992), comungamos da crença de que a leitura “é a chave que abre as portas do conhecimento, em sentido amplo, independente do tipo de texto, do dissertativo ao poético”. Assim como do pensamento de Ezequiel Theodoro da Silva (1998d), ao afirmar que a leitura “é uma prática, fundamentalmente, social, e que, por isso, não pode prescindir de situações vividas socialmente, isto é, no contexto da família, da escola, do trabalho”.

Atribuímos especial importância ao caráter indissociável de dois aspectos frequentemente apontados nestas definições da leitura: o individual e subjetivo, relativo à interação entre leitor e texto, envolvendo funções neurofisiológicas e cognitivas, mas também afetivas; e o social e intersubjetivo, referente à interação entre leitor, texto e contexto, envolvendo conhecimentos, vivências, motivações. Essa completude proporcionada pelas capacidades intrínsecas ao leitor e as influências sócio-culturais a que está exposto parece-nos essencial à leitura em geral e fundamental à leitura literária a que aspiramos atingir com nossos alunos em sala de aula.

## 1.2 A LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA

Segundo Domício Proença Filho (1990), "a arte é um dos meios de que se vale o homem para conhecer a realidade". Apreender sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo para situar-se nele faz parte da essência humana. E o ato de ler literatura é um dos mais valiosos meios para desenvolver as faculdades estéticas, um instrumento de aquisição da cultura e um mecanismo viável de formação do indivíduo como pessoa e cidadão. Interpretar a representação da realidade a partir do próprio contexto e das interações que vivencia, tendo a palavra como signo privilegiado é buscar a compreensão do real na tentativa de construir um sentido pessoal para a linguagem (no caso, para a leitura e, mais especificamente, para a leitura de textos literários).

Paulo Bragatto Filho (1995, p. 6-7) reforça que ao ler literatura os alunos se tornam "diferentes, melhores, mais crescidos e amadurecidos" e eles passam a perceber "os livros, o mundo, as coisas, as pessoas e a si próprios com olhos, mente e sensibilidade mais críticos e criativos". Mas é necessário que o aluno se envolva com o que lê e que os fios do texto se liguem aos fios de sua própria vida.

Para Paulo Freire (2001, p. 21), a importância do ato de ler, num processo de alfabetização ou não, implica sempre uma percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido.

Antonio Candido (2002, p. 20) constata que a arte (literatura) é social em seu sentido interno (texto-obra-estrutura) e externo (contexto) porque

depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe da circunstância dos artistas e receptores de arte estarem conscientes.

Ao discorrer sobre a produção e ação artísticas, Candido (2002, p. 21), alerta que "não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana".

O autor considera que a arte pressupõe "o jogo permanente de relações" entre a obra, o autor e o público (autor-público-obra; autor-obra-público; obra-autor-público), sendo o público (o leitor), "fator de ligação entre o autor e sua própria obra". Para ele, "o estudo sociológico da literatura, se não explica a essência do fenômeno artístico, ajuda a compreender a formação e o destino das obras; e neste sentido, a própria criação" (CANDIDO, 2002 p. 39).

E observa que "tendemos a considerar a obra literária como algo incondicionado, que existe em si e por si, agindo sobre nós graças a uma força própria que dispensa explicações", mas na verdade ela é dinâmica, "esculpe na sociedade suas esferas de influência, cria o seu público, modificando o comportamento dos grupos e definindo relações entre os homens". A literatura é "um sistema vivo de obras, agindo sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na

medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” e “sua produção deve ser inicialmente encarada com referência à posição social do escritor e à formação do público” (CANDIDO, 2002, p. 73-74).

É por isso que Candido (2004) trata da literatura como uma necessidade universal e direito que toda pessoa de qualquer sociedade tem de fruir as produções literárias. Segundo ele, ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater valores, a obra literária proporciona oportunidade de vivenciar dialeticamente os problemas e de desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. É apropriado revelar que o autor entende humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004 p. 180)

Esse processo de humanização através da leitura de literatura parece-nos - sim – possível, guardadas as contradições entre formação cultural sólida e humana e atitudes diametralmente opostas. E ele é tarefa da escola, da biblioteca, da família, das instituições culturais... Entretanto, a escola exerce papel absolutamente necessário em intermediar as experiências do aluno com o texto literário, seja inicializando ou expandindo seus horizontes do letramento – uma vez que a criança e mais tarde o jovem passa grande parte de sua vida vinculada a essa instituição e a tem como referência de conduta e de saber. É para esse ponto que Lois (2010, 2010, p. 30) nos conduz ao afirmar que

a criança encontra nos livros vivos (histórias contadas debaixo dos lençóis) seus cúmplices para as questões do crescimento. É na jornada dos personagens que o leitor se identifica, localiza respostas e se habilita para novas perguntas. As palavras possuem poder [...]. As palavras da literatura revelam seu poder naquilo que há de mais humano em nós: a metáfora e a capacidade de transcender a realidade.

Ainda para Freitas e Costa (2002 p. 120) há uma multiplicidade de interpretações e construções passíveis de serem feitas pelo leitor e por isso é

necessário que a escola esteja atenta ao modo como o aluno da atualidade estrutura sua subjetividade a partir dos estímulos aos quais está exposto no seu dia-a-dia e é importante "que os *livros da escola* sejam interessantes, tenham a ver com o cotidiano", ou seja, partir do que o aluno conhece para desafiar e enriquecer a si mesmo e/ou seu meio. Isso pode ser possível, principalmente pela leitura de obras cuja temática se aproxime da realidade em que vive o aluno/leitor e, assim, podendo estabelecer com a trama ou personagem algum vínculo, possa reafirmá-lo ou negá-lo.

A partir daí, recordamos Kline (2001, p. 26), e admitimos que "não são palavras que lemos; são alegria e dor; satisfação e desespero, ódio e amor, sabedoria e estupidez, fatos e ficção, fantasia e fé" que, para ganharem sentido, precisam que o momento e a mensagem certos se reúnam e despertem no leitor identificação ou repúdio, aceitação ou revolta, mas, sobretudo, reflexão. Para Jouve (2002, p. 19), "o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. (...) É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse". E alerta:

querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o emocional – da experiência estética parece algo condenado ao fracasso. (...) Notemos a ligação estreita estabelecida entre identificação e emoção. Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral. (JOUVE, 2002, p. 20-21)

"Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade". (ROUXEL 2013, p, 32) A antropóloga francesa Michéle Petit (2013, p. 36-37) esclarece que a leitura pode "nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas". Em suas constatações, a dimensão afetiva da leitura nos parece muito clara:

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana - a perda, o amor, o desespero da separação, a busca do sentido - não há razão para que os escritores não toquem a cada um de nós. E é exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes - mas também filmes ou canções -, lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. E não somente na adolescência. (...) Por meio dessa leitura, desses encontros, elaboramos um espaço interior, um país próprio, inclusive em contextos onde parece não nos ter sobrado nenhum espaço pessoal (...) (PETIT, 2013, p. 38-39)

A leitura, de acordo com Petit (2013), pode desempenhar um papel na "elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento" (PETIT, 2013, p. 11; 54). Ela relata que, para os jovens marginalizados, frequentar a biblioteca e ler permitia-lhes tornar-se agentes de sua próprias vidas, elaborar uma identidade singular e, ao mesmo tempo, lhes dava acesso a outras formas de sociabilidade diferentes das existentes em áreas problemáticas. Aos olhos desses jovens, aponta a pesquisadora, "o 'livro' por excelência é o romance, que permite abrir seu imaginário, ampliar o repertório das identidades possíveis, e se deixar levar pelo devaneio subjetivo de um escritor" (PETIT, 2013, p. 57). Ele - o livro - é o meio pelo qual as palavras acolhem, que propaga algo que os toca, pois revela

o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo. A leitura pode até mesmo tornar-se vital quando sentem que alguma coisa os singulariza; uma dificuldade afetiva, a solidão, uma hipersensibilidade - todas essas situações que são compartilhadas por muita gente, mas são tantas vezes negadas. Os livros se oferecem a eles, e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. (PETIT, 2013, p. 56)

Em um país como o nosso, carente de bibliotecas públicas e escolares e cuja maioria das famílias não tem condições de assumir a educação literária em casa, a transmissão e a aquisição da cultura letrada são, prioritária e qualitativamente, papel da escola. Recordamos a afirmação de Filipouski e Marchi (2009), segundo a qual o leitor crítico é formado por meio da quantidade e da

qualidade de leituras que faz (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 21). Contudo, além de formar um leitor competente (crítico), aquele capaz de encontrar sentido no que lê na e para a escola, é fundamental que a apropriação do texto literário pela escola – ou a escolarização da literatura, como tão apropriadamente analisa Magda Soares (2011) – assegure um espaço de manifestação significativa a fim de poder se tornar um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais que viabilizam a aproximação aos demais e a convivência respeitosa entre eles e motive o aluno a se tornar um leitor para toda a vida, ou seja, fora da escola. Isto só se dará quando este for capaz de ler por vontade própria, para seu prazer e conhecimento e desenvolvimento pessoal.

É nesse sentido que podemos vislumbrar uma definição para a leitura literária. Para Rouxel (2013, p. 208), por exemplo, “toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular”. Por isso ela defende uma nova relação com o texto que valorize a leitura literária autônoma e pessoal. E o estabelecimento de um novo paradigma, aquele em que o sujeito se assuma na leitura e aceite encenar seu papel, participando efetivamente do processo de leitura (ROUXEL, 2013, p. 208).

Michel Picard (1987, apud JOUVE, 2002, p. 137-138) defende que a leitura literária deve ser apreendida por meio de seus efeitos. Por isso, destaca três funções essenciais à leitura dos textos literários: a subversão na conformidade, a eleição do sentido da polissemia e a modelização por uma experiência de realidade fictícia. A primeira esclarece o duplo interesse da leitura literária: o de que “a inovação só se entende a partir da tradição”, isto é, o de nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites. A segunda função remete ao caráter subjetivo, e não apenas intelectual, que se confere à pluralidade de significações. A interpretação é enriquecida pelo imaginário, e este possibilita uma reformulação de relações entre o psíquico e o social. A última função trata do papel pedagógico da leitura: o de propor ao leitor que experimente situações a fim de beneficiar-se de algo que não viveu concretamente. É desses três modos que, para Jouve (2002), a leitura literária torna-se “uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado”.

Acreditamos que a literatura apresenta um modo discursivo específico que vai além de elaborações linguísticas usuais: seu caráter ficcional, a utilização de estruturas linguísticas complexas (textos polissêmicos e polifônicos),

adoção de gêneros diversos, por exemplo. Por esse mesmo motivo, torna-se um dos meios mais proveitosos e interessantes de levar o aluno à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos. A leitura literária, por sua vez, compreende a forma de desvendar um código polissêmico. Ler literatura, portanto, não é uma capacidade inata e pode e deve ser desenvolvida mediante diferentes modalidades e suportes diversos por meio dos quais a literatura é veiculada. O conhecimento de uma e a prática de outra envolvem inúmeros desafios e dificuldades que veremos em momento oportuno.

### 1.3 O LEITOR

Michèle Petit (2013) analisa o impacto da leitura nas vidas de jovens marginalizados – imigrantes das periferias e membros da população rural francesas – que encontraram no ato de ler meios para formarem-se leitores e lutarem contra a exclusão e a segregação social. Apesar de particularizar a questão francesa, esta mostra-se pouco diferente da realidade enfrentada também por jovens na América Latina, especialmente do caso brasileiro, principalmente no que se refere às questões de identidade e pertencimento. Para ela (PETIT, 2013, p. 16), rapazes e moças – detentores de poucos recursos materiais e culturais e expostos às mais variadas situações de risco – são constantemente tema de preocupação governamental e educacional quanto ao ajuste do eu à sociedade.

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. (PETIT, 2013, p. 12)

A leitura – especialmente a de livros –, segundo Petit (PETIT, 2013, p. 13), permite abrir um campo de possibilidades mais flexíveis, especialmente onde parecia não existir margem alguma de manobra e contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência; pode ajudá-los a serem mais autônomos e pode representar um atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2013, p. 19)

Para ela, a leitura, nesse sentido, converte-se em um processo de afirmação de singularidade do leitor – em um caminho para escapar de um tempo e lugar predeterminados – ao mesmo tempo em que aquela o transforma, visto que encontra algo inesperado e não sabe aonde isso poderá levá-lo. E aponta no ato de ler algo do trabalho psíquico, "de trabalho do sonho, trabalho do luto, trabalho de criação" (PETIT, 2013, p. 30). Com relação a esse aspecto, Jouve (2013) complementa que a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele mesmo: "cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si". (JOUVE, 2013, p. 53) Isso se dá, afirma o autor, principalmente quando a subjetividade é acidental e suas configurações subjetivas são questionadas pelo texto e ele é levado a refletir sobre o que o levou a projetar no texto o que não estava lá. (JOUVE, 2013, p. 60)

Gérard Langlade (2013) denuncia que

por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p. 25)

Petit (2013) defende a tese de que, durante a apropriação dos textos pelos leitores, "se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização, mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas" (PETIT, 2013, p. 27-28).

Langlade (2013, p. 26) questiona se esses ecos subjetivos que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura de uma obra literária não

seriam indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo sujeito leitor e também um modo infundável de elaborar as obras ao sabor da diversidade das leituras empíricas.

Seguindo esse raciocínio, Langlade (2013) justifica que “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras da literatura, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” e que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” .(LANGLADE, 2013, p. 31) O que leva Jouve (2013) a indagar:

não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? (...) Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE, 2013, p. 53)

Nesse sentido, Rouxel e Langlade (2013a, p. 23-24) declaram que o caráter singular e individual – subjetivo, portanto – da leitura literária se ancora não só na relação com o texto, mas nas relações intersubjetivas – entre diferentes sujeitos, pela interação, pela leitura compartilhada – da leitura literária. Ela alerta:

mesmo se há um acordo quanto ao fato de que a subjetividade deve hoje ter lugar na escola, a questão desses modos de expressão permanece em aberto. Várias questões fundamentais permanecem em debate, a começar por aquela da complexidade do sujeito leitor: evidentemente se trata de uma identidade ‘plural’, móvel, feita de *eus* diferentes que surgem segundo os momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas. Por outro lado, diversos tipos de subjetividade intervêm na leitura de uma obra: uma subjetividade de algum modo legítima, uma vez que esperada e até encorajada pela obra, e uma subjetividade ‘acidental’ que aos olhos de algumas pessoas remeteria a um desvio de sentido, a um desconhecimento da obra. É preciso igualmente se perguntar sobre o espaço de diálogo efetivo entre várias leituras subjetivas de uma obra.”

Rezende (2013a) dialoga com Rouxel e Langlade (2013a, p. 23) quando estes afirmam que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura,

pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra”.

Para Petit (2013, p. 32), "é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto", pois continuará vivo em nós e nos forçará a criar novas histórias a partir desse mundo.

Contudo, Petit (2013) acrescenta a noção de identificação e de pertencimento ao compartilhar a leitura por intermédio de formas de sociabilidade e por conversas sobre os livros. Segundo ela, além de decifrar a própria existência, pela intersubjetividade

cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima (...) também pelo fato de que, ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. (PETIT, 2013, p. 43)

Nesse sentido, Petit (2013) constata que a leitura possibilita a reorganização de um universo simbólico, linguístico e contribui para que os leitores

realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem... (PETIT, 2013, p. 99)

Julgamos que Rezende, Rouxel, Langlade e Jouve defendem algo da interação dos sujeitos leitores na escola: uma oportunidade para diferentes interpretações. Algo mais metodológico. Já Petit parece ir além, e aceitar a leitura como modificadora da subjetividade e no confronto dela com a dos outros (intersubjetividade) propor/instituir essa verificação de identificação e pertencimento que dá aos jovens excluídos meios de lutar contra a exclusão, a solidão...

Tzvetan Todorov (2014, contracapa) alerta que “uma concepção estreita da literatura, que a desliga do mundo no qual ela vive, impôs-se no ensino, na crítica e mesmo em muitos escritores. O leitor, por sua vez, procura nos livros o que possa dar sentido à existência. E é ele quem tem razão”.

Compagnon (2003, p. 149) complementa:

o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor.

Segundo Teresa Colomer (2007, p.30), “a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura”. Portanto, concordamos com ela que é preciso que a escola decida se deve “ensinar literatura” ou “ensinar a ler literatura”.

Para ela, o leitor literário competente é aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas. Por isso o objetivo da “educação literária” deve ser,

em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...]

Em terceiro lugar, [...] a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso. (COLOMER, 2007, p. 31-32)

E para nós, o tipo de leitor que importa é o que atende às noções elencadas pelos estudos da recepção como **leitor real**.

É Michel Picard (1989 apud JOUVE, 2002, p. 49) quem inicialmente defende a existência do leitor real, “o indivíduo feito de carne e osso que segura o livro nas mãos” como o único meio de dar conta da leitura efetiva do texto literário.

Não nos interessa o aprofundamento na teoria de Picard e suas instâncias do leitor – explicadas pelo autor (1986 apud JOUVE, 2002) e revistas por Jouve (2002) –, ou os fundamentos da psicanálise na questão dos “fatos psíquicos trans-históricos” de Laplanche e Pontalis (1981, apud JOUVE, 2002) ou fantasmáticos, segundo Rouxel (2013). O que nos chama a atenção é a definição do leitor real como sujeito biopsicológico, ou seja, um indivíduo com reações psicológicas e pulsionais que entram em ação durante a experiência de leitura.

É esse o sujeito leitor a que se refere Langlade (2013) e por ele designado,

na falta de expressão melhor, o leitor “subjetivo”. Um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas”? – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada (“a criança que lê em nós” de que fala Picard<sup>2</sup>), leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando Walter Benjamin, nós “desencaixotamos [nossa] biblioteca<sup>3</sup>”, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida... (LANGLADE, 2013, p. 30)

Para Rouxel (2012, p. 16), a atividade do leitor – a maneira pela qual ele se investe no texto para elaborar seu texto de leitor revela as apropriações do primeiro pelo segundo e a criatividade deste último. É uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor. Ele é produto e marca de uma experiência de leitura. E Rouxel (2013) complementa que a leitura literária assume um modo de ver que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta formas de realização plurais, uma abordagem sensível da obra e mais livre da leitura que autoriza uma interpretação autônoma. Conseqüentemente, demanda uma didática que implica o sujeito leitor na obra, incentivando seu imaginário e a expressão do prazer ou desprazer na leitura, ou seja, a manifestação da experiência estética.

---

<sup>2</sup> PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

<sup>3</sup> “Je déballe ma bibliothèque – Um discours sur l’art de collectionner”. In: **Je déballe ma bibliothèque**. Paris: Rivage Poche, 2000.

Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher a impressão dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. (ROUXEL, 2013, p. 206-207)

Para Todorov (2014), a partir do momento em que os alunos percebem que a obra literária tem a capacidade de comunicar a experiência humana em sentido amplo, se identificando com as representações presentes na obra, há o despertar de um desejo. A dimensão do desejo e da afetividade na formação do sujeito leitor é muito importante. Quando ele estabelece uma relação de prazer com a leitura, o desejo de novas descobertas literárias e a vontade de compartilhar essas descobertas serão uma constante.

## 2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

### 2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO, LITERARIEDADE E FRUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

O ato de ler configura-se como processo potencial indispensável na compreensão da criação artística de qualquer natureza, quer essa se manifeste como texto verbal ou não. É por meio da leitura da obra de arte que se dá a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. E, no que diz respeito ao texto literário, não apenas o autor e o texto são mais os únicos aspectos relevantes; também ganham destaque o leitor e a própria leitura. Ampliou-se a noção de texto: o que antes era considerado fixo e dado tornou-se “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 1988, p. 68-69).

O processo da leitura não se restringe apenas à sala de aula, pois o contato com os textos e a leitura modificam a vida dos indivíduos, como enfatiza Lajolo (2006, p.15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Segundo ela, a manifestação plena de um texto literário só se dá *no decorrer e a partir da leitura* e afiança, se ler é fundamental, ler literatura também é indispensável.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2006, p.106)

Por isso julgamos ser importante trabalhar com textos literários que possibilitem o diálogo com outros elementos da vida, seja de cunho social, cultural ou histórico, que perpassam a constituição do sujeito, pois nele ecoam diferentes leituras, textos e vozes sociais. O sujeito faz uso de seus conhecimentos prévios. Então a leitura, além de seu processo individual, deve realizar-se também na esfera social e histórica, já que podem ser acionados nesses processos sistemas de valores, crenças, atitudes do contexto social do qual o sujeito faz parte e por meio do qual ele produz sentidos.

Com base nas concepções e estudos de Cândido (2004), Petit (2013) e Todorov (2014), consideramos válido afirmar que a literatura pode contribuir muito para o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo em que pode ampliar seus horizontes linguísticos, culturais e pessoais. Neste sentido, parece-nos impossível preconizar o ensino de língua materna sem a presença do texto literário em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – ou PCNs (BRASIL, 1998) orientam que as práticas de leitura em sala de aula devem priorizar uma heterogeneidade de textos. Dentre eles, a escola deve propiciar o acesso ao texto literário, dado que este apresenta uma forma própria de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Ele ultrapassa e transgride os fatos, as categorias e os conceitos para constituir outra relação de significados entre o leitor e o mundo, entre a imagem e o objeto; em um processo de mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. Vale especificar:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – ou DCEs (PARANÁ, 2008), afirmam que a literatura,

como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. (PARANÁ, 2008, p. 57)

Candido (2004, p. 250) reforça a ideia de que na literatura o conteúdo ético, político, religioso ou social só tem eficiência quando reduzido à estrutura literária. Argumenta que tais mensagens são válidas e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um

certo tipo de objeto. Mas, Jean Foucambert (1994, p. 5) admite que ler também constitui ser questionado pelo mundo e por si mesmo, mostra que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, refere-se a construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Para Kleiman (2013a, p. 13), ao lermos qualquer texto, acionamos todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que nascemos e fomos educados.

Relembrando Magda Soares (2001, p. 20), enfrentamos uma nova realidade social em que não basta apenas saber decodificar, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, para saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Nesse contexto, surge o termo letramento, ressignificando a ideia principal que se tinha do saber ler e escrever, buscando definir um novo padrão de usuário da língua que se mostre apto a atender às demandas da sociedade contemporânea. Quando afirmamos que um indivíduo além de alfabetizado precisa ser letrado, estamos incorporando a ele valores que definem a maneira que esse indivíduo interage com a complexidade linguística e cultural do mundo a sua volta, pois dessa forma ele passará de um mero decodificador da língua escrita a um usuário ativo da mesma. Nesse sentido, a leitura torna-se um componente da vida social e, portanto, há necessidade de buscá-la com objetivo de se autoafirmar perante a sociedade e ter acesso aos bens culturais. Ela transforma-se em fator de extrema importância tanto para o ser humano quanto para a sociedade e é em vista disso que há uma preocupação, por parte de pesquisadores, bastante acentuada no que se refere ao estudo da leitura.

Não é intenção de nossa pesquisa o aprofundamento na discussão sobre as minúcias do letramento. Somente, compreender de que maneira os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais constitui o letramento literário.

Soares (2001, p. 47) esclarece que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”, sendo possível falar então em **letramentos** (HARMAN, 1970; SCRIBNER, 1984; STREET, 1984; WAGNER, 1986; LANKSHEAR, 1987 apud SOARES, 2001, p. 81). Nesse contexto, a desagregação e a qualificação do letramento com denominações diversas reconhecem múltiplos significados e variedades que surgem a partir da interação entre diferentes

portadores de leitura e escrita com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita tendo em vista as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em determinado contexto social.

Para Graça Paulino<sup>4</sup> (2010, p. 165), o **letramento literário**, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. A autora acredita, por conseguinte, que a experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, “está sendo mais valorizada agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias” o que significaria dizer que “as artes dão a volta por cima” e servem como um veículo que possibilita a saída dessa lógica mercadológica. E defende o valor estético da literatura, seu poder formador e seu conteúdo filosófico afirmando:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. (...) Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira. (PAULINO, 2010, p. 118)

Para Hans Robert Jauss (2002b), a arte tem uma função social tão importante quanto o trabalho. Ele assinala o uso antigo da oposição trabalho-dor/arte-prazer:

por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antiguidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação. (JAUSS, 2002b, p. 95)

---

<sup>4</sup> No Brasil, Graça Paulino (1997; 1998; 2010) parece ser a estudiosa de referência na área do letramento literário. Ela integra o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da FaE/UFMG, que discute questões referentes à leitura, letramento e literatura no contexto da cultura escrita. E é quem grafa o termo, pela primeira vez, no artigo **Funções e disfunções do livro para crianças**, (PAULINO, 1997). Mais tarde, em 1999, a expressão é apresentada na sequência do texto de Magda Soares, em um trabalho encomendado para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. (PAULINO; ROSA, 2010, p. 11; MACHADO, 2008 – Disponível em <<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>>. Acesso em novembro de 2014).

Essa ideia também é abordada por Luiz Percival Leme Britto (2003). Ele prega a dissociação da arte como entretenimento – entendido por dissociação e afastamento da realidade – e exalta a dimensão ética – como princípio histórico de vida – da arte como forma de participação social permite admiração e sensibilização. O autor vê a promoção do ler literatura como direito de acesso e de apropriação de saberes presentes nos livros,

uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma ação de intervenção no meio, é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana. Porque o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que morro. A arte me faz lembrar da própria morte (BRITTO, 2003, p. 111).

E complementa que uma pedagogia da leitura literária “supõe uma diferenciação radical entre viver a experiência estética e o entretenimento, entre viver a estética artística e o prazer, entre viver a experiência estética e a evasão” (BRITTO, 2003, p. 113).

Petit (2013), contudo, apesar de não negar o apelo social da leitura de literatura, lhe confirma outra nuance. Ela declara que “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2013, p. 72). E complementa que, além de estimular a fantasia e a imaginação, no que se refere a jovens com condutas de risco e distúrbios de comportamento,

a leitura e a biblioteca podem contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos, que protege um pouco de se lançarem neste tipo de ilusão [‘armadilhas’, ‘febres de identidade’], de ficarem paralisados diante de uma imagem. Ao contrário de outras práticas de lazer que tendem a contribuir para que seus adeptos se fechem em suas tribos, e a confundir a identidade pessoal com o lugar onde vivem, a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente. (PETIT, 2013, p. 72 - 73)

De qualquer forma, acreditamos nas duas possibilidades da leitura, do contrário pensamos ferir gravemente o “direito do leitor” (PENNAC, 1993) em fruir o texto literário segundo seus mais íntimos desejos. Concluimos que a escola deve

preparar não só para enfrentar o trabalho e a praticidade exigida pelo cotidiano deixando de lado a arte. A literatura – ou a leitura de textos literários na escola como uma das manifestações mais distintas da arte –, em benefício exclusivo dos textos utilitários e científicos, não deve ser deixada de lado, principalmente para os não privilegiados socialmente. A literatura – como um dos pilares da formação burguesa humanista – sempre gozou de condição elevada ante as outras expressões artísticas, dada a tradição letrada de uma elite que comandava (comanda!?! ) os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de status social): conhecer os grandes escritores era demonstração de sabedoria, de cultura.

É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam (servem!?! ) apenas como objeto de culto; culto do estilo, do bem escrever e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. Mas não propiciar aos alunos, principalmente os de classes baixas e sem acesso à cultura letrada, tal contato seria igualmente prejudicial e preconceituoso apenas pelo receio de que os alunos advindos dessas realidades deles desgostem ou que não sejam capazes de entender/fruir produtos de alta qualidade.

Convém observar, todavia, quais são esses produtos de alta qualidade? Que livro é o mais adequado? O clássico? O canônico? O da literatura de massa? Como escolher o melhor? O que e/ou quem legitima a literariedade de um texto definindo-o como digno de ser objeto da educação literária? O que é bom para uns será para todos?

Vários autores analisam os fatores determinantes para a eleição de certa obra em detrimento de outra. Segundo Antoine Compagnon (2003, p. 33), por exemplo, “todo julgamento de valor [entre o que é literatura – portanto – o literário e o não literário] repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é. [...] A literatura, no sentido restrito, seria somente a literatura culta, não a literatura popular”.

Marisa Lajolo (1987, p. 17) aponta que, num sistema capitalista, há inúmeros canais competentes responsáveis por referendar a literariedade. Tais instâncias – os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia, a escola – endossam o caráter literário das obras que aspiram ao *status* de literatura, segundo ela. Essa ideia também é abordada por Zilberman (2001):

Essas entidades estabeleceram e fixaram a concepção de literatura enquanto “belas letras”, operada a partir da consolidação da sociedade burguesa e do capitalismo, garantindo sua permanência. A seguir, passaram a colocar normas e exigências aos criadores, que eles devem adotar ou não para serem reconhecidos pelo meio e aceitos enquanto artistas. (ZILBERMAN, 2001, p. 82)

Márcia Abreu (2006), por sua vez, esclarece que os conceitos de literatura e de valor estético são variáveis e instáveis porque dependem da “época, do grupo social, da formação cultural, fazendo com que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59).

Sobre essa questão, Antonio Candido (2004, p. 256-257) adverte:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Italo Calvino (2004) sustenta o valor da leitura das obras clássicas para a humanidade, justificando que elas servem para entender quem somos e aonde chegamos, e proclamando que é no embate de ideias apresentadas por elas que nos situamos no presente e que a obra se atualiza. Portanto, segundo ele, os alunos deveriam ter contato com muitas dessas obras e autores para poder fazer suas próprias escolhas dentre as ideias que elas defendem. Para ele, “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. E complementa: os clássicos estabelecem uma relação pessoal com quem os leem, pois

não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2004, p 12-13)

Rildo Cosson (2012) sugere que a leitura literária na escola deve apostar na contemporaneidade desses textos – clássicos e canônicos – e priorizar a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros. Ele enfatiza que

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON, 2012, p. 34)

Baseados nesses apontamentos, julgamos ser indispensável refletir e promover debates constantes sobre a constituição do cânone escolar e a razão de algumas obras serem escolhidas ou excluídas dos catálogos das editoras, por exemplo.

Precisamos, sobremaneira, estar conscientes de que o literário para a escola e o professor frequentemente não tem o mesmo sentido e representação para o aluno, leitor ou não. Para Rouxel (2013) e Petit (2013), além de necessário, é possível fomentar o encontro entre as obras tradicionais e contemporâneas, dado ao próprio aspecto *inter*, *multi* e *transdisciplinar* do texto literário, pois o ato de ler literatura pode beneficiar-se de contribuições de diversas áreas. Dessa forma, promover a alteridade por intermédio do encontro com obras do passado; conhecer as condições de produção e recepção da obra; entrar em contato com diferentes gêneros literários; desvendar as significações plurais da linguagem literária; estimular a curiosidade por códigos linguísticos desconhecidos ou pouco conhecidos são formas de leitura atualizadora, que buscam impulsionar a interação do aluno com o texto, mas também valorizar e estabelecer relações entre as leituras privadas desse aluno e a literatura estimulada pela escola e lida em sala a fim de que ele possa tornar-se leitor e capaz de compor o seu próprio “cânone literário”.

Nesse sentido, Lígia Chiappini Leite (1983, *apud* COSSON, 2012), afirma que

o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (CHIAPPINI, 1983, *apud* COSSON, 2012, p. 29)

Os PCN-EM (BRASIL, 2006) orientam então que

qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57)

No que diz respeito à fruição de um texto literário e ao prazer estético dela decorrente, acrescentamos que não a confundimos com atividade lúdica ou leitura deglutível, embora não deva obrigatoriamente ser rígida e de difícil compreensão. Vejamos as orientações do PCN-EM (BRASIL, 2006) sobre a fruição de um texto literário:

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 59-60)

Em relação a isto, Rildo Cosson (2012) declara que a leitura literária deve ser exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige e ir além da simples leitura quando se deseja promover o letramento literário. Para ele, nossa capacidade de leitura depende de como nos foi ensinado ler e daquilo que a sociedade acredita ser objeto de leitura, portanto não basta apenas ler.

Roland Barthes (2013) alerta que a fruição do prazer estético vem de rupturas, antipatias, colisões e não de satisfações ligeiras e imediatas. Ele afirma:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2013. P. 20-21)

Paulino (2010, p. 117) corrobora essa ideia. Ao analisar a superprodução de livros para o público infantil, pergunta-se: “por que se multiplicam autores apenas voltados para a fase escolar da leitura de livros?” e, em seguida, acrescenta: “onde estaria aquela literatura incômoda, que se torna verdadeiramente doce e útil, ao inserir a si e ao leitor na grande tradição estética de estranhamento, de questionamento do real e da linguagem cristalizada no senso comum?”.

Britto (2003, p. 107) enfatiza que um entendimento estreito da ideia de fruição do texto mascara a dimensão política da leitura e escamoteia a necessidade de disciplina e de trabalho quando o problema, alerta o autor, “não tem a ver diretamente com o texto em si, mas com a atitude que se valoriza, isto é, com o modo de recepção do texto”. Segundo o autor (BRITTO, 2003, p. 112), promover a leitura de literatura significa “promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados no texto e na arte literária”, mas com a consciência de que esse texto não é neutro, ingênuo ou inócuo e não como material de favorecer o entretenimento, e o simples “gosto”, pois é um produto sócio-cultural.

Concordamos com o exposto por Candido (2004) e Calvino (2004) no que concerne a essencialidade das escolhas do que ler e, principalmente, com Petit (2013) na indispensabilidade de ter a leitura como prática definida em outros espaços além da escola. Acreditamos que estes são importantes fatores que podem reforçar a relevância de se criar o leitor autônomo, que irá buscar outras “escolas”, ou seja, outros espaços de compartilhamento, de trocas sociais – sociabilidades, de acordo com Petit (2013) – em torno da leitura literária. É a educação consciente, a do exemplo, a que busca ensinar uma atitude e não simplesmente o trabalho didático com o livro de ficção ou com o texto literário.

Não devemos nos iludir: é preciso que o professor se conscientize de que o aluno, ao contrário do que muitos acreditam, lê, porém seu interesse está diretamente ligado ao mundo em que vive, àquilo que lhe é confortável. Apenas a minoria lê obras clássicas. Os tempos mudaram, o mundo globalizou-se, entretanto, por mais que haja acesso fácil à informação rápida, a leitura dos textos veiculados pelas redes sociais – superficial e limitada ao universo já conhecido – foge de exercitar o pensamento e de favorecer diferentes aspectos que oportunizem comparação/contraste de gostos pessoais e desenvolvimento/apuramento do gosto

artístico. Britto (2003), ao elencar os mitos acerca do ato de ler e do sujeito leitor, leva-nos a constatar a necessidade de constantemente refletir sobre e questionar o texto literário e o contexto sóciohistórico de sua produção. Obviamente quando se trata do trabalho com o ser humano (aluno ou professor) nas diferentes condições nas quais ele se insere, não há garantias e torna-se impossível não falar da leitura – em seus aspectos positivos – senão apenas na esfera das **possibilidades**, sob o risco de cair na descrença de seus benefícios e no imobilismo, como alerta o próprio autor.

Seria interessante se professores e alunos pudessem discernir a leitura de entretenimento, fácil, acessível, rápida, dinâmica, por prazer da leitura literária como prática social e como ação intelectual e cultural, um ato significativo para eles e para o meio em que estão inseridos, uma prática que se sustente pela força da própria literatura, na sua capacidade de dizer algo a si e ao mundo. De mais a mais, sempre haverá uma boa margem de dúvida quanto aos benefícios da leitura literária – principalmente em relação à totalidade e ao nível em que (e se) ocorre –, da mesma forma quanto ao discernimento entre o que é clássico ou de consumo, literário ou popular. Esses julgamentos provêm de inúmeros e diversos critérios de avaliação, que são mutáveis, por serem históricos. Mas, na maioria das vezes é possível encontrar um leitor que refere este ou aquele benefício, assim como é possível distinguir entre um texto literário e um texto de massa, dada a recorrência, no último caso, de clichês e estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Antonio Candido (2004) afirma que devemos “reconhecer que aquilo que é indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Ora, como professores de língua materna, é praticamente inadmissível pensarmos educação dissociada da literatura, como já vimos. Entretanto, é necessário refletirmos constantemente sobre como esse ensino deve realizar-se.

Magda Becker Soares (2011), ao tratar do ensino de literatura na escola, verifica que não há como evitar que a literatura se torne um “saber escolar” e que isso é até necessário, mas espera que essa escolarização “obedeça a critérios que preservem o literário. Respeitando sua essência sem distorcê-la, destruí-la,

desfigurá-la inadequadamente por meio de fragmentações sem textualidade, sem coerência e totalmente vagas” (SOARES, 2011). Por conseguinte, adverte que o que se pode criticar e o que se deve negar

é a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o texto literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 22)

Em relação a esse assunto, Rildo Cosson (2012, p. 23) fala da falência do ensino da literatura, já que para ele, ela não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Talvez Daniel Pennac (1993) nos apresente um direcionamento. Para ele, o professor ao oportunizar o encontro com o texto literário deve, em primeiro lugar, não pedir absolutamente nada em troca.

Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... Proibir-se completamente de rodear o assunto.

Leitura presente.

Ler e esperar.

Não se força uma curiosidade, desperta-se.

Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar outra pergunta.

Se o pedagogo em mim fica chocado por não apresentar a obra no seu contexto, persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o dessa classe.

Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1993, p. 121)

Inicialmente, entendemos que Pennac (1993) preconiza o trabalho com a educação literária na escola pela acolhida, motivação e preparo do aluno no mundo da leitura literária a fim de que ele possa conhecer para poder escolher, transformando curiosidade em hábito, trabalho escolar em fruição. Mas, além disso, o autor contesta a leitura como um ato mecânico, abstrato e homogêneo e contrapõe que ela demanda a elaboração de competências e habilidades para acionar as estratégias adequadas a fim de compreender o que lê.

Temos consciência de que o aluno, na maioria das vezes, só entra em contato com o livro por meio de práticas de leitura do texto literário durante o período de sua educação formal dentro da instituição escolar. São raros os casos em que nos deparamos com um leitor, pois normalmente o aluno é nada ou pouco familiarizado com as convenções e protocolos de leitura que “literarizam” um texto, conforme Lajolo (2005). Mas, a autora nos adverte, se

cumprir à escola, como instituição, iniciar sua clientela nos valores e nas práticas culturais dominantes (valores e práticas, aliás, dos quais a escola não é o único agente, mas o mais privilegiado), então é sua função iniciar seus alunos nos protocolos de leitura segundo os quais certos textos são literários e outros não, e certos textos são mais literários e outros menos. Protocolos, como se vê, responsáveis pelo que se poderia chamar de *educação de gosto*. (LAJOLO, 2005, p. 95-96)

Indubitavelmente, construir o próprio conhecimento facilita a autonomia e permite a reflexão crítica e a troca de ideias, e por isso mesmo amplia o entendimento de mundo e contribui para que o indivíduo conscientize-se, desenvolva atitudes a fim de exercer seu papel social no contexto da cidadania. Porém, como apuramos, é função da escola e do professor de língua materna – ainda que isso não aconteça de forma constante e efetiva – atrelar a leitura literária como atividade a contribuir para essa tomada de consciência a fim de “contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras” (COSSON, 2012, p. 47).

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2012 p. 12)

É nesse sentido que Teresa Colomer (2007) sugere substituir a expressão “ensino da literatura” pela denominação “**educação literária**” (COLOMER, 2007, p. 32), pois acreditamos ser essa a educação literária cujo objetivo é formar o leitor literário capaz de construir um sentido nas obras lidas. Como mediador da

leitura, o professor, deverá apoiar o leitor, iniciante ou não, por intermédio da interação, auxiliando-o a mobilizar conhecimentos e habilidades específicas para essa tarefa.

Entendemos, como aponta Colomer (2007, p. 31), que a educação literária tem por objetivos “contribuir para a formação da pessoa”; no confronto entre textos literários distintos, “oferecer ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural”; e permitir “apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso” (COLOMER, 2007, p. 32-33). Formar leitores dotados de uma competência específica e possuidores de conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura, “se se deseja formar cidadãos preparados para entender a época atual”. Por conseguinte, em consenso com Aguiar (1993; 2013), Colomer (2003; 2014), Paulino (2010) e Lois (2010) preferimos utilizar a expressão **formação do leitor literário** – em detrimento do termo *construção*, por exemplo.

Para Paulino (2010), “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Para ela, “não é à toa que esse tipo de leitor se restringe a um grupo de elite capaz de se locomover com desenvoltura num universo textual sofisticado, o tal que une beleza e estranheza”. Pensa, no entanto, que na sociedade existe esse tipo de prática de leitura e que essa prática “constitui um capital simbólico de valor reconhecido” (PAULINO, 2010, p. 162).

Aguiar (2013) complementa essa definição ao descrever a especificidade da educação literária:

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. Há, então, dois aspectos a considerar: primeiro, nos restringirmos ao suporte livro, não levando em conta as modalidades digitais em que a literatura pode se apresentar, exigindo outros protocolos de leitura; segundo, deixamos de lado as demais leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, que acontecem quase automaticamente e que valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói. (AGUIAR, 2013, p. 57)

Na concepção de Britto (2003), a expressão adquire conotação ética e política. Para ele, a ideia de que o gosto ou a determinação de ler promovem a democracia e a participação social é uma concepção mitificadora da leitura. Segundo Britto (2003), é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura, por isso,

a formação do leitor – entendida em sentido amplo como ações de letramento – não é algo que se possa pensar em abstrato nem se articula com gosto ou com convencimento de que ler faz bem. As possibilidades e formas de ler estão sobredeterminadas pelas formas gerais de educação e de participação social. (BRITTO, 2003, p. 136)

Conforme o autor, as causas do fracasso de programas e ações na promoção da leitura são a idealização e aplicação de projetos unilaterais e hierarquizados, a falta de múltiplas instâncias de decisão, participação ou controle, e a tentativa de inclusão sem ao menos discutir as causas do modelo excludente de sociedade em que vivemos. E sugere que as bibliotecas públicas, as escolas e as bibliotecas escolares tornem-se espaços abertos à comunidade e engajados no combate à exclusão.

Tais considerações nos levam a constatar que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica, visto que passa continuamente por vários questionamentos quanto aos métodos, usos e finalidades de acordo com inúmeros paradigmas que vigoram em diferentes sociedades e momentos históricos.

Como matéria educativa, a literatura antecede a existência formal da escola, de acordo com Rildo Cosson (2012, p. 20-22). Mas, para Márcia Abreu (2006), desde que a literatura foi introduzida como disciplina escolar, “teve um papel decisivo na difusão de que a *Literatura* (aquela que se chama de *Grande*) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira”, principalmente porque muitos professores catedráticos, críticos, editores de roteiros didáticos elaboram formas de lidar com elas como as únicas válidas. (ABREU, 2006, p. 58)

Nesse contexto, Lajolo (2005) argumenta que a prática da leitura literária patrocinada pela escola fica entre as expectativas de interpretação complexa de esferas especializadas e a interpretação “ingênua” do professor e do aluno. Ao que ela sugere que a atividade de leitura centre-se num momento coletivo em sala de aula e nas interpretações que aí ocorrem a fim de “converter-se numa prática de

instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras”. (LAJOLO, 2005, p. 96-97)

Em seus estudos, Cosson (2012, p. 22-23) constata que de um modo geral, professores de Literatura, existindo ou não uma disciplina com tal denominação na grade curricular, adotavam (adotam!?! ) como práticas das aulas (tanto no Brasil como no exterior, a exemplo do que denuncia TODOROV, 2014) a exposição e crítica oral do texto lido pelos alunos, com predomínio das interpretações trazidas pelos livros didáticos por meio de debates sobre o tema da obra, dramatizações de trechos e júri simulado de personagens; leitura compreensiva, mediante comentários sobre o texto, relatórios, fichas de leitura, atividades de identificação das características do autor e das personagens para a ligação temática entre a obra e o presente do aluno e a atualidade social do país, além de seminários que abordam algum aspecto da obra lida ou faziam (fazem!?! ) comparações entre diferentes textos/livros, a escrita de ensaio, organização de diário de leitura, dramatização. Em suma, as práticas de leitura de literatura tradicionais buscam essencialmente conferir se o aluno leu efetivamente o texto e comprovar essa leitura obrigatória, por meio de uma avaliação escrita – prova ou trabalho –, cujo resultado é transformado em nota. Se não ocorrem discussões, troca de experiências e valorização das interpretações dos alunos sobre o que foi lido, as atividades de leitura não serão capazes de estimular o aluno a ler, a expressar suas opiniões e a formular juízos sobre o que se considera literário. O uso de fragmentos de originais também caracteriza uma prática rápida e superficial da leitura literária na escola. Outro aspecto que desencoraja a adesão à leitura literária por parte dos alunos é o da supervalorização da quantidade de livros e textos recomendados para serem “lidos” (se é que de fato são “lidos” pelos alunos) em detrimento da qualidade do conteúdo do material a ser trabalhado com os alunos. Tudo isso contribui para gerar tanto falta de sentido quanto desprazer ou desgosto pela leitura literária e pelo livro como seu objeto, fato que o aluno levará para o resto de sua vida.

Kleiman (2013), sobre o assunto, declara:

a leitura que é cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimentos de fichas é uma redução da atividade e uma avaliação desmotivadora. A insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer. (KLEIMAN, 2013, p. 33)

Kleiman (2013) atesta que se busca na escola uma leitura literária crítica e especializada que não condiz com o que pratica nas aulas de leitura e literatura. Annie Rouxel (2013a, p. 191) pondera que essa noção “parece mais uma abstração, uma impossível busca pela leitura ideal – estética e estetizante – que atualizaria ao máximo as virtualidades do texto” por um leitor modelo. Para ela, a leitura literária na escola não dá espaço ao leitor real e por isso acaba desaparecendo sob o ato de aprender e fazendo do texto apenas pretexto.

Infelizmente, o espaço escolar, às vezes, ao invés de promover um contato prazeroso, na verdade estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro, ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos. (LERNER, 2002).

Em consonância com isso, Neide Luzia de Rezende (2013, p. 111), por sua vez, indaga-se:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – 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.

Rouxel (2013b), então, ao analisar como instituir o aluno leitor de literatura, afirma que se trata de uma tarefa difícil para o professor e para o aluno – ao renunciar à imposição de um sentido, convencional e imutável a ser transmitido. Porém tão complexa quanto estimulante. Para ela, a partir da recepção do aluno ao convite aos riscos da interpretação, ocorrerá também o reforço às suas competências pela aquisição de saberes e técnicas.

O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela de fato, não é apenas uma leitura. Como fazer para que ela o seja? Como desenvolver, em proveito da leitura – quer dizer, sem prejuízo para o investimento do leitor – a dialética leitura/estudo/leitura? Finalmente, como adquirir saberes no âmbito da leitura? (ROUXEL, 2013b, p. 20)

Sobre a escolarização da literatura, consideramos, a exemplo do que Rouxel (2013) acrescenta, que é a tensão entre o texto e o leitor – característica da leitura literária em classe – a responsável por instaurar os saberes úteis: saberes sobre os textos (conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc.), saberes sobre si (expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos) e saberes sobre a própria atividade lexical (saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos). É nessa relação árdua e de enfrentamento do texto literário que a relação leitura-estudo poderá ocasionar estímulo, satisfação, sentido e continuidade.

A formação de leitores literários competentes na escola não distingue leitura de literatura, nem educação em competências e habilidades para tais atividades de formação cidadã. Consideramos a educação literária um trabalho de combate à alienação e de valorização do aluno enquanto sujeito capaz de lançar mão de todas as estratégias ao seu alcance para conseguir interagir com o texto e com o mundo.

Afirmamos ser importante favorecer ao aluno do Ensino Fundamental diversas e inúmeras oportunidades de desfrutar de leituras literárias com a finalidade de que estas instituem e aprimorem sua sensibilidade estética. Isso é essencial para constituir um acervo pessoal de referências que permitam a ele continuar a utilizar-se da leitura de literatura como prática social. Tal constatação adquire ainda maior relevância quando encaramos essa etapa de desenvolvimento cognitivo como prévia a das leituras literárias exigidas no Ensino Médio e, principalmente, aos que desejam preparar-se para o vestibular.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA**

#### **3.1 RETROSPECTIVAS**

A história do ensino da língua materna no Brasil (SOARES, 2000; BUNZEN, 2011) confirma a constante desvalorização da profissão de professor. Até o fim do século XIX, os professores de língua portuguesa selecionavam textos, elaboravam as atividades e exercícios que utilizariam na sala de aula com os alunos. No entanto, não tinham formação especializada, eram apenas intelectuais que, por interesse no assunto ou por fatores econômicos, acabavam transformando-se em professores. O primeiro curso de Letras no Brasil, por exemplo, foi oferecido em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Nas primeiras décadas do século XX, ocorreu uma consolidação entre os programas oficiais e as disciplinas escolares. Os autores e editores procuravam atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias. Em 1931, a disciplina foi denominada de Português, com objetivos e conteúdos fixados por instruções metodológicas para o trabalho em sala de aula. Na década de 40, o ensino de língua materna voltou-se para um sentimento nacionalista, em um processo pedagógico que incentivasse o amor pela língua pátria e o gosto literário por intermédio de conteúdos e atividades que habilitassem o aluno a falar e escrever corretamente.

Transformações profundas só vieram ocorrer com a mudança do público alvo que ocorreu a partir da década de 50: a democratização do ensino – essencial ao progresso da nação – desencadeou a massificação do ensino. Aumentou-se exorbitantemente o número de alunos e a quantidade de horas em sala de aula. Consequentemente, precisava-se de mais professores, e como a escola deixou de ser restrita às classes alta e média passando a ser aberta para o povo, a escolha desses profissionais tornou-se menos rigorosa. Causa e consequência da massificação, o arrocho salarial destruiu perspectivas materiais e intelectuais de trabalho para o professor e este foi vendo sua profissão sendo progressivamente desqualificada, tornando-se uma opção para os segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizado com leituras de prestígio (ALMEIDA, 2008). O desprestígio salarial

gerou desprestígio social, e ele foi obrigado a ensinar em várias escolas ao mesmo tempo. Tudo isso tirou do profissional da educação não só tempo para estudo, desqualificando seu trabalho, mas também do aluno, ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender (GUEDES, 2006).

Diante dessa situação, como restaria tempo para preparar aulas, planos de curso, de ensino, participar de cursos preparatórios, corrigir provas dissertativas? Estavam, portanto, designados a uma missão impossível. Para Soares (2000), é neste momento que o professor deixa de ocupar a posição de estudioso da língua e passa a ser aquele que dá aulas. Paulo Coimbra Guedes (2006) resume bem a situação: “já não tínhamos tido o mestre, pois para os jesuítas tudo já estava pronto em Aristóteles; por causa disso, também não tivemos o professor atualizado, pois a regra era combater o novo. Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado”. (GUEDES, 2006, p. 18)

Assim, com o livro didático (LD) – aliás, com as obras críticas, os paradidáticos, os manuais fornecidos pelo governo ou pelas instituições particulares – o professor deixa de produzir material porque já recebe tudo pronto e acabado, o que é muito fácil já que a sobrecarga de trabalho quase o impossibilita de planejar sua prática. E o LD assume o lugar do educador, este passa a ser apenas o reprodutor de um discurso preestabelecido. Pode-se contra-argumentar que os livros didáticos cobrem as lacunas da formação do professor inexperiente, mas não deve ser o único material do qual ele possa utilizar-se para a finalidade de autoformação.

A formação do profissional de Letras, como a de qualquer outro, depende de políticas públicas em benefício de objetivos que se creem adequados aos que a sociedade espera de um cidadão. Dessa forma, é possível constatar que esses profissionais formam-se, são formados e atuam na formação de pessoas de acordo as exigências sociais, econômicas e políticas de cada época. Além disso, entram em questão as preferências e habilidades pessoais.

Quando, porém, refletimos sobre a formação de um profissional como a do professor, julgamos ser preciso que esta possua um caráter tão geral quanto específico. Certas escolhas poderão ser feitas, mas o preparo teórico e prático deve ser suficiente para enfrentar qualquer necessidade educacional que se apresentar a ele no chão da escola. Sem dúvida não podemos ser ingênuos em pensar que todo curso de Letras ofereça uma formação plena, completa. Isso nos

parece impossível. Em qualquer aspecto do ensino de língua materna, podemos supor ser provável verificar alguma falha teórica ou prática, senão ambas.

Apesar disso, devemos apontar que o professor deve atentar para as exigências que se impõem a ele no exercício de sua profissão a fim de que possa procurar sanar quaisquer dificuldades. Sabemos que cursos de formação continuada ofertados pelo empregador (governo ou instituições particulares) dependem de problemas verificados por avaliações institucionais e cursos de extensão específicos dependem do interesse pessoal do profissional, seja na consciência de possíveis deficiências de formação que se evidenciam na prática ou por gostos pessoais.

É inegável, entretanto, que o profissional da educação deva manter-se sempre comprometido com o ensino de uma maneira geral e com as especificidades de sua disciplina, apoderando-se de quaisquer conhecimentos que possam contribuir para o efetivo exercício de suas funções. É preciso, da mesma maneira, que ele se aproprie do conhecimento necessário ao seu aperfeiçoamento profissional e que, na maioria das vezes, é essencial ao desenvolvimento potencial do aluno. Parece-nos que um dos maiores desafios do graduando em Letras e do professor iniciante é descobrir por que está cursando tal graduação ou exercendo tal profissão. Jouve (2013), por exemplo, declara que “a finalidade dos cursos de Letras não é enriquecer nossa cultura, mas também – e talvez, sobretudo – saber melhor quem nós somos”. (JOUVE, 2013, p.32)

### 3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Ao discutir a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes (científicos, pedagógicos e da experiência) que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática, Selma Garrido Pimenta (1999) constata que a profissão de professor emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades existentes na sociedade na qual está engendrada, adquirindo estatuto de legalidade. Assim como outras profissões, a de professor sempre refletiu o momento histórico e os conceitos sobre educação e o papel do professor e do aluno postos pelas políticas de governos, pelas tendências teóricas, pela academia, por pressões de organismos internacionais e, também, pela mídia

(ESQUINSANI & ESQUINSANI, 2012).

De acordo com Kleiman (2006, p. 87), o professor como agente de letramento

é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

Magda Soares (2000) complementa que o professor que se pretende agente de letramento precisa ser ele mesmo letrado na sua área de conhecimento, e ser um bom leitor e produtor de textos na sua área e centrar seus esforços na igual formação de bons leitores e bons produtores de texto naquela área.

Para ela, o processo de escolarização é, fundamentalmente um processo de letramento. E isso não poderia ser diferente, pois a finalidade da educação escolar na sociedade atual – tecnológica e grafocêntrica, multimidiática e globalizada – é possibilitar que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (PIMENTA, 1999). Assim, o letramento do professor exige que ele domine os conhecimentos específicos, os saberes científicos de sua área a fim de requerer que os estudantes saibam compreender e produzir textos específicos das disciplinas. Mas, independentemente de seu campo de atuação, o professor além de ensiná-los a fazer anotações, resumos, comentários, facilitando a tarefa da interpretação de conteúdos, deve ser capaz de discutir os conhecimentos nos quais é especialista e usar o contexto escolar para inserir seus alunos nas práticas de letramento, enfim, encaminhá-los para a escrita, enriquecida pelos conhecimentos adquiridos na exploração de livros, revistas, jornais, filmes, obras de arte e manifestações culturais e esportivas, ajudando-os a ler e compreender diferentes tipos de texto, incentivando-os a explorar cada um deles através da análise, confrontação e contextualização. E mais: empreender programas que propiciem igualmente a todos um convívio mais frequente e mais intenso com material escrito de modo a experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade moderna é prioritário para o acesso ao letramento, e é um processo de toda a vida (SOARES, 2000).

Para Ana Lúcia de Campos Almeida (2008), o professor letrado, não

importa a que área pertença, é aquele que através da valorização do conhecimento pela família ou devido ao letramento escolar – mesmo que tardio, na universidade ou através de agências marginais, como sindicatos – desenvolveu práticas de leitura artístico-literárias, filosóficas e/ou acadêmicas, que lhe permitem incorporar vozes artístico-literárias, filosóficas, científicas, valores, princípios éticos e estéticos que vão atuar no processo de constituição identitária do sujeito e de seu próprio desempenho profissional. Conseqüentemente, esse letramento do professor possibilita-lhe construir uma rede de conhecimentos intertextuais que se traduzem em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcendem a ideia da mera transmissão de conhecimentos, restritos ao conteúdo específico da matéria lecionada e motivam nos alunos novas práticas de leitura e escrita. As práticas de leitura, nesse sentido, possibilitariam uma autoformação continuada, através da elaboração e reelaboração da práxis, inclusive numa atitude autônoma e crítica em relação ao uso do material didático disponível ao ensino.

Mas os cursos de formação pouco têm feito no sentido de levar em consideração o extrato social do futuro professor a fim de garantir a comunicação bem-sucedida entre docente universitário e aluno enquanto professor em processo de formação ou do próprio professor em cursos de formação continuada. Segundo Angela Kleiman (2008, p. 51), seria apropriado que a academia desenvolvesse programas de formação culturalmente sensíveis, que se preocupassem em conhecer a história de leitura desses alunos-futuros professores ou professores atuantes e de conhecer seu envolvimento com outros materiais de leitura de caráter utilitário e literário. A autora julga importante que, além de conhecer a experiência leitora de seus graduandos (não só de Letras), a universidade identifique as exigências específicas de letramento no local de trabalho do (futuro) professor e se transforme, tornando a sala de aula da universidade um contexto de comunicação intercultural, visto que a experiência leitora é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que o professor (futuro ou atuante) desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários.

Nesse sentido, concordamos com a defesa de Kleiman (2001) de que a formação de profissionais competentes objetivando a educação literária seja ponto de convergência entre governo e academia e culmine no desenvolvimento de políticas públicas e projetos pedagógicos permanentes destinados à valorização do professor bem como a instituição e atualização de sua prática pedagógica.

Esse processo de formação, com dimensões éticas e políticas, é consonante com os pressupostos dos estudos do letramento profissional: capacidade de comunicação oral (estratégias que viabilizem o discurso didático e o conseqüente aprendizado em sala), capacidade de compreensão de textos informativos (apropriação, análise e construção de objetos discursivos) e capacidade de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível (o respeito a sua história de vida – formação inicial e continuada – e à história de vida do aluno – em sala de aula).

Angela Kleiman (2008), ao analisar o letramento do professor de língua materna para o e no local de trabalho, propõe um debate sobre o assunto e faz uma colocação pertinente: por que, quando se trata de profissionais como advogados, administradores, dentistas e engenheiros, a leitura da literatura profissional específica publicada em revistas especializadas é prova de suas competências, mas quando se trata de professores (independente de que disciplina leciona) a leitura de tipo profissional é considerada mais uma evidência de uma falha geral na sua educação e formação?

Kleiman (2008), em pesquisa sobre o impacto do letramento nas identidades profissionais dos professores sugere que esse profissional pode tornar-se apenas professor ou agente de letramento, dependendo se o seu letramento acadêmico-escolar envolva ou não reposicionamentos sociais e fortalecimento de sua identidade profissional, principalmente contribuindo para a autoria (*empowering*, ou empoderamento).

Para ela (KLEIMAN, 2008), é evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino voltado para a prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos.

Nesse sentido, uma identidade profissional se constrói a partir dos saberes da experiência: da significação social da profissão; da revisão desses significados e da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; do confronto entre teorias e práticas; da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes; e da construção das novas teorias. E também pelo significado que cada professor, ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, de sua história de vida, seus valores e situar-se no mundo, assim como suas relações com outros professores, na escola e em

outros grupamentos (PIMENTA, 1999).

No que se refere à formação pedagógica do futuro professor, a autora enfatiza que, tanto a formação inicial como a contínua, deve refletir não sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz, já que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos e que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas. Complementa que, nos cursos de formação, tem-se praticado inúmeras “ilusões”:

a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o que fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão do como fazer tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do saber das ciências do homem – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do saber pesquisar – eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do saber-fazer – na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber. (HOUSSAYE, 1995 apud. PIMENTA, 1999, p. 28-29)

Entretanto as práticas pedagógicas, apesar de variadas, ricas e eficientes, precisam estar imbuídas de estatuto epistemológico. A própria prática pedagógica irá constituir-se um evento ou projeto de letramento para o professor ao submeter-se ao registro, análise e reflexão sistemática – documentando-se as escolhas, os processos e os resultados e buscando explicitação das teorias que se praticam e a reflexão sobre encaminhamentos em termos de resultados conseguidos – a fim de contribuir tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas. Para Laneve (1993, apud PIMENTA, 1999), a importância do estudo da experiência constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria.

O professor, nessa perspectiva, não pode ser compreendido como mero funcionário aplicador de valores, normas, diretrizes e decisões, mas como um profissional (relativamente) autônomo, ator e autor de e em sua prática capaz de refletir criticamente e de forma compartilhada na ação, de refletir sobre a ação e de refletir sobre a reflexão na ação. (SCHÖN, 1990, apud PIMENTA, 1999).

Atualmente, discutir o trabalho docente nas escolas, a especificidade dos saberes que os constituem e a necessidade de revalorização dessa profissão pela sociedade é um desafio (PIMENTA, 1999). As condições de trabalho docente, na escola pública de educação básica, tem se asseverado de tal maneira que especialistas na área alertam para o fato de que essa atividade deve ser encarada como de um alto grau de complexidade e que deve ser julgada pela complexidade e exigência das tarefas, visto que as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o exercício da docência e não são mudanças cosméticas somente (ESQUINSANI & ESQUINSANI, 2012).

Apesar disso, há uma sensação de que qualquer pessoa pode exercer a atividade docente. Apesar de a sociedade tender a certo reconhecimento pelo trabalho do professor, ela não cerra fileiras na defesa das reivindicações do magistério – sobretudo quando as mesmas implicam aspectos financeiros –, pois “nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material”. (ESTEVE, 1999, apud ESQUINSANI & ESQUINSANI, 2012, p. 80)

O contexto de desvalorização do professor revela que ele não se vê como protagonista em controle do processo de ensino-aprendizagem pelo qual é responsável, ele não ocupa o lugar de agente (humano). E isso, influencia sobremaneira o seu papel como agente de letramento, visto que um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido (KLEIMAN, 2006).

Ao analisar as leituras do professor, a consituição de uma identidade profissional e a construção da sua práxis pedagógica, Almeida (2008, p. 117) alerta:

A questão é contraditória em si mesma, pois se o professor é um agente de instituição escolar e atua como representante da cultura letrada, não pareceria cabível discutir sua condição de leitor ou questionar sua inclusão na ordem dos consumidores dos bens culturais desse universo, pois, pela própria natureza de seu trabalho, ele estaria mergulhado em experiências que pressupõem a aquisição e reelaboração de conhecimentos da cultura letrada.

E argumenta que a baixa remuneração é um fator de exclusão que não só gera desprestígio social, mas também a precarização do ensino. Como não permite ao professor usufruir de bens culturais do universo letrado, a situação é perpetuada na própria instituição escolar que reproduz e transfere aos alunos – oriundos de camadas sociais populares – as condições de desigualdade social e cultural. Ocorre, então, a inculcação de incompetência, ou seja, o professor é levado a assumir como culpa ou falha pessoal o seu insuficiente domínio das formas prestigiadas dos bens culturais. Além de ser visto como um sujeito que não sabe ler e escrever adequadamente, muito menos de desenvolver práticas de leitura e escrita.

Almeida (2008) aponta ainda que, professores intensamente envolvidos com experiências de leitura conseguem correlacionar tais práticas com a constituição de uma identidade profissional, com possíveis efeitos na construção de práticas pedagógicas crítico-reflexivas e autônomas e no processo de formação de novos leitores, mesmo não sendo da área de linguagens.

A formação específica inicial do professor de língua materna desenvolve-se no curso de Letras. Mas o currículo consegue fazê-la a contento? A massificação da educação e a crise de identidade do professor de língua portuguesa ainda se deve ao fato de que esse curso de graduação é geralmente uma segunda opção: o jovem egresso do ensino médio, frente à necessidade/exigência por um diploma de educação superior, vê-se muitas vezes obrigado a escolher um dos cursos mais baratos em instituições particulares e um dos cursos menos concorridos nas universidades públicas.

É certo que, ao iniciar seu curso de graduação, especialmente de um curso de licenciatura, o aluno (futuro professor) deve estar preparado para a possibilidade de atuar em sala de aula. Os cursos de formação inicial devem colaborar para o processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao ver-se como professor* (PIMENTA, 1999; p. 21, grifos da autora). Como professor de língua e de literatura em língua portuguesa, espera-se dele que seja não só um leitor mas um escritor. É claro que a formação do professor não se resume a sua vida acadêmica, ela certamente será afetada por sua experiência profissional. Mas sabemos que na conjuntura social brasileira atual, as práticas de leitura do professor são limitadas e limitadoras, reduzidas ao nível pragmático ou inválidas segundo os cânones acadêmicos. Almeida (2008) defende a necessidade

de um resgate ou intensificação das práticas de leituras de prestígio como meio de aquisição de capital cultural e de apropriação das formas culturais legitimadas pelas classes dominantes nos cursos de formação inicial/licenciaturas e nos de formação continuada de professores por considerá-las relevantes à constituição de sua identidade profissional e por sua possibilidade de produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional.

Já Guedes (2006) alerta para o fato de que muitos professores passam “iludidos pela escola e pelo curso de Letras: ou nunca tinham escrito ou nunca tinham problematizado sua escrita e nunca se tinham perguntado se sabiam ler e escrever suficientemente bem para quererem-se professores de português” (GUEDES, 2006, p. 28). Segundo ele, os cursos de Letras não devem enfatizar apenas a formação teórica acreditando que esta vai dar condições ao atual aluno e futuro professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Do mesmo modo, precisam lidar com as insuficiências de formação dos graduandos – cuja maioria provavelmente escreveu pela primeira vez na vida no vestibular – e perpetuam essas falhas ao licenciar professores que não reconhecem em si mesmos deficiências e, por sua vez, cobram dos alunos o que não têm condições de mostrar como se faz.

Para colaborar com a construção da identidade dos professores, Pimenta (1999, p. 31)) sugere

o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

Concordamos com Guedes (2006) que essa formação inicial do professor que se revela apenas teórica e, muitas vezes, não passa de uma “formação metalinguística” pois, na maioria dos cursos de graduação e mais urgentemente no caso específico da língua materna, não exercita a leitura e a escrita de modo a torná-lo capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua. Trata-se de uma pretensa formação, vazia de noções como interlocução, formação discursiva,

leitura e escrita crítica e autocrítica e que vai reproduzir em suas aulas os discursos que ouviu na graduação sem se dar conta da necessidade de transpô-los para sua prática docente.

Não é verdade nem que os alunos cheguem ao curso de letras dominando a língua escrita (menos ainda a habilidade de ler e escrever) nem que os cursos de letras formem o especialista aparelhado de modernas teorias literárias e linguísticas nem que do especialista em linguística e em teoria literária se forme o professor preparado para enfrentar o que aparecer na sala de aula. Na melhor das hipóteses, o professor de português que se tornou especialista em metalinguagem tem sido o professor de um discurso sobre a língua, ao qual geralmente está incorporada sua adesão – sincera ou mal intencionada, tanto faz do ponto de vista dos resultados – ao discurso pedagógico do fracasso e da reformulação. (GUEDES, 2006, p. 29)

Bunzen (2011) atesta que a escola é uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação. As práticas escolares e os objetos de ensino, por sua vez, emergem, integrados/imbricados a construções identitárias do próprio professor de língua materna. E este saber formal encontra-se historicamente marcado por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensões e escolhas curriculares que objetivam permitir às crianças e aos jovens aprenderem e se apropriarem de um conjunto de conhecimentos possíveis sobre a língua(gem) escrita, com destaque para a língua (nacional e/ou materna). Por isso, definir o que é uma aula de Português não é uma tarefa fácil.

Para Soares (2000), o professor de Português tem uma responsabilidade bem mais específica com relação ao letramento: “enquanto este é um 'instrumento' de aprendizagem para os professores das outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo mesmo de seu ensino”. (SOARES, 2000, p. 4)

Os PCNs para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª série, atuais 6º ao 9º anos –, surgiram com a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino que auxiliassem o trabalho do professor de língua materna. Distribuídos em dois grande eixos: eixo do uso e eixo da reflexão, instauraram uma perspectiva de que o ensino-aprendizagem fosse fundamentado no

estudo do gênero, não mais os textos, as frases, as palavras, procurando afastar o trabalho com a língua de uma visão reducionista da linguagem e da perspectiva técnica ou comunicativa. Elegem quatro agrupamentos de gêneros: literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica (BRASIL, 1998).

Apesar de o letramento não desprezar o trabalho com os gêneros discursivos, enfatizamos que aquele independe destes na sua realização plena em eventos e projetos de letramento. Devemos nos ater ao fato de que os PCNs preocupam-se em detalhar conteúdos procedimentais relevantes para “a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno” e de responsabilizar a escola pela viabilização do acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia. Esses documentos mencionam, ainda, entre seus objetivos, a competência literária, que se deve explorar e estimular nos alunos, decorrente de uma visão dos textos em geral como modelo de produção.

O professor visto como **agente de letramento** seria, então, "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições." (KLEIMAN, 2006, p. 82) Logo, deve fazer a seleção curricular que atenda a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos das instituições públicas de prestígio de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

A autora (Kleiman (2007) complementa que o planejamento das aulas – tendo em vista o ensino que considere a prática social como ponto de partida e de chegada – não deve enfatizar unicamente o conteúdo no desenvolvimento de comportamentos, procedimentos e conceitos no. Mas alerta:

Porém, em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita – em todo evento de letramento – há a necessidade de tudo isso e, portanto, SEMPRE surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6)

### 3.3 O PROFESSOR E A LEITURA LITERÁRIA – DE LEITOR A MEDIADOR

Os PCNs (BRASIL, 1998) nos ajudam a lembrar a concepção do texto literário como patrimônio cultural, situação privilegiada para o exercício imaginário humano e recomenda seu lugar nas atividades didáticas de escrita e leitura de textos.

Kleiman (2008), por sua vez, reforça a importância da leitura literária na escola como recurso para o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao trabalho em sala de aula já que, em sua dimensão polissêmica e menor compromisso com a verdade fatural – e, observado o fato de que ela não está aberta a qualquer sentido – oferece maiores chances de interações com o aluno como aquele que tem algo a dizer e que merece ser ouvido pela turma. Principalmente porque a literatura tem, lamentavelmente, no contexto brasileiro, pouca presença na vida cotidiana dos alunos, cabe à escola garantir a eles a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir.

A perspectiva social da leitura e da escrita pressupõe esses usos como práticas discursivas, em situações comunicativas envolvendo atividades coletivas que constituam um evento de letramento no qual vários participantes com diferentes saberes cooperativamente segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007).

Pensando assim, entendemos que não há prática sem interação. E nos valem do posicionamento de Ângela Rolla (2003, p. 170) para concluir que

Não se concebe a leitura como um ato solitário, pois o leitor participa de uma comunidade de leitores, onde as leituras são partilhadas como experiências vividas e o caminho que nos conduz até o literário passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas como é o caso do professor de português ou de literatura em relação aos seus alunos.

Nesse sentido, o professor mediador da leitura, em especial da leitura literária, tem de amparar o leitor por meio da interação entre professor e aluno, entre os alunos, e entre o professor e a turma, auxiliando-o a ativar conhecimentos e utilizar habilidades específicas para lidar com a interação leitor e texto, a fim de atingir uma efetiva compreensão leitora. Consequentemente, se o

aluno não possui estratégias que o tornem apto para tal tarefa, cabe ao professor favorecer seu contato com textos literários diversos, objetivando instituir-lhe os procedimentos necessários para acessar diferentes sentidos possíveis e para ser capaz de entender e fazer uso de seus aspectos pragmáticos.

É o que Bortoni-Ricardo (2010) recomenda como bom trabalho pedagógico de mediação de leitura a *andaimagem* (tradução do inglês *scaffolding*). Nesse contexto, “andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 26)

Para isso, segundo os documentos oficiais – os PCNs e as DCEs – o professor deve “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998. p. 22) e “promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2008. p. 65-66).

Segundo Regina Zilberman (2003), se “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais (...) em razão de sua percepção singular do Universo representado” (ZILBERMAN, 2003, p. 28), a responsabilidade do professor no processo de conquistar seus alunos para a leitura de literatura é por demais relevante, pois caso o seu desempenho demonstre o desconhecimento da literatura e leitura, poderá criar em seus alunos aversão pela leitura e seu abandono ao deixar a escola.

Marisa Lajolo (2006) dialoga com esse pensamento e adverte que muitas vezes se atribui ao professor a função de persuadir o aluno (leitor) a engajar-se em uma ação (a leitura) e que, nesse intuito propagandista, enfrenta o risco de deixar de lado sua verdadeira função – a de mediar a leitura literária e não a de fazer *merchandising* de produto (o livro). Podemos, no entanto, admitir a observação de Maria Helena T. C. de Barros (2006) de que “o gosto pelo livro e pela leitura não vem com a profissionalização, nem se encerra nela: se *estende* nela, se *irradia* nela; se *completa* nela”. (BARROS, 2006, p. 123, grifos da autora)

Para Maria da Conceição Carvalho (apud CAMPELLO et al, 2008, p. 23), os

mediadores da leitura devem ser, eles próprios, leitores críticos capazes de distinguir, no momento da seleção e da indicação de livros, a boa literatura infantil e juvenil daquela “encomendada”, com aparência moderna, engajada, mas totalmente circunstancial, cuja fórmula simplificada, abusivamente repetida, desprepara o leitor em formação para a aceitação de outros textos, mais complexos, no futuro.

Como vimos, o professor de literatura é o professor de língua materna. É egresso de faculdades e universidades nas quais a leitura era vista como fonte de informação ou pré-requisito para avaliações acadêmicas, portanto, também sem oportunidade de fruição literária e formação de cabedal para embasamento crítico do que é literatura. É aquele que muitas vezes optou pelo curso de Letras, mas, como a maior parte dos brasileiros, não teve exemplos de leitura na família e na escola e cuja caracterização como um sujeito leitor ou não-leitor gera intensos debates (MARINHO; SILVA, 1998).

Esse professor nem sempre é, como atenta Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009, p. 71-72), leitor literário, ou seja, “a leitura de textos literários não vem fazendo parte nem do lazer nem da formação profissional dos professores em geral” e “justamente por isso não incentivam a leitura entre seus alunos, nem a frequência à biblioteca”.

Mas para Britto (2003, p. 161), “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito”, pois pouco lê além de suas obrigações pragmáticas, sejam textos literários ou de outros gêneros, incluindo-se aqui o livro didático. Por outro lado, argumenta ele, como cidadãos e à semelhança de seus alunos, tem pouco acesso a textos literários como bens culturais, tanto pelos veículos culturais estabelecidos, quanto pela condição sócioeconômica.

Dessa forma, não sendo sujeito leitor ou apenas um leitor “menor”, “precário” ou “inadequado” (BATISTA, 1998), terá alguma dificuldade em encarar a literatura em toda a sua potencialidade para utilizá-la em sala de aula em favor do letramento, principalmente do letramento literário. Ou pior: será protagonista apenas de uma escolarização inadequada da literatura. Por outro lado, a problemática apresentada pelos alunos para ler e compreender os textos acarreta graves consequências para o processo de aprendizagem e, geralmente tendo em vista os baixos índices alcançados em avaliações locais e internacionais, é exigido desse

professor que fomente o gosto pela leitura e pela leitura de literatura nos alunos – o que lhe restará fazer?

Nesse sentido, Marisa Lajolo (1988, p. 53) afirma que

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Em seguida, a autora complementa que o essencial é que o professor não seja um mau leitor, mas que ele goste de ler e pratique a leitura para que o contato aluno-texto seja o menos doloroso possível.

Julgamos ser pertinente acrescentar que não se exige que o professor seja um leitor contumaz ou ainda um leitor especialista, no sentido acadêmico, mas que saiba lidar com o texto literário, de sua preferência e escolha ou os presentes nos livros didáticos.

Lois (2010, p. 20) argumenta que,

através da sua própria leitura crítica, o professor deve separar aquilo que facilita o trabalho daquilo que o limita. Caminhar com as perguntas do estudante e perceber quando é necessário ir a outras fontes (livros, filmes, museus e todos os espaços onde existam a marca do homem). Pesquisar. Percorrer trilhas que os autores dos livros didáticos não fizeram (até porque eles não podem dar conta de tudo). Concordar. Discordar. Multiplicar ideias e, acima de tudo, ampliar leituras.

Mediar o enfrentamento entre aluno e texto ou obra literária na escola com a finalidade de formar leitores de literatura, conforme Silva, Ferreira e Scorsi (2009), “diz respeito a uma forma possível de se trabalhar com a diversidade de seus interesses de leitura e de valoração que atribuem aos livros e ao próprio ato de ler” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 50). Nesse sentido, as autoras (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 63) argumentam que

espera-se do colaborador que tenha disposição para a pesquisa de textos e de outros materiais capazes de dialogar quer com a temática, quer com qualquer outro aspecto do livro selecionado. Para tanto, faz-se necessário que ele possua um razoável repertório de leituras capaz de lhe fornecer condições para uma seleção adequada e inteligente de textos. Ainda, que demonstre capacidade para leitura exploratória dos aspectos que concorrem para a qualidade do material, de modo a pretender, no entrecruzamento de linguagens, *animar* a leitura.

Para isso, o professor de literatura necessita de uma formação que lhe permita desobrigar-se da historiografia literária, do ensino da disciplina em prol das obras. Todorov (2014) alerta que cada aspecto deve ter seu lugar, mas é preciso haver uma distinção entre o conhecimento trabalhado durante a formação docente e durante a atuação desse profissional.

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. (2014, p.41).

Confiamos que o primeiro passo é firmar um compromisso: apesar de ensinar a ler ser tarefa de todas as disciplinas, o é principalmente da de Língua Portuguesa. E, segundo esse compromisso, o professor – agente de letramento literário –, deve ser um construtor, um ator das produções literárias envolvidas para ir além da simples leitura literal delas, tendo em seus alunos outros atores que com ele se juntam no desvendamento dessas produções. É de extrema relevância que o agente de letramento literário atue como um mediador capaz de esclarecer as razões e objetivos da leitura para si e para seus alunos, e de promover atividades que resgatem e valorizem a literariedade do texto, mas, acima de tudo, que saiba ouvir e respeitar a voz do aluno numa postura em que a interação professor-aluno adquira um caráter de cumplicidade, capaz de estabelecer um valioso elo transformador, tanto para um quanto para outro. E não se admite, em hipótese alguma, deixar de lado a realidade, o contexto histórico, cultural e social que este aluno traz consigo.

## 4 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LEITURA

A ampla divulgação dos baixos resultados atingidos por estudantes brasileiros em processos de avaliação como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, realizado pelo Ministério da Educação (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo Ministério da Educação (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mais especificamente no caso paranaense, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) em relação ao domínio de competências para a leitura, sinaliza que é preciso reverter o quadro da formação escolar do jovem brasileiro que ainda resulta num indivíduo sem autonomia de leitura suficiente para dar conta das necessidades do mundo atual – exigência de sociedades letradas para o exercício da cidadania.

Lois (2010, p. 19) declara que,

se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também.

A prática ineficiente da leitura pelo jovem de escola pública brasileira e o pouco ou nenhum contato desse mesmo jovem com o texto literário e com livro de literatura comprometem, por conseguinte, também sua humanização.

É a partir desses pressupostos que entendemos a educação literária como pré-requisito para a fruição do texto literário e para a formação de um leitor pleno – autônomo, proficiente, crítico, reflexivo, participativo em suas ações, um verdadeiro agente de transformação de si mesmo e provavelmente de sua realidade circundante.

Entendemos, portanto, que o professor, numa metodologia da leitura dos textos literários, deve motivar o debate, discutindo e ampliando a leitura. Assim posto, ele deve promover o diálogo com o aluno e com ele definir os objetivos para a leitura literária a ser realizada levando em conta as estratégias indispensáveis a sua execução. Trata-se de um modo de estimular o aluno a inferir, justificar, julgar,

perceber as variações semânticas, enfim, interagir com o texto, seus intertextos e seu contexto, pois é esse processo dialético – entendido como a arte do diálogo ou da discussão, como força de argumentação – que permite preencher as lacunas ou esclarecer zonas de sombra de compreensão decorrentes da ausência de conhecimento enciclopédico exigido pelo texto na ação da leitura. Essa leitura participativa (LANGLADE, 2013, p. 37), intersubjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 24), compartilhada (SOLÉ, 2008, p. 117), dialógica (FLECHA; MELLO, 2005) aceita a abertura da obra, autoriza um investimento pessoal do leitor, dá lugar à negociação de hipóteses de leitura e anula a perspectiva de resposta única, exata e mecanizada para a prática da leitura literária.

Fazemos, contudo algumas ressalvas. A primeira é de que isso não quer dizer que toda leitura é legítima, mas que o texto permite várias leituras a serem submetidas a critérios de validação que a autorizem (JOUVE, 2002, p. 25). É uma “liberdade vigiada”, segundo Langlade (2013, p. 33), uma oportunidade de dar espaço à intervenção interpretativa do leitor, apesar de manter-se uma atividade conduzida, programada pela própria unicidade do texto. A segunda é a de que o professor, ao expor sua própria leitura, precisará fazer acomodações ou até mesmo renunciar a ela, e antecipar as dificuldades dos alunos (ROUXEL, 2013b, p. 28). Dessa forma, o professor contribui para tornar o aluno capaz de entender que ler exige esforço e que a verdadeira fruição está no caminho até se atingir os objetivos acordados no início.

De acordo com Rezende (2013, p. 111; ROUXEL, LANGLADE; REZENDE, 2013a, p. 11), além da formação do professor como leitor e mediador da leitura literária, é preciso que o currículo escolar reserve espaço para isso, uma vez que essa atividade demanda tempo para ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar. Isso extrapola os horários exíguos reservados ao desenvolvimento da leitura literária como disciplina, quando esta existe, ou pior ainda, inserida nos de outras disciplinas – inclusive na de Língua Portuguesa. Ela complementa que esse aspecto serve de desculpa para o professor se eximir do ensino da literatura e revela uma perspectiva de formação não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada à rapidez e superficialidade da cultura de massa.

Obviamente há inúmeros encaminhamentos para o trabalho com literatura que atendem ao desenvolvimento da prática de leitura de forma mais sistematizada. E, no caso da confrontação do leitor consigo mesmo e com outros

leitores (ROUXEL, 2013, p. 61), a questão essencial é saber como introduzi-la no ensino.

Alice Matsuda e Maria de Lourdes Rossi Remenche (2014, p. 11) apontam algumas dessas metodologias para o trabalho de leitura do texto literário:

Cereja (2005) (...), em sua **Proposta Dialógica**, concebe as relações dialógicas entre os textos literários, seja considerando temas, gêneros diferenciados ou projetos estéticos. (...) Propõe o enriquecimento dessa prática com uma metodologia que une a sincronia e a diacronia na análise do texto. (...) a **Perspectiva Rizomática** idealizada por Gallo (2003)<sup>5</sup>, a partir da ideia de Rizoma, de Deleuze e Guattari (1995)<sup>6</sup>, (...) explora o diálogo que estabelece concomitantemente com outras áreas do conhecimento e configura a perspectiva de uma leitura transdisciplinar, não apenas do texto em si, mas em conjunto com os textos apresentados anteriormente, com os assuntos enfocados em outras disciplinas, enfim, em consonância com o cotidiano do aluno e sua visão de mundo.

No que se refere ao trabalho específico com a leitura de textos literários no ensino fundamental I, Rouxel (2013b, p. 29) enumera algumas práticas: o professor

busca primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias.

E alerta que “o processo é parecido no ensino fundamental II: o professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos”. (ROUXEL, 2013b, p. 29)

A autora (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013a) também sugere a realização com o aluno de uma **autobiografia do leitor** ou de um **diário de bordo** a fim de acessar como ele se relaciona com o texto/obra que lê.

Isabel Solé (2008) elenca **estratégias de leitura** essenciais ao trabalho de compreensão leitora. Assim como Kleiman (2013) e Bortoni-Ricardo

<sup>5</sup> GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>6</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

(2010), para ela, diferentes textos escritos, em vários suportes e com finalidades múltiplas devem configurar-se como material possível de ser utilizado em sala a fim de possibilitar o trabalho com o ensino de estratégias essenciais não somente para a leitura mas também para a leitura literária.

Aliás, tanto Solé (2008) quanto Cosson (2012) propõem um encaminhamento metodológico de leitura literária no formato de **sequências didáticas de leitura**. Ela sugere a abordagem que mune e mobiliza estratégias antes, durante e depois da leitura de um texto ou obra literária. E ele sistematiza atividades para aulas de literatura em duas sequências – uma básica e outra expandida. Deixa claro que se tratam de práticas exemplares e não modelares para a abordagem do material literário. A sequência básica – mais apreciada pelos professores do fundamental – segue quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida – mais apreciada pelos professores do ensino médio (pela abordagem da literatura) – envolve: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) segunda interpretação, expansão.

Os PCNs (BRASIL, 1998) reconhecem as singularidades e propriedades da linguagem do texto literário oral e escrito e observam que estes devem ser trabalhados de forma a contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Além disso, dão algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores, amparados em Foucambert (1997; 1994); Freire (1978), Kleiman (2013a; 2013b; 1989), Lerner (2002). Segundo o documento (BRASIL, 1998, p. 72-73), o professor pode trabalhar a **leitura autônoma**, que dá a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência e independência da mediação do professor; a **leitura colaborativa** é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos; a **leitura em voz alta pelo professor**, que se trata de uma leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse; a **leitura programada**, adequada para discutir em partes e coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos; e a

**leitura de escolha pessoal**, que, em situações didáticas propostas com regularidade, podem desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc.

As DCEs (PARANÁ, p. 74-75) valorizam a relação entre o leitor, autor, texto e contexto histórico utilizando-se para isso dos pressupostos teóricos apresentados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (LIMA, 2002; ZILBERMAN 2009) e Hans Robert Jauss (LIMA, 2002; ZILBERMAN 2009).

A formação de leitores, especialmente os literários, exige uma pedagogia do ensino da leitura literária para que o aluno desenvolva um desejo pessoal pela leitura, suas experiências pessoais devem ser valorizadas, o professor deve conhecer o aluno e se preocupar com ele, investigá-lo – seus hábitos, preferências, grupos, problemas etc., tomar ciência dele e de sua "leitura de mundo", como bem nos diz Paulo Freire (2001, p. 20). É preciso que o aluno se dê conta de que o livro é interessante a fim de manter o entusiasmo por qualquer leitura em classe e extraclasse. Mas os princípios da fruição e da cidadania motivam o trabalho com a linguagem na escola e a língua deve se tornar um recurso para construir sentidos nas interações com os outros e para compreender a realidade social (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p. 60).

E requer que nos lembremos constantemente da não-obrigatoriedade da atividade de leitura de literatura, mas da conscientização de sua importância, e isso provavelmente poderia ser atingido ao possibilitarmos ao aluno o contato direto com o texto. Antes de *retrato* histórico-cultural e da quantidade de obras lidas, o professor deve atentar para a significação dessa tarefa para o aluno, investigando seus gostos, ativando seus conhecimentos prévios. Maria Amélia Dalvi (2013) argumenta que o aluno “deve ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura”. (DALVI, 2013, p. 74)

Italo Calvino (1986, apud BRAGATTO FILHO, 1995, p. 7) atesta que:

a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor: a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre.

A preocupação com o ponto de vista do leitor na interação com o texto e com o relativismo histórico e cultural de interpretação, tanto do contexto de produção desse texto quanto do momento de seu estudo também pela interação do leitor com o autor, são preocupações de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (BORDINI; AGUIAR, 1993). Embasadas nesses aspectos, as autoras elaboram etapas para o trabalho com a leitura seguindo os princípios da teoria da estética da recepção, de Roman Ingarden e de Felix Vodicka, a que denominam Método Recepcional. Consideramos a atribuição de valor especial ao leitor do texto literário nessa possibilidade de trabalho algo muito relevante, uma vez que ele é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. A determinação (etapa inicial) e a ampliação de horizontes (etapa final) de leitura do aluno enfatizam a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço, permitem o uso do canônico ao contemporâneo, do clássico ao de literatura de massa, do mais curto ao mais longo, em prosa ou em verso, do verbal ao não-verbal... abordados em suas situações de produção e recepção, nas suas relações com outros textos e nas potencialidades da língua na linguagem literária. É um método que se baseia “na ideia de que a obra literária é um cruzamento das concepções que sobre ela se fizeram e se fazem nos vários contextos históricos em que é lida” (AGUIAR, 2001, p. 148) e, portanto, atualizada. Por isso se pretende formador de um leitor crítico, capaz de construir atualizar e redimensionar sentidos de acordo com sua compreensão de mundo pela fusão de horizontes históricos muitas vezes diferentes e defasados. Apesar dessa abordagem não ser exclusiva dessa metodologia, ela legitimada pela indicação nas Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) como possibilidade de trabalho com a literatura.

Rouxel (2013) explica que as ações do professor mediador da leitura literária supõem a sagacidade, que é adquirida com a experiência profissional. “Ele deve avaliar as dificuldades e seu tratamento: previsão, supressão, regulação, intervenção se distribuem em função de textos e das situações”. (ROUXEL, 2013, p. 30)

A esse respeito, Cereja (2005) argumenta que quase todas as opções metodológicas de ensino de Literatura têm suas vantagens e desvantagens e que cabe ao professor avaliar a que melhor se adequa a cada escola e ao seu projeto pedagógico, levando-se em conta, evidentemente, o corpo de professores e de alunos, as propostas oficiais de ensino, etc.

Para Rildo Cosson (2012), o ensino de literatura que objetive uma efetiva compreensão leitora e contribuição para o exercício pleno da cidadania ao jovem aluno da escola pública deve estar estruturado nos conceitos de tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade. Ele entende que ao professor caberá “inventar e reinventar a roda<sup>7</sup>” (COSSON, 2012, p.11) de experiências de leitura, ou seja, criar ou renovar alternativas de trabalho. Em outro de seus textos, Cosson (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 74-75) conclui que, antes de mais nada, o letramento literário na escola requer o contato direto com o texto literário; atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, biblioteca, sala de leitura, estante de livros...); estabelecimento de uma comunidade de leitores (grupos de estudo, clube de leitura...); ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura (exploração de textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas em conjunto com os textos literários); e oportunidade de exercitar o espírito crítico em relação à cultura literária (reescrever textos, produzir textos, selecionar livros, partilhar experiências de leitura...).

Rezende (2013) declara que não é possível afirmar genericamente que os alunos não leem, mas sim que eles geralmente resistem a ler o que a escola quer que eles leiam. E reforça que é este o desafio para a educação literária: jovens leitores acostumados à linguagem literária contemporânea; não-leitores que precisam ser motivados pela escola; leitores de outros suportes que não possuem familiaridade com o livro (REZENDE, 2013, p. 10;18). E é nesse sentido que compreendemos o trabalho do professor mediador em busca da formação do leitor literário: que ele conheça diferentes técnicas e métodos e torne-se capaz de lançar

---

<sup>7</sup> Na introdução de seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson alerta que é uma obra dirigida a professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos, e “não pretende, portanto, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele [o livro] se configura, por assim dizer como uma ‘reinvenção da roda’”. (COSSON, 2012 p.11) Também é nessa perspectiva que esta pesquisa está embasada, na análise de teorias e metodologias já existentes e comprovadamente eficazes.

mão de recursos diversos a fim de enfrentar este desafio e realizar satisfatoriamente seu papel como agente do letramento literário.

#### 4.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO – CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO PELO LEITOR

A partir da ideia de que a leitura é um problema da escola, mas com reflexos na sociedade, que a leitura do texto literário colabora para o acesso à cultura letrada e potencializa manifestação e desenvolvimento cultural, e que o que nos interessa é o foco dado à obra, ao artista e ao contemplador, encontramos na Estética da Recepção uma teoria que, segundo Regina Zilberman (2009), “reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio”. (ZILBERMAN, 2009, p. 6)

Os princípios da Estética da Recepção foram estabelecidos por Hans Robert Jauss (LIMA, 2002; ZILBERMAN 2009) e depois ampliaram-se com contribuições de outros estudiosos, entre eles o alemão Wolfgang Iser (LIMA, 2002; ZILBERMAN 2009), e sua Teoria do Efeito. Lena Lois (2010) contextualiza o surgimento dessa teoria:

Entre as décadas de 1960 e 1970, surgiu um movimento – a Estética da Recepção – que se contrapôs aos paradigmas tradicionais do ensino da literatura na Alemanha que a formatavam dentro de conceitos estéticos preestabelecidos para que ascendessem ou não ao status de arte. A estética da recepção coloca o leitor como o protagonista do ato de ler e lhe confere o poder de, através do seu momento histórico, designar quando o texto é literatura. Outro aspecto importante trazido por essa discussão foram os efeitos estéticos da obra sobre o leitor, trazendo para a cena da leitura conceitos como projeção e identificação. (LOIS, 2010, p. 31)

A experiência humana no mundo e a comunicação tornaram legítimas a teoria e os métodos de Jauss como condição da compreensão de sentido. Estes deram importância ao leitor no processo de reconhecimento e validação do texto, daí valer-se da “hermenêutica da pergunta e resposta<sup>8</sup>” para

---

<sup>8</sup> A “hermenêutica da pergunta e resposta” de Jauss (1994, p. 22) foi motivada pelo problema gerado pela disputa entre o método marxista e o formalista, que “compreendem o fato literário encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação” e não se ocupam do leitor e privam a literatura de uma dimensão intrinsecamente ligada a essa instância fundamental do sistema literário: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Baseia-se em pressupostos da hermenêutica filosófica de Gadamer (2008, p. 31), que apresenta uma perspectiva da hermenêutica não como “uma doutrina de métodos das ciências do espírito,

evidenciar o processo dinâmico entre autor e leitor. Antes, a interpretação era fechada, visto que o autor era “dono” do que produzia, cabendo só a ele a resposta absoluta sobre o escrito e o leitor ideal era aquele que se aproximava da verdade do autor.

Jauss (1974, apud ZILBERMAN, 2009, p. 33-40) cria um projeto de reformulação da história da literatura dividido em sete teses, sendo as quatro primeiras premissas, as linhas mestras de sua metodologia. São elas:

- **Primeira tese** – Trata da relação dialógica entre o leitor e o texto e a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura.

- **Segunda tese** – Examina a experiência literária do leitor: sua reação a um título/texto/obra a fim de predeterminar a recepção, evocando o horizonte de expectativas e as regras do jogo a seu destinatário; cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social, fruto de um “saber prévio”. Este é o horizonte que marca os limites nos quais uma obra é compreendida em seu tempo.

- **Terceira tese** – Contraria a percepção usual do sujeito pela distância (ou não coincidência) entre a obra e o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte de expectativas suscitado pela obra – se elas foram satisfeitas, frustradas ou interrompidas. Afirma que o valor da obra decorre da percepção estética do leitor, porque considera as diferentes épocas em que ela foi lida – é a reconstituição do horizonte.

- **Quarta tese** – Usa a hermenêutica para analisar melhor as relações do texto com a época de seu aparecimento: como a obra responde à necessidades do público da época, sem o que sua presença não se justifica; desnuda como o leitor da época percebia e compreendia a obra, recuperando o processo de comunicação que se instalou.

---

mas a tentativa de entender o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga ao conjunto de nossa experiência de mundo”.

E Eagleton (1983, p. 72), levando em conta tal mudança de paradigma para a filosofia contemporânea, explicita a relevância de tal proposição para a teoria literária, especificamente para a teoria da recepção, pois ela “coloca-nos na arena dos problemas que nunca deixaram de atormentar a moderna teoria literária. Qual o sentido de um texto literário? Que relevância tem para esse sentido a intenção do autor? Poderemos compreender obras que nos são cultural e historicamente estranhas? É possível o entendimento ‘objetivo’, ou todo entendimento é relativo à nossa própria situação histórica?”.

Já Aguiar (2006, p. 35), denomina essa relação entre o texto e seu leitor de “dinâmica da pergunta e da resposta”, isto é, “a obra literária é portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse, por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indagações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante”.

- **Quinta tese** – Constitui-se de uma reavaliação da importância da obra em uma “sucessão histórica”, levando em conta a experiência literária que propiciou (a história dos efeitos) para que ela não perca seu poder de ação ao transpor o período em que surgiu. Investiga a literatura num ponto de vista diacrônico (recepção das obras literárias ao longo do tempo).

- **Sexta tese** – Compara os cortes (escrita no passado, mas lida no presente) e descobre os pontos de intersecção na obra em destaque, a fim de definir seu caráter articulador e acionando o processo da “evolução literária” em seus momentos formadores e nas rupturas; atualiza a obra, provoca efeitos, baseando-se na análise do simultâneo e das mudanças. Examina a obra sob o aspecto sincrônico (mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas).

- **Sétima tese** – Examina as relações da literatura com a sociedade. Evidencia o caráter representativo da obra de arte – a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento. A arte não existe para confirmar o conhecido, e sim para contrariar expectativas, então a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção de seu universo social, ético, psicológico. Trata do relacionamento entre a literatura e o cotidiano.

Nesse sentido, tem origem também a hermenêutica literária criada por Jauss. Segundo Zilberman (2009, p. 66-70), a proposta da hermenêutica literária pode ser entendida por meio de três passos:

1º **Horizonte progressivo da experiência estética** - apresentação do texto através da leitura, etapa em que o aluno faz sua primeira leitura, a qual deve estar ao alcance de sua compreensão e experiência enquanto leitor.

2º **Horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa** - reconhecimento da forma do texto, momento em que é necessário voltar ao texto para "entender os detalhes ainda obscuros".

3º **Leitura reconstitutiva** - fase em que intervém o conhecimento histórico que localiza o texto na época, as mudanças por que passou e provocou, o modo como foi assimilado a uma linha de tempo.

Ou segundo as palavras do próprio Jauss (2002a):

Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. (...) De um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 2002 a, p. 69-70)

Essas teses nos parecem fundamentais para entender em que medida são necessárias estratégias diversas para a leitura de um texto literário que provoca: estranhamento, satisfação ou não de expectativas, comparação entre diferentes contextos (principalmente o de produção e de recepção), atualização do leitor. Acreditamos que, mesmo que a intenção de Jauss seja oferecer uma alternativa à historiografia e ao formalismo e pense no leitor de forma coletiva – o público, suas concepções tiveram forte influência na perspectiva de como deve também ocorrer a leitura literária: a valorização do leitor a partir dos efeitos do texto e a importância da hermenêutica literária para a construção de sentidos, por exemplo, contribuem inegavelmente para o estabelecimento do leitor como sujeito e do que entendemos como necessário ao trabalho com a leitura literária.

Faz-se necessário alertar que a recepção eficiente do texto literário exige pesquisa e muita reflexão, considerando a aplicação de técnicas minuciosamente estudadas, planejadas e reavaliadas em função do leitor porque a arte, para Jauss, incorpora função transgressora e comunicativa e tem uma natureza eminentemente liberadora. A obra literária, como arte da palavra, une três atividades simultâneas e complementares – a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis* – que somente concretiza a experiência estética pela reação do leitor (a identificação). Segundo ele, a *poíesis* corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra. A *aisthesis* refere-se ao efeito estético de renovação da percepção – ou o que V. Chklovsky chama de “estranhamento”, M. Geiger de “contemplação desinteressada”, e J.-P. Sartre de experiência da “densidade do ser” (ZILBERMAN, 2009, p. 55). E a *katharsis* é a concretização de um processo de identificação que afeta o leitor e o leva a

identificar-se com as ideias e pessoas em ação e o leva a assumir novas normas de comportamento social. Isso propiciaria livre curso às próprias paixões despertadas e alívio por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura – a catarse. E esse seria o caráter emancipatório da arte (literatura).

Wolfgang Iser afirma que “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (ISER, 2002, p. 105). Ele se preocupa com os aspectos estéticos do texto literário e com o estímulo que a obra ficcional exerce sobre o leitor como um processo de formação de sentido. Para o autor, “o texto é um processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (ISER, 1996, p. 13), segundo a qual, os espaços vazios do texto literário e o horizonte de expectativas do leitor, permitem averiguar como o receptor (leitor) do texto identifica o que está ausente ou obscuro e reelabora sua leitura a partir de inferências da realidade. E acrescenta que se trata de uma teoria do efeito e não uma teoria da recepção, pois “uma teoria do efeito está ancorada no texto – uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores”. (ISER, 1996, p. 16)

Segundo Iser (ISER, 1999, p.107; 2002, p. 109), o processo textual é dinâmico, aberto e disponível à interação com o leitor, que transcenderá o texto. É uma espécie de jogo, uma estrutura que proporciona interação entre texto e leitor e entre o fictício e o imaginário. O autor joga com o leitor em um campo que é o texto em confronto com a concepção de mundo do leitor. O leitor ganha o jogo quando produz sentidos. Senão, o jogo prossegue, pois o significado permanece em aberto. O que acontece no mundo textual não deve ser concebido como realidade, mas como se fosse realidade, já que o que acontece neste mundo textual não tem as consequências inerentes ao mundo real referido – o que leva o autor a considerar esse processo um jogo (ISER, 2002, p. 107).

Ana Maria Ferrari (2008) afirma que as inúmeras combinações das estratégias de jogo se convertem em papéis que geram jogos que podem seguir fatores reguladores – o jogo conservador; ou de acordo com regras aleatórias – o inovador. Esse jogo do texto pode ser concluído de várias formas:

- em termos de **semântica** (compreensão e de apropriação das experiências dadas);

- obtenção de **experiência** (os valores podem ser influenciados ou modificados);
- simples **prazer** da leitura.

A Estética da Recepção analisa a relação entre leitor e literatura baseando-se no seu (da literatura) caráter estético – comprovado por meio da comparação com outras leituras – e no seu valor histórico – por meio da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo. A Teoria do Efeito, por sua vez, investiga os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura e privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, realçando o papel da mesma na investigação de significados. Consideramos essas duas abordagens extremamente relevantes ao buscarmos a valorização do leitor e de sua subjetividade, parecendo-nos, portanto, coerente analisar modos de conectá-las, integrá-las no trabalho com a leitura do texto literário, atividade esta que carrega enorme afinidade de gostos e preferências e talvez precise ter sua necessidade afetiva despertada naqueles jovens mais desavisados de seu potencial – o da leitura de ficção e o do conhecimento de si mesmos.

#### 4.3 O MÉTODO RECEPCIONAL - UMA POSSIBILIDADE DE SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PELO LEITOR

As DCEs afirmam que “é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito podem servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura, levando em conta o papel do leitor e a sua formação”. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Marisa Lajolo (2005, p. 90) acrescenta que a questão da recepção contribui com a prática escolar da leitura (da leitura literária em particular), pois pensa sobre algumas condições de existência da literatura e que contribuem para que a escola transforme a leitura literária em uma atividade mais significativa.

A abordagem tradicional trata a literatura a partir da historiografia, principalmente no Ensino Médio. A perspectiva de Jauss e Iser (LIMA, 2002) é a de que conhecer o contexto histórico permite entender a relevância de uma obra no contexto de produção (tempo e lugar do autor) e o de recepção (tempo e lugar do

leitor). Essa vertente de conhecimento não implica obrigatoriedade de linearidade para seleção e leitura das obras, mas simplesmente uma exigência para melhor reflexão sobre a abrangência da obra em diferentes momentos e o estabelecimento de critérios para o trabalho com o texto literário a partir disso. Do contrário, corremos o risco de abolir a historicidade, como fazem alguns professores. Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma crítica a esta última postura, pois, segundo elas, impede-se a visão histórica do texto literário, esvaziam-se formas, registros linguísticos e sistemas de ideias de sua relação com o passado, por exemplo. Julgamos que essa abordagem histórica é relevante e deva acontecer em diferentes níveis e extensões, dependendo dos critérios de leitura necessários aos textos e obras a serem trabalhados nas atividades de leitura literária.

Ainda para Bordini e Aguiar (1993), a utilização de textos literários fora do livro de literatura desvirtua o universo de sentidos das obras. Isso seria fruto do pequeno domínio do conhecimento literário do professor e também pela falta de uma proposta metodológica que o embase. A concepção de educação que elas defendem (os métodos) está ligada à noção de transformação sócio-cultural: “numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 43)

Consideramos a formação do leitor competente um ideal. Contribuir para que o indivíduo enfrente leituras desafiadoras e, a partir delas, mantenha ou torne-se mais propenso a romper seus quadros de referências sociais, intelectuais, ideológicas, linguísticas e literárias é uma meta a que aspiramos.

E acreditamos ser nessa perspectiva que Bordini e Aguiar (1993) propõem o Método Receptional para o ensino de literatura com base nos estudos das teorias vinculadas aos processos de recepção e do efeito estético. Nesse contexto, o método tem em vista o leitor e parte das preferências desse sujeito. Portanto, as obras literárias apresentadas ao aluno devem ser escolhidas para atender seu horizonte de expectativas, considerando-se suas vivências anteriores. O trabalho com o texto literário pretende-se gradual – seguindo do simples para o complexo, do próximo para o distante no tempo e no espaço – para rompê-lo, questioná-lo e, em seguida, ampliar o horizonte de expectativa do leitor.

Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 25).

Objetivando determinar os interesses literários que possam gerar o prazer da leitura, as autoras (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19; 21) sugerem a seleção de textos e obras próximas à realidade desse leitor e que levantem questões significativas para ele a fim de envolvê-lo e, posteriormente, de aumentá-lhe a visão sobre os temas neles tratados. Em busca da leitura crítica, as mesmas autoras apontam o 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio como períodos nos quais o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos.

Segundo elas, o método funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos e a educação “só se viabiliza através de um ensino eminentemente voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar, com dividendo final, uma postura crítica ante o mundo e a práxis social” (AGUIAR & BORDINI, 1993, p. 42).

São objetivos do Método Recepcional com relação ao aluno:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativa bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.86)

Esses objetivos podem ser alcançados nas seguintes etapas:

**1ª Determinação do horizonte de expectativas:** Durante esse primeiro passo, o professor deve investigar os valores prezados pelos alunos (crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral e social) a fim de prever estratégias objetivando rompê-los e transformá-los.

Pode ser feita uma pesquisa de leituras já realizadas ou de interesses demonstrados numa visita à biblioteca/sala de leitura, discussões, respostas a entrevistas, papel em jogos e dramatizações. Caso o professor já conheça a turma, pode trazer de imediato um texto que agrada a maioria ou sugerir algumas questões sobre o assunto que pretende abordar como uma sondagem do conhecimento e interesse do aluno.

**2ª Atendimento do horizonte de expectativas:** Nessa fase, será necessário proporcionar à classe experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades – quanto ao objeto (correspondem ao verificado no item anterior), quanto às estratégias de ensino (organizados a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado) e quanto ao material literário (os textos escolhidos devem apresentar temas e/ou composição de acordo com o nível de entendimento dos mesmos), observando os três passos já citados por Zilberman (2009).

**3ª Ruptura do horizonte de expectativas:** Nessa etapa são introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes da turma, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Os textos propostos podem ter em comum com o primeiro texto: o assunto, o gênero, a linguagem, mas os demais recursos devem ser radicalmente diferentes. Com a ajuda do professor, os leitores irão desvendar as exigências e os desafios que o desconhecido apresenta até vencer a insegurança e a rejeição.

**4ª Questionamento do horizonte de expectativas:** Nesse momento do processo, o professor propõe uma atividade de comparação entre as duas atividades anteriores (2ª e 3ª etapas). Esta é a oportunidade de verificarem que conhecimentos escolares ou socioculturais facilitaram seu entendimento. Os alunos devem analisar os textos lidos, debatendo sobre seu próprio comportamento em relação a eles, os obstáculos e caminhos para encontrar-lhes sentidos, e os resultados obtidos no processo. Isso pode ser feito individualmente ou em grupo numa discussão participativa ou com a organização de um diário pessoal ou coletivo, por exemplo.

**5ª Ampliação do horizonte de expectativas:** Nesse estágio, procura-se levar os alunos a perceber que as atividades anteriores não constituíam apenas tarefas

escolares e a tomar consciência das alterações e aquisições através da experiência com a literatura (estéticas e ideológicas). O professor deve provocar a busca de novos textos e sugerir atividades que aprofundem os conhecimentos que os alunos já adquiriram com a leitura dos textos anteriores. Obviamente textos que apresentem um grau de dificuldade maior e depois de explorados e devidamente compreendidos, o professor pode deles extrair novas possibilidades para retomar o método. Essa evolução se dá em espiral e tem relação com a quantidade, a qualidade e a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos.

Nossa experiência com a aplicação da proposta do Método Recepcional revela que o planejamento das atividades de leitura é essencial para que as atividades não se tornem extensas e, conseqüentemente, cansativas e enfadonhas. Algumas etapas podem e devem ser adaptadas de acordo com a extensão do texto, principalmente. Depois de um certo tempo com a mesma turma, torna-se um tanto desnecessário pesquisar as referências dos alunos. Ademais, atender somente suas expectativas pode gerar simplesmente estagnação e desestímulo à participação nos debates. Contudo, consideramos essenciais as etapas de ruptura e ampliação, pois geralmente são elas as que mais geram embates. Como a metodologia admite o uso de diferentes gêneros textuais, em diferentes suportes, a partir da especificidade do texto/obra literária ou para ampliá-la, todas as etapas podem ser trabalhadas dependendo dos objetivos esperados para cada uma das leituras, o que nos parece mais adequado a um projeto mais extenso e aprofundado de leitura literária. Voltamos, portanto, a enfatizar a obrigatoriedade de uma boa programação nesse sentido.

#### 4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, SEGUNDO ISABEL SOLÉ

Partimos do pressuposto de que leitura apresenta uma variedade de propósitos, numa diversidade de textos e numa infinita possibilidade de combinações, e que, por isso mesmo, exige a mobilização de inúmeros e variados procedimentos para efetivar-se. E esses procedimentos – estratégias – envolvem competências e habilidades que são acionadas na e a partir da leitura a fim de que sentidos sejam produzidos e o conhecimento seja construído. Isso exige uma

participação ativa, crítica e autônoma almejando não só a compreensão leitora, mas também a constituição de si mesmo e de entendimento da relação sujeito-sociedade.

Para Isabel Solé (2008), a leitura – ou compreensão leitora – é um processo de interação entre o leitor (suas expectativas, objetivos, ideias e conhecimentos prévios) e o texto (sua forma e conteúdo) no qual é necessário, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; realizar contínuas previsões e inferências baseadas nas informações do texto e na própria bagagem do leitor que as confirmem ou as rejeitem.

Nesse sentido, ela entende que para ler é preciso dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. E, para isso, é necessária a presença de um leitor autônomo que emite e verifica hipóteses que levam à construção do significado do texto; esse processador ativo do texto é capaz de regular e comprovar sua real compreensão do texto, de interrogar-se sobre sua própria compreensão, de estabelecer relações entre o que lê e o que conhece, de questionar seu conhecimento e de adaptá-lo a contextos diferentes – em suma, de ler para aprender.

Segundo Solé (2008), tais estratégias são essenciais na relação texto-leitor; elas constituem um processo interno que envolve domínios cognitivos e metacognitivos que não só podem como devem ser ensinados e aprendidos para formar um leitor competente.

Nessa concepção, ela postula o ensino de estratégias que podem ajudar a formar o aluno a atingir níveis adequados de leitura, apesar de deixar claro que não deseja professor e aluno preocupados em armazenar infinitas estratégias, mas capazes de utilizar aquelas adequadas para a compreensão do texto.

A autora organiza então uma rotina de trabalho com a leitura em sala de aula em três momentos: o **antes**, o **durante** e o **depois**, a fim de acionar estratégias necessárias nesses momentos específicos e conforme as diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos.

Antes da leitura, o professor deve ter em mente que se trata de uma etapa de preparação, de motivação e planejar bem a tarefa, selecionar com critério os materiais, tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitar situações de concorrência entre os alunos, promover situações

que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Durante a leitura, Solé (2008) afirma que é incondicional que os alunos vejam e entendam como o professor faz para interpretar um texto. Este deverá atuar como “modelo”, compartilhar com os alunos o processo de leitura: revelar, nas entonações, os efeitos da pontuação; explicitar o costume de questionar o texto; esclarecer possíveis dúvidas e detectar lacunas de compreensão; instigar o grupo a estabelecer finalidades para a leitura, a se envolver com o enredo, a buscar indícios, a levantar hipóteses, a antecipar, a fazer inferências, e a se posicionar diante das ideias do autor. São esses os andaimes de que ela trata e que servirão de suporte para o aluno desenvolver-se como leitor competente e autônomo.

A leitura de um texto motiva o compartilhamento com outros leitores de algumas das impressões que essa experiência tenha provocado: como as ideias apresentadas pelo texto se relacionam com as do leitor?, como as afirmações sustentadas por um autor se relacionam com as de outro?, como o mesmo tema foi abordado em outra época ou em outro gênero? Após a leitura, a autora afirma que algumas ideias podem ser retomadas e aprofundadas a fim de concretizar a compreensão leitora.

Essas estratégias, alerta Solé (2008), não devem seguir uma sequência fixa e estática, pretendem unicamente servir para desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar um estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Em consonância com isso, constatamos que, se é essencial inteirar-se de diferentes estratégias de leitura para lidar com variados tipos de texto, não é menos relevante, conveniente e urgente ser capaz de adaptar esses mesmos procedimentos à leitura literária. Concebemos nesse sentido a formação do leitor competente e autônomo. E entendemos que as estratégias de leitura podem e devem ser aplicadas ao texto literário e tornam-se fundamentais para a sua compreensão bem como para a formação do seu leitor.

#### 4.5 AS SEQUÊNCIAS BÁSICA E EXPANDIDA, DE RILDO COSSON

Rildo Cosson (2012) esclarece que “o campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações” (COSSON, 2012, p. 38). Ele concorda com Vilson J. Leffa (1999) em que a leitura é um fenômeno ao mesmo tempo cognitivo e social e cita sua organização da leitura em três grandes grupos: o da leitura centrada no texto; o do leitor como centro da leitura; e o que atribui igual importância ao leitor e ao texto. O primeiro trata do processo de extração do sentido que está no texto – ascendente → letras/palavras + significado = decodificação. O segundo indica o ato de atribuir sentido dependendo mais do leitor do que do texto – descendente → antecipações (elaboração e teste de hipóteses, criação de estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo, domínio das convenções da escrita). O terceiro é uma teoria conciliatória, na qual a leitura é o resultado de uma interação, um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto. O ato de ler, nesse sentido, mesmo que individual, torna-se uma atividade social.

Para o autor, esses três modos devem ser pensados como um processo linear que constitui o ciclo primeiro e imediato da leitura e que é composto de, respectivamente, três etapas.

A primeira – a da **antecipação** – consiste em várias operações que o leitor realiza para penetrar no texto. Nela são relevantes tanto os objetivos da leitura quanto os elementos que compõem a materialidade do texto.

A segunda etapa – a da **decifração** – trata das letras e das palavras.

Na terceira e última etapa – a da **interpretação** – restringe o sentido da leitura às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, baseado nas inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Nela, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.

E assim, Cosson (2012) compartilha dos preceitos de Bordini e Aguiar (1993), mesmo que organizados de maneira diversa: partindo do que o aluno já conhece para o que desconhece, ele seria continuamente desafiado a leituras progressivamente mais complexas a fim de ampliar seus horizontes de leitura. É necessário que “o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura,

partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”. (COSSON, 2012 p. 47-48)

Segundo ele, “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica. Levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON, 2012, p. 47). Por isso, ele idealiza o trabalho com a literatura partindo do letramento literário, sistematizando-o por meio da sequência básica e da sequência expandida. Deixa claro que se tratam de práticas exemplares e não modelares para a abordagem do material literário. A **sequência básica** – mais apreciada pelos professores do fundamental – segue quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Já a **sequência expandida** – mais apreciada pelos professores do ensino médio (pela abordagem da literatura) – envolve: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) segunda interpretação, expansão.

A maneira como percebemos os métodos anteriormente citados, é a de que eles são complementares e interdependentes no trabalho com a leitura – especialmente a do texto literário. Por conseguinte, aliá-los mostra-se uma perspectiva didática pertinente e interessante, não unicamente para o professor, mas principalmente para o aluno. Isabel Solé (1998) presenteia-nos com uma lúcida constatação de como trabalhar a leitura em sala de aula, que de forma alguma exclui o texto literário. Bordini e Aguiar (1993) aplicam as premissas de Jauss e Iser em seu Método Recepcional, como um dos encaminhamentos possíveis no trabalho com toda a riqueza do texto literário. Já Cosson (2012) embasa o trabalho de leitura em cada fase do método recepcional. A valorização do leitor em todas as propostas e o respeito ao autor tanto quanto ao contexto de criação e de recepção do texto literário parece-nos indispensável a nossa proposta de trabalho.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE – ORDENANDO PERSPECTIVAS

Defendemos a formação de um leitor literário crítico e competente, aquele que se assuma ativo e que, na interação com o texto de literatura, demonstre-se capaz de assumir posições com consistência e independência.

Sob esse ponto norteador, é impossível pensar o professor como mediador da leitura literária que seja incapaz de lidar com a multiplicidade de singularidades do texto literário (como leitor e como professor de língua materna); desconhecedor de princípios teóricos que contribuam para atingir tal objetivo; ou avesso a métodos e roteiros de trabalho que tenham por fim essa visão de leitor/homem que se deseja formar.

Levando em consideração todos os pressupostos apontados anteriormente, julgamos pertinente e necessário pensar em uma maneira de contribuir na tentativa de solucionar a questão da defasagem ou inexistência de formação profissional no trabalho com a leitura literária na escola. Decidimos, por isso, organizar e apresentar uma sugestão de curso de extensão destinado à formação e atualização de saberes e vivências em relação à leitura literária na escola através de oficinas pedagógicas segundo os preceitos expostos a seguir.

### 5.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS – COMPARTILHANDO SABERES

Assim como Paulo Freire (1996), acreditamos que a educação deve ser transformadora e, por conseguinte, a escola deve colocar-se como um local que oportuniza mudança de pensamento a fim de que atitudes também sejam modificadas. Para tanto, o professor precisa, além de exercer um papel de inspirador e motivador, atuar em prol dessas transformações.

Esse ideal de educação necessita ser construído cotidianamente, num processo democrático e coletivo, conforme nos alerta o educador:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 1996, p. 127).

Nesse sentido, o letramento literário e a formação do professor em busca de desenvolvê-lo em sua práxis não podem estar isolados de todo o sistema educacional, principalmente da comunidade escolar em que ele atua. Infelizmente, a formação específica para a educação literária parece-nos inexistente ou insuficiente durante o curso de Formação de Docentes (antigo Magistério), em vários cursos de Letras, e na formação continuada. A falta ou insuficiência de temas e tempo de estudo que contemplem a amplitude do ensinar a ler literatura entram o desenvolvimento do letramento literário e – por todos os fatores anteriormente mencionados – ainda podemos afirmar que existe um despreparo para tal atuação, a ponto de podermos testemunhar que o trabalho com a leitura do texto literário na escola é mais valorizado e exercido por professores leitores – sejam de que disciplina forem – que por vários professores de língua portuguesa, como deveria ser esperado.

No entanto, temos dificuldade em aceitar o termo “capacitação” ou “reciclagem” sob o risco dessa falha de formação subestimar ou desvalorizar os docentes e impingir-lhes a pecha da “*ideologia da incapacidade* que justifica e reforça o imobilismo do professor” (RAMOS apud MÜTSCHLE; GONSALES F<sup>o</sup>., 1998, p. 8). A prática dos professores que optam por não deixar de lado o letramento literário, muitas vezes revela caminhos surpreendentes apesar da pouca ou inexistente formação teórica específica. Preferimos concordar com a educadora Ana Mae Barbosa (2007), uma das pioneiras na formação de arte-educadores no Brasil, quando ela defende a necessidade constante de ofertar aos professores conhecimentos sempre atuais, completos e diversos sobre temas importantes para sua prática:

Venho frequentemente usando o termo “atualização de professores” para designar a educação permanente que deveria ser propiciada pelo Estado àqueles que são responsáveis pela educação de crianças e jovens. Prefiro a expressão “atualização de professores” à fórmula mecanicista “reciclagem de professores” (professor não é máquina), porque a palavra atualização tem várias conotações que reforçam a ideia de educação como processo de liberação. (BARBOSA, 2007, p. 127).

Sendo assim, esforçamo-nos para desenvolver uma metodologia de trabalho que complemente e atualize a formação acadêmica do professor visando ampliar sua consciência crítica como mediador da leitura literária na escola.

Para isso, consideramos que a melhor forma de agir, na perspectiva de articular teoria e prática, é por intermédio de uma proposta que valorize os aspectos coletivo, participativo e reflexivo, embasada nos mais recentes estudos e experiências na área, mas igualmente centrada no diálogo, na troca de experiências e na oportunidade de apropriação e (re)construção do conhecimento. Optamos pela realização de um programa de oficinas pedagógicas, imbuídas de um espírito democrático, abertas à participação de qualquer interessado em desenvolver a leitura literária na escola, ou seja, além dos professores do ensino fundamental, os de ensino médio, bibliotecários, membros da equipe pedagógica, professores de outras disciplinas e, por que não, membros da comunidade.

Acreditamos, como a educadora Vera Maria Candau (1995, p.23), que as oficinas se caracterizam pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”.

Nessa sistematização, Candau (1995, p.23) afirma que

A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Desse modo, reflexão e ação fundamentam uma experiência de intercâmbio sobre o trabalho pedagógico, de construção conjunta do saber que vai além da intuição educativa em um

tempo-espaco para vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos... Gosto da expressão que explica a oficina como lugar de manufatura e mentefatura (GONZÁLEZ CUBELLES, apud CANDAU, 1995, p. 117).

Paviani e Fontana (2009, p. 78) apontam as seguintes finalidades para a oficina pedagógica: “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”.

Procuramos aliar o conhecimento teórico à prática, de modo que a interação não coloque apenas a figura do coordenador das oficinas como único detentor dos conhecimentos. Entendemos que o diálogo e a troca de saberes da experiência

enriqueça o debate e proporcione uma análise das práticas à luz das teorias existentes, conduzindo, dessa maneira, a reafirmação ou revisão de práticas consagradas e que do confronto entre teorias e práticas possa ser estabelecida uma sistemática de construção das novas teorias.

Dessa forma, aprimorar a compreensão de princípios teóricos que fundamentam o trabalho com leitura, literatura e leitura do texto literário na perspectiva do ensino, e aperfeiçoar o conhecimento de estratégias já utilizadas e entrar em contato com novas/diferentes possíveis maneiras de abordagem do texto literário em sala de aula constituem-se objetivos essenciais dessa formação docente.

Por conseguinte, as atividades planejadas pretendem que as oficinas sejam “unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la” (KISNERMAN [?], apud OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178). É uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Por isso concordamos que a formação pedagógica “tanto a inicial como a contínua, deve refletir não sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*” (HOUSSAYE, 1995, apud PIMENTA, 1999, p. 28), já que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos pois estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora (PIMENTA, 1999 p. 29). Consequentemente, oportunizar a troca de experiências que contribuam para melhoria do processo ensino-aprendizagem da leitura do texto literário e para a formação do leitor literário na escola, e produzir material didático na área de leitura do texto literário e formação do leitor literário.

A psicóloga Maria Lúcia Miranda Afonso (2006) esclarece que, embora não deva prescindir de estudos teóricos, o trabalho na oficina envolve significados afetivos e revivências relacionadas a um tema a ser discutido e é

focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (AFONSO, 2006, p.9)

Vieira e Volquind (2002, p. 12) também reforçam que uma oficina pode e deve integrar essas três instâncias: sentir – pensar – agir. E que, nesse caso, a cognição passa a admitir a ação e a reflexão.

As educadoras Paviani e Fontana (2009, p. 79) destacam que se

trata de uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem. O professor ou coordenador da oficina, portanto, não ensina o que sabe, mas provê o que os participantes necessitam saber inicialmente, de modo que a ativação do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes embasem discussão, reflexão e produção de novos saberes e ações.

Vemos, então, que os profissionais da educação – assim como os alunos – são pessoas e precisam estar envolvidos (se possível, de maneira prazerosa) a fim de contribuir de modo participativo e criativo durante o trabalho pedagógico. Dessa maneira, além de oportunizar a criação de vínculos entre os professores/participantes, pode a própria experiência da oficina servir como modelo de atividade para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos alunos, ou seja, uma possibilidade de trabalho em sala de aula, com os alunos.

## 5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Concebemos as oficinas como espaço de compartilhamento a exemplo do que precisa haver no próprio ensino de literatura. Idealizamos o programa da formação docente estruturado em oficinas temáticas específicas à leitura do texto literário. Pensamos inicialmente em uma formação presencial, na qual o contato entre os professores (de 30 a 40 participantes) seria essencial para manter o interesse do grupo, refletir a realidade desse trabalho específico, e suas implicações no cotidiano escolar, em nível individual e coletivo. Contudo, entendemos que a execução, torna-se um complicador, principalmente em se tratando dos fatores tempo e recursos humanos para seu desenvolvimento. Parece-nos aceitável, portanto, que cada oficina possa ser adaptada em módulos a serem desenvolvidos em plataformas virtuais, especificamente a plataforma Moodle. Isso poderia garantir a ampliação de sua aplicação, facilitar a adesão e aumentar o alcance. Disponibilização de apostila contendo os textos teóricos de cada oficina; divulgação de links para esses textos e os das obras utilizadas quando disponíveis na internet ou por redes de compartilhamento (e-mail, *dropbox*, *scribd*); também são algumas estratégias que podem facilitar o acesso ao conhecimento teórico necessário ao desenvolvimento dos trabalhos em cada oficina e pode ser realizado tanto presencialmente quanto a distância.

Quanto à estrutura das oficinas, levamos em conta algumas estratégias sugeridas por Carneiro e Agostini (1994, apud AMARAL; FONSECA, 2005, p. 169) para o desenvolvimento de cada uma: aquecimento, uso de estratégias facilitadoras de expressão, problematização das questões, processo de troca, análise e articulação com o geral.

Sendo assim, como orientam Carneiro e Agostini (1994, apud AMARAL; FONSECA, 2005, p. 169), pretendemos que cada oficina contemple três aspectos: prática motivacional; formação do leitor e formação teórica desenvolvidos em duas etapas (se presencial, pode-se usar um intervalo como marco temporal) com a proposição de técnicas e atividades que promovam dinamismo e interação entre os participantes.

A **prática motivacional** refere-se aos momentos em que as pessoas compartilham suas experiências na abordagem da leitura e da literatura em sala. Também seria o momento em que são apresentadas novas técnicas.

Uma dessas atividades é a de **Contação de história**. Optamos por colocá-la como a primeira atividade da primeira etapa. Nesse momento, os participantes são convidados a assistir, participar e por que não, protagonizar, uma atividade objetivando trabalhar técnicas diferentes e textos diversos a fim de descontrair e servir de inspiração para o uso em sala de aula.

Outra é a de uma **Dinâmica de leitura** para contextualizar técnicas de leitura do texto literário. Propomos que esta atividade seja realizada no início da segunda etapa, ou seja, logo após o retorno do intervalo, se o curso for presencial. A apresentação de uma dinâmica de leitura refere-se apenas a uma nova oportunidade de fruição do texto literário, desta vez mais curto, atrelado ou não à realização de outra atividade – a de escrita, por exemplo.

As demais atividades vinculam a **formação do leitor à formação teórica**. Idealizamos a formação do leitor buscando colaborar para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias pelo professor, já que a ele cumpre um dos papéis centrais no letramento literário. Aspiramos a algo como um motivo para ler, se ele já não possui ou cultiva o hábito da leitura literária. Procuramos alcançar esse objetivo pela organização do **Clube de Leitura**. Para que essa atividade aconteça com satisfação, o professor deverá ler a(s) obra(s) sugerida(s) para cada encontro. Esses encontros, por sua vez, recomendamos que aconteçam a cada quinzena, para que haja tempo hábil para a leitura individual e integral

necessária. A compreensão da obra é fundamental para entender-se a relação entre texto e leitor, valorizar diferentes interpretações, motivar futuras leituras e, essencialmente, ilustrar o debate teórico de cada oficina, como veremos a seguir.

Também para incentivar um posicionamento mais ativo do professor nas questões de leitura literária, são apresentados **Projetos e Iniciativas** variadas de Instituições de Ensino Superior, de organizações não governamentais, da iniciativa privada e de cidadãos comuns que objetivam incentivar a leitura de alguma forma, em diferentes pontos do país e não só na escola. Informações sobre cada um dos projetos desenvolvidos podem ser encontradas em diferentes fontes na *internet*. Desejamos ressaltar que procuramos, nessa etapa, relacionar todas as atividades e textos de alguma forma, aos referenciais teórico-epistemológicos sobre o tema e os objetivos de cada encontro. Essas ações foram programadas para serem apresentadas como a penúltima atividade da oficina, como subsídio à atividade final.

A **formação teórica** é o último e importantíssimo aspecto que desejamos abordar em cada oficina. Por conseguinte, indicamos textos teóricos que devem ser lidos para cada encontro dependendo dos temas e objetivos a serem desenvolvidos. Tais textos têm a função de basear a análise acerca do que é feito em sala de aula, e o debate sobre a necessidade ou não de mudanças e de como executá-las. Provavelmente será a atividade que mais prescindirá da exposição e da condução do tutor, pois é provável ser necessária a constante relação entre teoria e práticas.

Pensamos em realizar a primeira atividade da formação teórica – o **Clube de Leitura** – logo após a contação de história, ou seja, ainda na primeira etapa. Consideramos essencial que seja uma exposição dialogada por meio de recursos audiovisuais mesclando trechos da obra sugerida para leitura e citações dos textos de referência para a fundamentação teórica. Dessa forma, entremeada à discussão de temas e questões centrais para a compreensão da obra literária, são pontuadas questões sobre os excertos dos textos de referência e suas possíveis relações com a prática que objetivam contextualizar o debate dos temas em estudo durante cada oficina. Essa atividade almeja, seguindo o pensamento de Paviani e Fontana (2009), entrosar o grupo e proporcionar momentos de identificação, mesmo nos casos de diferenças de opiniões a respeito tanto da interpretação da obra quanto dos conceitos e de suas aplicações possíveis. Podemos concluir que essa é

uma primeira fase em que a reflexão individual entra em contato com a reflexão do grupo mas, para a qual, é vital a leitura e análise da bibliografia indicada.

A atividade subsequente de formação teórica foi planejada para acontecer na segunda etapa. Trata-se de uma **Análise de atividades didáticas de leitura de textos literários** (apresentadas aos participantes e/ou que constam dos livros adotados nas escolas dos participantes). Essa tarefa pretende auxiliar o professor na ação de analisar e selecionar textos literários para a leitura literária. Acreditamos que a análise coletiva pode fundamentar não somente a escolha de livros didáticos pela verificação da abordagem do texto literário neles, como incentivar a autonomia do professor na escolha de textos que promovam uma real educação literária.

Depois da análise, julgamos necessário que os integrantes interajam ainda mais fazendo a **Apresentação de uma atividade de leitura**. É uma nova oportunidade de compartilhar experiências e ideias pela divulgação de uma atividade realizada por eles ou pela criação *in loco* de uma outra atividade possível de ser realizada por eles mesmos ou pelos colegas. Podem ser utilizados relatos de vida, músicas, vídeos, poesias, crônicas, contos, dramatizações, cartazes, desenhos, fotografias... [Aliás, torna-se necessário pensar na logística da realização de tais atividades, providenciando-se antecipadamente diferentes materiais necessários ao seu desenvolvimento, utilização de laboratório de informática, alertando os participantes para a possibilidade de levar *notebooks*, por exemplo.] Essas tarefas pretendem refletir sobre a práxis de cada participante e socializar experiências na resolução de problemas ou dificuldades existentes sobre o tema, incluindo a produção de materiais didáticos e sua execução em sala de aula. Trata-se de uma etapa de análise e síntese das questões discutidas, em que se tenta articular a teoria com a realidade vivenciada pelo grupo, conforme orientam Pimenta (1999), Vieira e Volquind (2002) e Afonso (2006).

Para finalizar cada oficina e promover uma relação efetiva entre teoria e prática, entre os textos de referência e a realidade de cada professor em sua sala de aula, os participantes são solicitados a, individualmente ou em grupo, realizar pesquisa bibliográfica a fim de elaborar um **Projeto de leitura literária** com possível intervenção na comunidade escolar de atuação para ser apresentado na última reunião do grupo. O último encontro destina-se, portanto, para a apresentação dos projetos criados, seguida de reflexão crítica e avaliação de todo o

trabalho realizado.

Cada oficina tem um formato fixo, como mostra o esquema abaixo. No entanto, podem ser feitas adaptações desde que sem prejuízo ao desenvolvimento dos objetivos propostos.

Vejamos:

- **1º MOMENTO: Contação de histórias**
- **2º MOMENTO: Clube da Leitura**
  - Discussão sobre a obra indicada como Sugestão de leitura e de sua relação com os textos teóricos recomendados.
- **3º MOMENTO: O texto literário na escola**
  - Dinâmica de leitura
  - Análise de atividades de livros e manuais didáticos (textos, capítulos, unidades)
- **4º MOMENTO: Troca de Experiências**
  - Compartilhamento de atividades ou projetos em que a teoria/princípio trabalhado tenham sido desenvolvidos ou confecção de uma atividade de leitura (em grupo).
- **5º MOMENTO: Projeto**
  - Apresentação de projeto desenvolvido por IES, ONG, escola ou cidadão.
  - Reunião para planejamento e orientação de projeto (individual ou em grupo) de leitura literária.

Em termos de conteúdos a serem desenvolvidos (temas, objetivos, obras sugeridas e textos de referência) e encaminhamentos metodológicos<sup>9</sup>, organizamos as oficinas da seguinte maneira:

<b>Oficina 1: Leitura; Literatura; Leitura do texto literário</b>
---

**Objetivos:**

<sup>9</sup> Esclarecemos que os materiais adicionais: vários textos de referência, textos literários (alguns dos usados na Contação de histórias, por exemplo), excertos dos livros didáticos (textos, atividades e trechos dos manuais do professor), orientações metodológicas (alguns das usadas na Dinâmica de leitura ou Contação de histórias, por exemplo), além de arquivos em *powerpoint*, podem ser encontrados no CD que acompanha este volume (Anexo 1).

- Entender a associação entre leitura e leitura de literatura como práticas que se complementam;
- Debater o conceito de literariedade;
- Verificar como é feita a leitura do texto literário em sala de aula.

Para a realização da Oficina 1, propomos que o tutor receba os participantes com a contação da história **O comedor de livros**, de Comotto (Autêntica). Ele deverá ler antecipadamente a história e contá-la aos colegas. Pode também, se desejar, convidar alguém para fazê-lo. Sugerimos que o contador utilize a técnica de contar usando o próprio livro e mostrando as ilustrações. Se considerar conveniente, pode-se resumir a narrativa.

Em seguida, após um momento que consideramos necessário para a apresentação do tutor, acolhida dos participantes e esclarecimento do curso com informativos diversos que sejam necessários para sanar quaisquer dúvidas, iniciamos a oficina. Escolhemos a obra **A menina que roubava livros**, de Marcus Zusak (Intrínseca) para fomentar o debate sobre o tema em estudo (título da oficina). Primeiramente pode-se discutir acerca do que é leitura e se há diferença entre ler e ler literatura. Depois, a escolha do livro – um best-seller internacional – por si só já pode gerar indagações acerca de sua inserção ou não no conceito de literariedade e do que é ou não tratado como exemplo de publicação com valor literário, ou seja, o que é literatura?; quem ou o que decide e legitima o que é literatura?; o que e/ou quem define um texto como digno de ser objeto da educação literária?, que livro é mais adequado: o clássico ou o da literatura de massa?; o que é bom para uns será para todos?, por exemplo. Esperamos que, por intermédio da seleção de alguns trechos do enredo e de excertos dos textos de referência para embasamento teórico, bem como a partir da experiência dos participantes, o diálogo entre ficção e epistemologia conduzam a uma apreciação dinâmica do que se objetiva com esse momento de estudo.

Os trechos selecionados da obra literária e seus respectivos comentários servem apenas como um fio condutor para a inserção dos excertos teóricos. A intenção inicial é a de que ambos estabeleçam relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. Pedimos que os comentários do Roteiro sejam considerados, principalmente referentes à

interpretação da obra literária, apenas como uma possibilidade, servindo apenas para ilustrar o que permite ser abordado. Por vezes, um ou outro trecho ou tema pode ser adiantado, aprofundado ou descartado dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo. Ao final desse momento, sugerimos que sejam retomadas as questões norteadoras a fim de garantir que nenhuma dúvida tenha persistido.

Na sequência, realizamos uma Dinâmica de leitura com a utilização de estratégias de leitura do conto **Felicidade clandestina**, de Clarice Lispector, em uma sequência seguindo a estrutura “antes-durante-depois” da leitura, de acordo com as estratégias abordadas por Isabel Solé (2008). Escolhemos esse texto e esse encaminhamento para exemplificar uma alternativa de trabalho em sala e para facilitar o entendimento do próximo momento, o de uma análise comparativa da abordagem do mesmo texto, portanto um texto literário, no capítulo 1, do livro **Português: linguagens**, 9º ano, 7ª ed., 2012, p. 70-76, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Saraiva). Com as cópias do capítulo em mãos e baseados em informações complementares sobre a análise do livro pelo Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Português, propõe-se a discussão sobre como esse texto é trabalhado: o livro mantém as especificidades do gênero ao qual o texto pertence?; explora a carga sóciohistórica e ideológica do gênero?; oportuniza aos alunos o exercício dessas especificidades por meio de atividades?

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que aborda o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola, empreendidos por cidadãos, escolas, empresas, universidades, governos

municipais, estaduais e federal. Depois, todos são convidados a idealizar alguma iniciativa de incentivo à leitura literária em sala ou envolvendo a comunidade escolar para ser apresentado no último encontro. Eles são informados de que pode ser um projeto individual ou em grupo e que, ao final de cada encontro, poderão se reunir para tratar de seu desenvolvimento por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **“Ninguém deixará de reconhecer a excelência estética dessas páginas”** – o texto literário e seu valor. In: ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 20-41.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2014** – Anos Finais do Ensino Fundamental – Português. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COMOTTO. **O comedidor de livros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- COSSON, Rildo. **Leitura literária: a seleção de textos**. COSSON, Rildo. In: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 31-36.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Escola e mediação literária**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 193-208. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2123/1441>>
- PAULINO, Graça. **Funções e disfunções do livro para crianças**. In: PAULINO, Graça. **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 107-110.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **O que pode a literatura?** In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2014. p. 73-82.
- ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Ilustrações Trudy White; tradução Vera Ribeiro. 3ª ed., Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, 480 p.

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)
- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

**Oficina 2: As relações entre literatura e escola; A formação do professor como mediador da leitura literária****Objetivos:**

- Debater sobre a necessidade de ler literatura para formar o leitor literário;
- Analisar como se dá a escolarização da literatura;
- Refletir sobre a formação do professor de língua portuguesa;
- Debater sobre os critérios de seleção de textos;
- Refletir sobre o que fazer com o texto literário.

Para a realização da Oficina 2, propomos que o tutor receba os participantes com a contação da história **Nos tempos em que Sol morava na terra**<sup>10</sup>, de José Alaercio Zamuner. Sugerimos que ele conte a história para os colegas em tom de lenda, como está escrita, e que aplique a atividade da “dinâmica” elaborada pelo autor, que, a nosso ver, relaciona a lenda ao conhecimento científico. Mas ele poderá também proporcionar uma tarefa de audição, já que no *website* do autor há disponibilidade de um áudio com ele próprio contando a história.

A indicação de leitura para esse encontro compõe-se de três obras infantis de Monteiro Lobato: **Reinações de Narizinho**, **Serões de Dona Benta** e **Histórias de Tia Nastácia**, todas da Editora Globo. A escolha específica dessas obras foi feita objetivando fomentar o debate sobre o tema em estudo (título da oficina), principalmente nos papéis de Dona Benta (formal) e Tia Nastácia (informal), como mediadoras de contato com a literatura. Aquela pelo saber escolar e erudito e pela apreciação e leitura dos livros; esta, pela oralidade e valorização do saber popular. Como **Serões de Dona Benta** pode ser tratado quase somente como um livro paradidático e o **Histórias de Tia Nastácia** trata de histórias avulsas ao mundo de Lobato, foram indicados apenas um ou outro capítulo de ambos, ficando os professores convidados a fazer sua leitura total. Já de **Reinações de Narizinho** fizemos uma solicitação de leitura integral devido a sua importância como estabelecedor do universo do Sítio do Picapau Amarelo. Apesar de não termos feito numerosas colocações de trechos deste volume, sugerimos que o tutor aproveite a

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://alaerciozamuner.wordpress.com/2010/08/07/nos-tempos-em-que-sol-morava-na-terra/>>.

oportunidade para uma conversa sobre sua importância, como: sua inserção entre o realismo e o maravilhoso; estrutura e técnicas narrativas; marcas de oralidade, jogos de palavras, sonoridades, onomatopeias, neologismos, metalinguagem; presença de outros gêneros textuais e literários; relações intertextuais e reescrituras; ilustrações e demais elementos gráficos e editoriais; conceitos e preconceitos; literatura como instrumento pedagógico; representações identitárias e estereotípias; assimilações do erudito e do popular. Como na oficina anterior, esperamos que, por intermédio da seleção de alguns trechos do enredo (agora um pouco mais enxutos e direcionados) e de excertos dos textos de referência para embasamento teórico, bem como a partir da experiência dos participantes, o diálogo entre ficção e epistemologia conduzam a uma apreciação dinâmica do que se objetiva com esse momento de estudo.

Novamente devemos frisar que os trechos selecionados da obra literária e seus respectivos comentários servem como um fio condutor para a inserção dos excertos teóricos. A intenção inicial é a de que ambos estabeleçam relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. O uso de outros teóricos, muitos professores pesquisadores, somente foram colocados para enriquecer o tema e trazer exemplo de sua própria práxis na busca de um caminho possível para os embates teóricos. Pedimos que considerem os comentários, principalmente referentes à interpretação da obra literária, apenas como uma possibilidade, servindo para ilustrar uma ou outra abordagem. Por vezes, um trecho ou tema pode ser adiantado, aprofundado ou descartado dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo.

A Dinâmica de leitura desta oficina tematiza somente um estratégia de leitura: a da predição, também conhecida como antecipação ou ativação do conhecimento prévio (SOLÉ, 2008). Por intermédio do conto **Os homens que se transformavam em barbantes**, de Ignácio de Loyola Brandão, propomos uma leitura segmentada, intercalada com colocações pelo professor que visam estimular a atenção e a participação do leitor da atividade de leitura. Além dessa leitura servir como uma alternativa de trabalho em sala, esse texto será o mesmo abordado no material didático a ser analisado na sequência da oficina. Selecionamos atividades elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro (ensino público) e pelo Colégio Integral (rede particular paulista de ensino). De posse das cópias dessas atividades, os professores deverão analisar como se dá a abordagem de um texto literário apenas como pretexto de estudo de gênero (o conto).

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com os textos teóricos indicados.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola: o da **Barca dos Livros – Porto de Leituras** – Iniciativa particular – Florianópolis (SC) – desde 2006; o **Contar e encantar é só começar** – Faculdade de Letras – PUCRS – 2005; e o da **Casa da Leitura Zelia Gattai** – Iniciativa particular – Barra do Jacaré (PR) – desde 2002. Depois, todos são convidados a continuar a discutir sobre a realização do seu projeto de leitura por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Carmen L., CAMARGOS, Marcia M. de R., SACCHETTA, Vladimir.  
**Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia**. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p.317
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011. p. 145-167 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>
- BARROS, Maria Helena T. C. de. **O professor como mediador de leitura**. In: BARROS, Maria Helena T. C. de et al (Org.). **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006. p. 133-138
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Cadeiras proibidas**. São Paulo: Global, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Atividades com textos em sala de aula**. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

- GOODMAN, Kenneth S. **Unidade na leitura** – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- LAJOLO, Marisa. **A Formação do Professor e a Literatura Infanto-Juvenil**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p029-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf)>. Acesso em 26 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131. p. 53
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Ilustrações Jean Gabriel Villin; J. U. Campos. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Serões de Dona Benta**. Ilustração Roberto Fukue. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Histórias de Tia Nastácia**. Ilustrações Cláudio Martins, 3. ed. São Paulo: Globo, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Português. Curitiba, 2008.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. Anais do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação do Câmpus de Campos Belos (SEPEG), de 18 a 20 de agosto de 2014. Campos Belos: UEG. Disponível em: <[https://www.academia.edu/10268638/Anais\\_do\\_Semin%C3%A1rio\\_de\\_Ensino\\_Pesquisa\\_e\\_Extens%C3%A3o\\_na\\_Gradua%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_C%C3%A2mpus\\_de\\_Campos\\_Belos\\_SEPEG\\_](https://www.academia.edu/10268638/Anais_do_Semin%C3%A1rio_de_Ensino_Pesquisa_e_Extens%C3%A3o_na_Gradua%C3%A7%C3%A3o_do_C%C3%A2mpus_de_Campos_Belos_SEPEG_)>
- ZAMUNER, José Alaercio. **Nos tempos em que o Sol morava na terra**. In: ZAMUNER, José Alaercio. **Cantare estórias**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **As letras e seus profissionais**. In: JOBIM, José Luís *et aliii* (Org.) **Sentidos dos lugares**. Rio de Janeiro: Abralic, 2005. p. 17-29.

Oficina 3: <b>O leitor infanto-juvenil ; A formação do leitor</b>
---

**Objetivos:**

- Debater definição, papel e importância da Literatura infantil e juvenil para a formação humana e estética da criança/adolescente;
- Analisar, sob os aspectos culturais, sociais, psicológicos e linguísticos as obras infantojuvenis que auxiliaram e auxiliam a construção do imaginário cultural, no âmbito mundial e nacional;
- Caracterizar o leitor infanto-juvenil: estudar comportamentos, procedimentos e propósitos leitores.

Propomos a contação da história do livro **A menina que odiava livros**, de Manjusha Pawagi (Melhoramentos) para dar início à Oficina 2. A história pode ser lida, contada, encenada ou exibida em vídeo<sup>11</sup> disponível na *internet*.

As obras indicadas para leitura nesse encontro são de um *best-seller* – **Crepúsculo**, de Stephenie Meyer (Intrínseca) e um clássico da literatura inglesa – **O morro dos ventos uivantes**, de Emily Brontë (Lua de Papel). Pedimos aos participantes que realizem a leitura integral das obras para discutir a questão: pode a leitura de um clássico ser motivada pela leitura de um livro da literatura de massa? Essa dúvida é pertinente principalmente devido à influência que certas obras têm exercido sobre o público infantojuvenil neste início de século. No *best-seller* americano, por exemplo, aparecem várias menções a outros livros (*Razão e sensibilidade*, *Romeu e Julieta*), mas apenas a obra inglesa mereceu uma edição especial, com capa semelhante a da saga de Stephenie Meyer e ainda com indicação de ser o preferido dos personagens principais de *Crepúsculo*. Sugerimos que a apreciação estética dessas duas obras seja feita a partir de uma conversa sobre os temas presentes nelas: alguns foram elencados, mas admite-se que a participação dos leitores, além de necessária ao debate do enredo, personagens, símbolos e situações, possa revelar outros temas e enriquecer o diálogo. Apenas as sinopses foram feitas, sem muitas inserções dos textos literários. Indicamos, portanto, que a discussão teórica fique para depois. Entretanto, se durante a discussão, surgir a possível relação com algum ponto dos textos de referência, o tutor deve sentir-se livre para adiantar e aprofundar o(s) tópico(s), dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo. Os excertos teóricos presentes visam promover o diálogo entre ficção e epistemologia, conduzindo a uma apreciação dinâmica do que se objetiva com esse momento de estudo.

Novamente devemos frisar que os trechos selecionados dos excertos teóricos e seus respectivos comentários servem para estabelecer relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. Os comentários, principalmente, são material de apoio essencial ao preparo teórico do tutor e fundamental para a mediação do debate. O uso de outros teóricos (além dos autores dos textos indicados), muitos professores pesquisadores, somente foram colocados

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=92JvzsHvQ84>>.

para enriquecer o tema e trazer exemplo de sua própria práxis na busca de um caminho possível para os embates teóricos.

A Dinâmica de leitura desta oficina tematiza o texto **O assalto**, de Luís Fernando Veríssimo em uma atividade adaptada da proposta por Karlla Galatti, intitulada **A teoria na prática: Construção de situação de aprendizagem em foco de leitura**, em seu *blog* 'Leiturando'. Justificamos essa 'apropriação' de material, tomando por base o princípio da "reinvenção da roda" colocado por Rildo Cosson (2012), segundo o qual nem sempre é preciso criar, inventar malabarismos metodológicos para o trabalho em sala de aula. Além dessa leitura servir como uma alternativa de trabalho em sala, esse texto é do mesmo autor e linha temática (preconceito, atitude suspeita, desconfiança...) que serão abordados no material didático a ser analisado na atividade seguinte. Selecionamos, portanto, para a atividade de Análise de material didático, um capítulo da coleção **Palavras e ideias**, de Ulisses Infante e José de Nicola (Scipione). Essa coleção não é reeditada há mais de uma década, e acreditamos ser possível um estudo comparativo da abordagem do texto literário: além da contraposição com a metodologia usada na dinâmica, se algo mudou, o que foi?

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola: o **Floripa Letrada** – Secretaria de Educação de Florianópolis – 2010; o **Cultura no Ônibus** – Iniciativa particular Brasília (DF) – 2003; e o **Leitura alimenta** – Iniciativa privada: empresas Livraria da Vila e Cesta Nobre – Nacional – de 2013 a 2014. Depois, todos são convidados a continuar a discutir sobre a realização do seu projeto de leitura por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor literário**. In: PINHEIRO, Alexandra Santos e RAMOS, Flávia Brocchetto (Org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 57-81.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Trad Ana Maria Chaves. Rio de Janeiro: Lua de Papel, 2009.
- CARVALHO, Neusa Ciciliato de. **Por que alunos de 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não?** *Proleitura*, UNESP Assis (SP), ano 4, n. 15, p. 8-9, ago 1997.
- GALATTI, Karlla. **A teoria na prática: Construção de situação de aprendizagem em foco de leitura**. Blog Leiturando. Publicado em 17 de junho de 2013, às 23:41. Disponível em: <<http://atividadesleitoras.blogspot.com.br/2013/06/oassalto-luisfernando-verissimo-quando.html>>
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012
- MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Reflexões sobre leitura**. Ler e escrever: ensaios. 1987. Lisboa, IN-CM, p. 20.
- MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Trad. Ryta Magalhães Vinagre. 2 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- PAWAGI, Manjusha. **A menina que odiava livros**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34. Somente os textos: **O leitor trabalhado por sua leitura e Do lado dos leitores**. Livro – p. 28-58.
- ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos, de 18 e 19 de dezembro de 2006, Recife/PE: UFPE. Vol. I (1): 514-527. Disponível em: <[http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)>
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Atitude suspeita**. In: NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Português – Palavras e Ideias**. São Paulo: Scipione, 1998. Cap. 7 – Desconfiança, p. 109-112.

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)

- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

**Oficina 4: O livro didático no ensino de literatura; A leitura literária e as atividades escolares; Avaliação no ensino de literatura.**

**Objetivos:**

- Analisar se a obra se aproxima ou se afasta das premissas dialógicas de orientações pedagógicas que se aproximam do saber escolar como prática social.
- Propiciar uma visão crítica sobre os manuais didáticos para o ensino da leitura literária.

Abrimos esta oficina com a contação da lenda de origem celta **Tristão e Isolda**, numa versão de Helena Gomes (Melhoramentos). Sugerimos a contação com o uso de objetos. Mas o tutor pode, é claro, optar por outra técnica (em forma de música, teatro de sombras, fantoches, avental).

A obra indicada para leitura nesse encontro é o clássico da literatura espanhola e mundial **Dom Quixote de la Mancha**, de Miguel de Cervantes. Escolhemos para esse trabalho, a obra traduzida e adaptada por Ferreira Gullar (Revan). Essa seleção foi motivada para embasar a discussão da questão das adaptações de obras canônicas para diferentes públicos e faixas etárias, pela polêmica envolvendo o papel da leitura e da literatura na loucura do personagem principal, além obviamente de outros temas a serem abordados no momento de sua apreciação estética. Pedimos aos participantes que realizem a leitura integral da obra indicada (adaptação de Ferreira Gullar) para discutir: qual o valor da adaptação de um livro consagrado?; e pode a leitura e a literatura provocar loucura e desequilíbrio? Esta última dúvida é pertinente devido ao temor gerado por certos temas abordados por diversos escritores e que tanto melindram – quando não ‘impedem’ – o uso de muitas obras na sala de aula. Com certeza, a leitura do original deve ser estimulada para que o debate comparativo entre original versus adaptação adquira mais profundidade. Contudo, entendemos ser necessária essa apreciação da releitura pois estamos sujeita a ela em relação a várias obras, especialmente na escola. Sugerimos que a apreciação estética dessa adaptação

seja feita a partir de uma conversa sobre os temas, os motivos e os símbolos presentes nela: alguns foram elencados, mas admite-se que a participação dos leitores, além de necessária ao debate de enredo, personagens e situações, possa revelar outros itens e enriquecer o diálogo. Indicamos, portanto, que a discussão teórica fique para depois. Entretanto, se durante a apreciação literária, surgir a possível relação com algum ponto dos textos de referência, o tutor deve sentir-se livre para adiantar e aprofundar o assunto, dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo. Os excertos teóricos presentes visam, como sempre, promover a ligação entre ficção e epistemologia, conduzindo a uma apreciação dinâmica do que se objetiva com esse momento de estudo.

Novamente devemos frisar que os trechos selecionados dos excertos teóricos e seus respectivos comentários servem para estabelecer relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. A essa altura, tutor e participantes já devem ter percebido que alguns tópicos se repetem e perguntar-se o porquê de sua discussão outra vez. Nossa intenção é enfatizar o que é essencial, reforçar o que se pensa fundamental na visão e nas palavras de diferentes estudiosos e especialistas. Os comentários, principalmente, são material de apoio essencial ao preparo teórico do tutor e fundamental para a mediação do debate. O uso de outros teóricos (além dos autores dos textos indicados), muitos professores pesquisadores, somente foram colocados para enriquecer o tema e trazer exemplo de sua própria práxis na busca de um caminho possível para os embates teóricos.

A Dinâmica de leitura desta oficina tematiza o mesmo livro, mas na forma de um projeto de leitura que toma por base o modelo de Sequência Expandida sugerida por Rildo Cosson (2012, p. 75-109). Além dessa leitura servir como uma alternativa de trabalho em sala, servirá também como tema da Análise de material didático no que se refere aos encartes que acompanham os livros de literatura e paradidáticos. Fornecemos cópias de dois encartes de acompanhamento de leitura que integram duas diferentes adaptações da obra de Cervantes: a de José Angeli (Scipione) e a de Walcyr Carrasco (Moderna). Esses suplementos didáticos deverão ser comparados entre si e entre a proposta inspirada em Cosson (2012) e analisados com rigor em seus pontos positivos e problemáticos segundo o que se pode desejar de um trabalho mais extenso e aprofundado de leitura literária.

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola: o **Pegai** – Iniciativa particular – Ponta Grossa (PR) – desde 2013; o **Livre.Ria** – Iniciativa particular – Rio de Janeiro – 2014 e o **Projeto Catavento** – Iniciativa privada: Alubar e Seed de Barcarena (PA) – de 2009 a 2012. Depois, todos são convidados a continuar a discutir sobre a realização do seu projeto de leitura por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- BLAYA, Carolina. **Processo de avaliação**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm)>. Acesso em: 20 março. 2015.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Tradução de Alexandre Boide. Adaptação e roteiro: Philippe Chanoinat e Djian. Desenhos e cores: David Pellet. São Paulo: Del Prado, 2014. Coleção Grandes clássicos da literatura em quadrinhos. p. 22-23; p. 56-57; p. 58-59.
- \_\_\_\_\_. **Dom Quixote, o Cavaleiro da Triste Figura**. Tradução e adaptação José Angeli. São Paulo: Scipione, 2014. (Série Reencontro)
- \_\_\_\_\_. **Dom Quixote**. Tradução e adaptação Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2014. (Biblioteca Walcyr Carrasco – Clássicos universais)
- \_\_\_\_\_. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução e adaptação Ferreira Gullar. Ilustrações de Gustave Doré. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Dom Quixote em quadrinhos**. Ilustrações de Caco Galhardo. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Peirópolis, 2005. p. 21-32.
- COSSON, Rildo. **A literatura escolarizada e Aula de literatura: o prazer sob controle?** In: COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 19-23 e p 25-30.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS,

- Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.
- GOMES, Helena. **Tristão e Isolda**. : Melhoramentos, 2008.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E.. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2009.
- LOIS, Lena. **Considerações importantes sobre a prática com a literatura no espaço escolar**. In: LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 83-90.
- REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **Avaliação e Literatura**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 25, n. 79, p.187-190, março, 1990.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.
- VIANA, Antônio Klévisson. **As aventuras de Dom Quixote em versos de cordel**. Fortaleza: Tupynanquim / Coqueiro / Livrarias Livro Técnico, 2005. p. 22-25
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)
- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

<b>Oficina 5: Sequências didáticas; O método recepcional; Projetos de leitura literária na escola.</b>
--

**Objetivos:**

- Fornecer subsídios para o planejamento e execução de projetos na área de Literatura e Ensino;
- Estudar a prática e a intenção dos momentos de leitura (o antes, o durante e o depois);
- Avaliar metodologia de trabalho com o texto literário em classe e extraclasse.

Para a realização da Oficina 5, propomos que o tutor receba os participantes com um varal de poesias (**Escrevendo Poesia** - Recital). Sugerimos que ele prepare poesias sobre o fazer poético e prenda-as em varais dos lados da sala para que os participantes possam entrar em contato com elas e, depois de lê-las, escolher uma que lhe agrade e declamá-la para a turma.

O livro indicado à leitura para esse encontro é **O olho de vidro do meu avô**, de Bartolomeu Campos de Queirós (Moderna). Essa obra foi escolhida especificamente objetivando fomentar o debate sobre a linguagem poética em prosa – prosa-poética, sua plurissignificação e exigência da participação do leitor. Como o trabalho estilístico do autor colabora para a identificação do leitor pela sensibilidade do tema e da forma, consideramos essencial essa abordagem para fazer frente aos textos poéticos sempre preferidos quando se deseja abordar os recursos do gênero poesia. Acreditamos que a leitura integral não será problema devido a pouca extensão do texto e a facilidade de compreensão de seu conteúdo e, conseqüente, identificação com os personagens e situações em que se encontram. Apesar de não termos feito numerosas colocações de trechos deste volume, sugerimos que o tutor aproveite a oportunidade para uma conversa sobre o amor do neto pelo avô, a forma parcimoniosa de descrevê-lo em detalhes, mas abundante em símbolos e ambigüidades, e o fato de ele estar sempre sendo lido pelo avô. Como na oficina anterior, esperamos que, por intermédio da seleção de alguns trechos do enredo (agora um pouco mais enxutos e direcionados) e de excertos dos textos de referência para embasamento teórico, bem como a partir da experiência dos participantes, o diálogo entre ficção e epistemologia conduzam a uma apreciação dinâmica do que se objetiva com esse momento de estudo. Desejamos especialmente questionar a abordagem desse tipo de texto: como o desenvolvimento da competência estratégica na compreensão leitora pode ser capaz de contribuir para a formação de leitores competentes, reflexivos, autônomos em sua educação literária e quais estratégias podem ser utilizadas pelo professor de língua portuguesa para desenvolver competências de leitura.

Frisamos novamente que os trechos selecionados da obra literária e seus respectivos comentários servem apenas como um fio condutor para a inserção dos excertos teóricos. A intenção inicial é a de que ambos estabeleçam relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. O uso de outros teóricos, muitos professores pesquisadores, somente foram colocados para

enriquecer o tema e trazer exemplos de sua própria práxis na busca de um caminho possível para os embates teóricos. Pedimos que considerem os comentários, principalmente referentes à interpretação da obra literária, apenas como uma possibilidade, servindo apenas para ilustrar o que pode ser abordado. Por vezes, um ou outro trecho ou tema pode ser adiantado, aprofundado ou descartado dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo.

A Dinâmica de leitura desta oficina busca complementar o trabalho com a poesia: da leitura e apreciação, passamos à escrita criativa. Os participantes são convidados a elaborar um varal de poesias (**As palavras e o mundo**<sup>12</sup>) criando um poema dadaísta (imagens e palavras). Essa atividade serve como uma alternativa de trabalho em sala.

Para a Análise de material didático, selecionamos a Unidade 3 – Literatura 3 – **Poetando o amor** (p. 242-250), da coleção **A Aventura da Linguagem** (9º ano), de Luiz Carlos Travaglia, Maura Alves de Freitas Rocha e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes (Dimensão) como objeto de estudo. Propomos que os participantes examinem criticamente o material, relacionando-o com os textos-base de leitura e o trabalho com o texto poético, tendo por princípios a teoria abordada no Manual do professor da coleção.

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola: o da **Borrachaloteca** – Iniciativa particular Sabará (MG) - desde 2002; e o da **Geladeiroteca** – Iniciativa particular Sertãozinho (SP) - desde 2013.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/multimedia/videocasts/752203-veja-como-fazer-um-varal-de-poesia.shtml>>.

Depois, todos são convidados a continuar a discutir sobre a realização do seu projeto de leitura por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitores e livros em ação**. In: AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: Formando educadores para formar leitores**. Belo horizonte: Formato, 2001. p. 144-156
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**; alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 81-99.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores e críticos**. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. V. 19, p. 85-106, Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- COSSON, Rildo. **Estratégias para o ensino da literatura: a sistematização necessária**. COSSON, Rildo. In: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 45-109.
- FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **A leitura e o leitor do livro O olho de vidro do meu avô, de Bartolomeu Campos de Queirós**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_596.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_596.pdf)>
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013.
- LOPES, Francielly Câmara. **O Olho de vidro do meu avô: um olhar solidário em dois mundos**. XIII Congresso Internacional da ABRALIC, de 08 a 12 de julho de 2013, Campina Grande/PB. Disponível em: <<http://anais.abralic.org.br/anais.php?pagina=18>>
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Veredas)
- SANTOS, Ana Claudia Custódio dos; CARDOSO, Tânia Dolores Pires; NASCIMENTO, Thayane Olívia Detone do. **O método recepcional e sua aplicação no ensino fundamental**. In: X Seminário de Iniciação Científica Sóletras - Estudos Linguísticos e Literários. 2013. Anais... UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. p. 426 – 435. Disponível em: <[http://www.cj.uenp.edu.br/files/Eventos/soletras/2013/O\\_MTODO\\_RECEPCIONAL\\_E\\_SUA\\_APLICAO\\_NO\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL.pdf](http://www.cj.uenp.edu.br/files/Eventos/soletras/2013/O_MTODO_RECEPCIONAL_E_SUA_APLICAO_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf)>
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 194 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A Aventura da Linguagem**. Belo Horizonte: Dimensão, 2012

Oficina 6: <b>As formas de apresentação e as práticas do texto literário na escola</b>
--

**Objetivo:**

- Proporcionar subsídios para que o professor possa aplicar e desenvolver técnicas e materiais pedagógicos para realizar projetos de leitura literária.

Propomos a contação de uma das versões da história de **Píramo e Tisbe**, a do livro **Histórias greco-romanas**, de Ana Maria Machado (FTD) para dar início à Oficina 6. A história pode ser lida, contada, encenada, ou como o tutor ou contador convidado preferir. Gostaríamos apenas de observar o objetivo de aplicar uma técnica diferente a cada encontro para dinamizar e motivar a atividade.

A obra indicada para leitura nesse encontro é um clássico da literatura inglesa **Romeu e Julieta**<sup>13</sup>, de William Shakespeare. Na verdade, há várias versões desta obra, o que importa atentar é para que o texto seja dramático e integral. Como sempre, pedimos aos participantes que façam a leitura total da peça, principalmente porque ela também será tema da Dinâmica de leitura. Sugerimos que seja feita a discussão sobre a obra em primeiro lugar. Para isso, alguns trechos do texto foram elencados, mas admite-se que a participação dos leitores, além de necessária ao debate de enredo, personagens, símbolos e situações, permita a revelação de outras passagens ou temas e enriqueça o diálogo. A popularidade do texto não o torna menos propício ao debate e a contextualização, bem como não torna desnecessárias citações do texto. Indicamos, portanto, que a discussão teórica fique para depois. Entretanto, se durante a discussão, surgir a possível relação com algum ponto dos textos de referência, o tutor deve sentir-se livre para adiantar e aprofundar o que considerar necessário, dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo. Os excertos teóricos presentes visam promover o diálogo entre ficção e epistemologia, conduzindo a uma apreciação dinâmica do que se objetiva da discussão sobre como o texto literário pode ser trabalhado, inclusive o texto em questão. Para tanto, esse momento de estudo pode indagar: qual é o papel da escola na formação de um cidadão crítico, participativo, de um cidadão-leitor?; o que a escola e as aulas de Língua Portuguesa têm feito para formar leitores competentes?; o que é ensinar literatura na escola pública brasileira?;

---

<sup>13</sup> Versão digital disponível em: <<http://portalconservador.com/livros/William-Shakespeare-Romeu-e-Julieta.pdf>>.

e para jovens que não têm acesso facilitado ao livro?; ou ainda para estudantes que leem pragmaticamente apenas os livros de literatura indicados pelos professores?; quais leitores queremos construir?; por que formar leitores literários?; como formar leitores literários? Como ensinar? Que práticas adotar?; como abordar novas perspectivas para uma renovação do ensino de Literatura?; qual a importância dada à prática de leitura em sala de aula?; quais concepções e metodologias sustentam essa prática?; ensina-se a ler literatura? Ensina-se a gostar de ler literatura?; é importante ter em mente como deve ser formado esse leitor, quais são os discursos em jogo?; como está constituído o currículo no que diz respeito ao ensino de leitura no Brasil?

Enfatizamos que os trechos selecionados dos excertos teóricos e seus respectivos comentários servem para estabelecer relações de complementaridade, esclarecimento ou provocação ao debate. Os comentários, principalmente, configuram material de apoio essencial ao preparo teórico do tutor e fundamental para a mediação do debate. O uso de outros teóricos (além dos autores dos textos indicados), muitos professores pesquisadores, somente foram colocados para enriquecer o tema e trazer exemplo de sua própria práxis na busca de um caminho possível para os embates teóricos.

A Dinâmica de leitura desta oficina utiliza o mesmo texto do Clube de Leitura para um projeto de leitura literária: ***Romeu e Julieta***, de William Shakespeare – **Uma experiência de leitura pelo Método Receptional** (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81-102). Essa experiência de leitura tenta colocar em prática os princípios da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito levando em conta principalmente o leitor e a sua formação.

Para a atividade de Análise de material didático, selecionamos o Capítulo 1, da seção Práticas de literatura – **Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo!** (p. 135-153), do volume referente ao 9º ano da coleção **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (Moderna). Esse material foi escolhido para um exame crítico de como se apresentam diferentes expressões artísticas (especificamente como se dá a abordagem do texto teatral, mesmo gênero do texto literário em estudo no Clube de Leitura), desta seção em relação aos textos principais de leitura e se há abordagem dessa outra expressão artística em relação ao texto literário.

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola: o da **Leitura no vagão** – Iniciativa particular – São Paulo – 2014; e o **Esqueça um livro** – Iniciativa particular – São Paulo – desde 2013

Depois, todos são convidados a continuar a discutir sobre a realização do seu projeto de leitura por algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- BETTHLHEIM, Bruno. **A good enough parent**. New York: Vintage, 1981.
- COSSON, Rildo. **As práticas da leitura literária**. In: COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 97-134.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- MACHADO, Ana Maria. **Histórias greco-romanas**. São Paulo: FTD, 2011.
- MARTINS, Aracy Alves. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, Caroline dos; SOUZA, Renata Junqueira de. **A leitura da literatura infantil na escola**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- SILVA, Ana Cláudia da; SPARANO, Magali Elisabete; CERRI, Maria Stella Aoki; CARBONARI, Rosemeire. **A leitura do texto didático e didatizado**. In: CHIAPPINI, Lígia; BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). **Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)
- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

### Oficina 7: A interação entre literatura e outras mídias e outras expressões artísticas

#### Objetivos:

- Estudar as relações entre o texto literário e outras artes e mídias, como o teatro, o cinema, a televisão, a pintura, o romance gráfico, etc., em contextos culturais, históricos e geográficos diversos.
- Analisar como se dão as transações (inter)textuais, (inter)midiáticas e (inter)culturais, que geram mudanças de forma e de sentido, principalmente o dialogismo intertextual.

Para a realização da Oficina 7, propomos que o tutor a inicie com uma contação da história livre denominada “**Baú de histórias**”. Essa atividade objetiva estimular a criatividade e a participação de maneira agradável e descontraída, ao mesmo tempo em que exercita uma relação lógica e ilógica entre os objetos e a narrativa, aspecto bem adequado ao livro abordado na próxima atividade.

Em seguida, propomos uma conversa sobre a obra **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carroll (Zahar) para fomentar o debate sobre o tema em estudo (título da oficina). Primeiramente, pode-se discutir acerca da narrativa e de situações e personagens que os participantes tenham considerado marcantes durante a leitura. Depois, pode-se discutir sobre sua classificação como clássico da literatura infantil em relação aos temas, motivos e símbolos presentes no livro. E por último, apresentamos variadas peças artísticas (texto fílmico, musical, publicitário, teatral, etc.) que se inspiraram na obra literária para servirem de exemplo de como podem ocorrer as abordagens em diferentes mídias e expressões artísticas. Essas releituras são entremeadas por excertos teóricos com a intenção de elucidar as diversas formas de complementar ou contrastar textos de linguagens e

suportes distintos. É importante não perder de vista o debate da relação das mídias com o ensino e entre a literatura/leitura literária e outras mídias: o que faz linguagens tão distintas encontrarem pontos de convergência?; como essas mídias auxiliam no aprendizado e ensinamento da literatura?; os professores têm utilizado outras mídias nas aulas de literatura?; como são utilizadas essas mídias? quais seriam essas mídias?; existe apoio por parte das autoridades gestoras escolares e governamentais para a inserção das mídias nas aulas de literatura? Como sempre, nossa intenção é a de estabelecer um diálogo entre a experiência dos participantes, a ficção e a epistemologia e que, nesse momento de estudo, isso propicie uma apreciação dinâmica.

Os trechos selecionados da obra literária e seus respectivos comentários servem apenas como motivador e condutor de uma discussão inicial, bem como para ilustrar os excertos teóricos. A intenção inicial dos comentários de estudiosos não presentes na sugestão de textos é a de estabelecer relações de reforço, complementaridade, esclarecimento ou provocação de ideias para o debate. Alertamos que os comentários, principalmente referentes à interpretação da obra literária, devem ser tomados apenas como uma possibilidade, servindo somente para ilustrar o que pode ser abordado. Por vezes, um ou outro trecho ou tema pode ser adiantado, aprofundado ou descartado dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo. Ao final desse momento, sugerimos que sejam retomadas as questões norteadoras a fim de garantir que nenhuma dúvida tenha persistido.

Na sequência, realizamos uma Dinâmica de leitura com a utilização da versão cinematográfica mais atual da história, o filme **Alice no País das Maravilhas** (*Alice in Wonderland*, 2010), de Tim Burton. Escolhemos o texto fílmico para uma atividade de leitura comparativa (texto e filme) e para um debate mais interpretativo, para além do texto (**Videoterapia**). Oportunizar aos alunos a audiência da versão cinematográfica de uma obra literária é uma das alternativas de trabalho em sala que está entre as opções mais comuns de abordagem para facilitar (e agilizar) o entendimento da obra. Esperamos que uma análise comparativa da abordagem do mesmo texto em diferentes linguagens, além das questões roteirizadas, possibilite uma apreciação de cada texto em seu domínio específico e sirva como exemplo de trabalho em sala.

A Análise de material didático desta oficina requer a organização dos participantes em grupos a fim de que eles examinem criticamente os volumes que integram as coleções aprovadas no último PNLD (2014, no caso). Cada grupo ficará responsável por uma das onze coleções e deverá analisá-la quanto a presença de diferentes mídias e expressões artísticas: como apoio à leitura do texto literário, como apoio ao estudo de temas específicos, como tema de estudo de gêneros do discurso. Pode-se utilizar informações complementares do Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Português, para a discussão sobre como esses recursos estão em cada coleção: aparecem apenas como sugestões de música, filmes, livros etc. ou são efetivamente abordados em suas características?; aparecem no livro do aluno ou apenas no Manual do professor?

O próximo passo é o da troca de experiências em leitura do texto literário. Os participantes são convidados a compartilhar com os colegas alguma atividade ou projeto que já tenham desenvolvido e que abordava o texto ou obra literária com um ou mais princípios relativos ao tema abordado na oficina. Como já vimos, se a maioria não tiver nada a relatar, eles então são convidados a criar, individualmente ou em duplas ou grupos, alguma atividade de leitura de texto literário e apresentá-la para a turma. O importante é que sejam colocadas e valorizadas as experiências profissionais de cada um e, se possível, debatidos seus pontos positivos e problemáticos e relações de convergência ou não com a teoria abordada.

Para encerrar o encontro e inspirar os participantes para a próxima atividade (que também tem relação com a próxima e última oficina do curso), selecionamos e apresentamos aos participantes alguns projetos de incentivo à leitura, dentro e fora da escola, empreendidos por cidadãos, escolas, empresas, universidades, governos municipais, estaduais e federal. Os selecionados desta oficina são o da **Bicicloteca** – Iniciativa particular - São Paulo - desde 2011; e o **Rumos da palavra** – Iniciativa privada (SESC) – Grande Tijuca (RJ) – 2012 e 2013.

Depois, todos são convidados a finalizar sua iniciativa de incentivo à leitura literária em sala ou envolvendo a comunidade escolar para ser apresentado no próximo e último encontro. De preferência, já devem entregar o título de seu trabalho e a fim de ficarem sabendo a ordem e o tempo de apresentação.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Adriana. **Cidadão Slade**: a vida de um homem é seu intertexto (2003). Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/amaral-adriana-velvet-goldmine.pdf>>
- BORGES, Maria do Carmo Faustino. **A literatura e a imagem configuradas na arte clássica**: análise do rapto de Perséfone. Acta, Maringá, v. 31, n. 1, p. 61-69, 2009
- BRASIL. Guia do Livro didático PNLD 2014: Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>
- CAMPOS, Cecy Barbosa. **Hitchcock x Brian de Palma**: A intertextualidade fílmica (2000). Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/abrapui/senapulli2000/Cinema%20Brian%20001.pdf>>
- CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Ilustrações originais John Tenniel e notas Martin Gardner; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COLOMER, Teresa. **Ler, expandir e conectar**. In: COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2014, p. 159-177.
- CONTI, Davi Faria; MENSATO, Joice. **Dos armazéns aos auditórios**: o papel da literatura na consolidação do cinema. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino**: a leitura no cinema. Campinas: Mercado de Letras, 2011,
- DINIZ, Luiz Antonio Garcia. **Cibercultura e literatura**: hipertexto e as novas arquiteturas textuais. Alea vol.7 no.2 Rio de Janeiro July/Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2005000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200003)>
- DIONISIO , Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, Clecio ; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-39
- FERREIRA, Érica Eloize Peroni. **A transposição da Literatura para o Cinema**: reflexões preliminares. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, de 04 a 09 de setembro de 2006, Brasília: Unb. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/busca.html?query=erica+el+oize+peroni+ferreira>>
- FIDALGO, Isabele. **Literatura e outras mídias**. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/1874390/>>
- LOPES, Scheila Mara Batista Pereira. **Literatura e outras mídias**: diálogos possíveis. III CILLIJ - Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, PUCRGS, de 9 a 11 de maio de 2012. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Index.html>>
- ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **No país das maravilhas: uma metáfora sobre o dizer na rede**. Revista LETRA MAGNA, Ano 02 n.03, 2º Semestre de 2005. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/lucilia\\_romao%20.pdf](http://www.letramagna.com/lucilia_romao%20.pdf)>
- SANTANA, Ana Lucia. Moda e literatura. Matéria publicada em Infoescola, em 25 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/moda-e-literatura/>>
- SODRÉ, Muniz. Best-seller: a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1988.

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)
- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

### **Oficina 8: Apresentação de projetos. Avaliação do curso. Encerramento.**

Objetivo(s):

- Compartilhar experiências (projetos realizados) e ideias (projetos não aplicados) a fim de tornar a leitura de textos literários uma atividade permanente em toda a escola.
- Verificar a estrutura, os materiais, o andamento, o tutor e o aproveitamento do curso.

Nesta oficina, as atividades são finalizadas com a apresentação dos projetos criados durante a formação docente. A organização do tempo deve obedecer o número de projetos idealizados a fim de que todos sejam contemplados com a adequada oportunidade de apresentar as propostas criadas.

Em seguida, sugerimos uma discussão apreciativa das ideias colocadas, com comentários e sugestões. Esta discussão pode ser feita após determinados blocos de apresentações ou apenas no final de todas elas.

Consideramos importante organizar o material produzido pelos grupos e disponibilizá-lo para consulta de qualquer interessado no tema. Pensamos em uma apostila ou arquivo eletrônico a ser enviado às escolas dos participantes ou criação de um *blog* para constante atualização com a proposta de atividades e projetos dos membros dos grupos e de novos participantes.

Procedemos, então, a um momento essencial para o curso: o da avaliação. Com o objetivo de coletar informações acerca dos diferentes aspectos do curso e visando ao contínuo aperfeiçoamento dessa proposta, os participantes são

solicitados a responder a um instrumento de avaliação por escrito.

Obviamente, com as devidas alterações, este instrumento de avaliação pode ser adaptado aos meios eletrônicos. Mas é fundamental que seja realizada de alguma forma a fim de garantir a efetiva verificação de pontos positivos e falhos no processo.

As questões são individuais, não havendo necessidade de identificação. E devemos pedir que os participantes não hesitem em fazer comentários nas áreas disponíveis para isso. Sugerimos também uma conversa sobre o curso logo ao término da avaliação escrita, se os participantes concordarem.

Entendemos os temas propostos como importantes para a educação literária na escola. Contudo, não os consideramos únicos e esgotados, pois será sempre necessária sua validação ou atualização segundo novos princípios, teorias e realidades escolares e sóciohistóricas e culturais. A responsabilidade pela formação deverá ser grandemente assumida pelo professor participante a fim de que cumpra as leituras recomendadas e possa participar efetivamente das interações com os colegas e (re)construir seus conhecimentos e práticas a fim de não secundarizar o texto literário em sala de aula e atuar positivamente em relação ao letramento literário. Almejamos que a motivação das discussões seja capaz de estimular a adesão à leitura literária pelo professor e de enriquecer sua visão de possibilidades de trabalho em sala de aula.

## 6 A PROPOSTA - Roteiro Pedagógico exemplar: OFICINA 1

Ao finalizar a produção dos roteiros pedagógicos para as oficinas, verificamos que, devido a sua extensão, não haveria possibilidade de introduzi-los na íntegra nesta seção. Por isso decidimos colocar somente as orientações detalhadas para a Oficina 1, um exemplo de como o trabalho pode ser conduzido. Entretanto, providenciamos os arquivos digitais (Anexo 1, em CD) como acompanhamento, inclusive com as apresentações em *powerpoint* que imaginamos utilizar durante a aplicação.

Formação Docente -

### **A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador**

Oficina 1 - **Leitura; Literatura; Leitura do texto literário**

#### **Textos de referência:**

ABREU, Márcia. **“Ninguém deixará de reconhecer a excelência estética dessas páginas”** – o texto literário e seu valor. In: ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 20-41.

COSSON, Rildo. **Leitura literária: a seleção de textos**. COSSON, Rildo. In: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 31-36.

PAULINO, Graça. **Funções e disfunções do livro para crianças**. In: PAULINO, Graça. **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 107-110.

TODOROV, Tzvetan. **O que pode a literatura?** In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2014. p. 73-82.

#### **Clube de Leitura – Obra Sugerida:**

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Ilustrações Trudy White; tradução Vera Ribeiro. 3ª ed., Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, 480 p. Lançamento original: 2005; Lançamento no Brasil: 2007.

## DESENVOLVIMENTO DA OFICINA - Roteiro

### **1º MOMENTO: Contação de histórias**

- **O comedor de livros**, de Comotto (Autêntica).

### **2º MOMENTO: Acolhida**

- Esclarecimentos sobre o curso e sobre essa oficina
- Esclarecimentos sobre os objetivos dessa oficina

#### **Objetivos:**

- Entender a associação entre leitura e leitura de literatura como práticas que se complementam;
- Debater o conceito de literariedade;
- Verificar como se trabalha a leitura do texto literário em livros didáticos e em sala de aula;
- Discutir formas de trabalho com a leitura literária em sala de aula.

### **3º MOMENTO: CLUBE DE LEITURA - Breve conversa sobre a obra e possível relação com os conceitos abordados nos textos de referência**

- Discussão sobre a obra indicada como Sugestão de leitura para o Clube de leitura e verificação de como se dá a aplicação da teoria abordada nos textos de referência para o tema da oficina.

- Algumas possibilidades:

Observação: Deve-se atentar para o fato de que os comentários representam apenas uma possível interpretação, servindo apenas para ilustrar o que pode ser abordado. Por vezes, um ou outro tema pode ser adiantado, aprofundado ou descartado dependendo da participação e das relações que os participantes forem fazendo.

## **CLUBE DE LEITURA: A menina que roubava livros - Temas, lições e correlações**

Para dar início às atividades do Clube de Leitura, sugere-se a leitura de um *best-seller* estrangeiro (de língua inglesa), ou seja, de literatura estrangeira, justamente para provocar maior polêmica e motivar a discussão sobre o que o torna especial: temas, linguagem, atualidade de publicação, atualidade da história narrada... Para dinamizar o debate, serão colocadas questões a respeito da perspectiva do autor, de temas e linguagem utilizados e da relação da obra com textos teóricos indicados. Por exemplo:

- Há diferença entre ler e ler literatura?
- O que é literatura?
- Quem ou o que decide e legitima o que é literatura?
- O que e/ou quem legitima a literariedade de um texto definindo-o como digno de ser objeto da educação literária?
- Que livro é mais adequado: o clássico ou o da literatura de massa?
- O que é bom para uns será para todos?
- Como escolher o melhor?
- O que pode a literatura?
- Será a experiência da leitura literária insubstituível?

### **PARA REFLETIR...**

“Tentando pensar criticamente, devemos indagar as razões da atual superprodução de livros para crianças no Brasil: seria essa produção justificada por um mercado que se expandiu em excesso? Estaria mais próspera a classe média, que agora gasta mais dinheiro com livros e mais livros para seus filhos, que assim se deleitam, enquanto se formam? Estaria a população brasileira mais rica e literariamente mais ‘cultivada’? O mercado do livro infantil ter-se-ia tornado cativo?” (PAULINO, 1997, p. 107-108).

## Gênero

***A menina que roubava livros* é classificado como um romance Jovem Adulto (do inglês *Young Adult* ou YA). Hoje, esse novo gênero literário ganha cada vez mais espaço nas prateleiras das livrarias e no foco de várias editoras. Esses livros são direcionados particularmente à faixa etária que vai dos 18 aos 25 anos. Deixa de lado a ingenuidade dos protagonistas e concentra-se em temáticas mais adultas. Apesar dessa classificação, o fenomenal sucesso internacional deve-se ao fato dele atingir também o mercado adulto – o que o transformou mais tarde em sucesso de mercado.**

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura\\_Young\\_Adults](https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_Young_Adults)>

<<http://www.infoescola.com/literatura/literatura-ya-young-adult-jovem-adulto/>>

Comentário:

Por agora, vamos limitar-nos a discutir o livro como um jovem adulto histórico. Como a maioria dos livros neste gênero da paisagem histórica é o pano de fundo de um enredo de amadurecimento. As experiências e atribulações de ser uma pessoa jovem em um mundo hostil são a principal preocupação desse gênero que busca atingir um público que até pouco tempo não tinha o hábito de ler. Apesar das circunstâncias extraordinárias que os jovens protagonistas enfrentam, as esferas comuns da casa, bairro e escola são a fonte da maior parte do conflito neste livro.

Para discussão:

Como esta função primária de um romance jovem adulto pode afetar a trama e as escolhas de personagens de um autor? Que prós e contras que você vê em *A Menina que Roubava Livros*? Como a paisagem histórica afeta a construção do 'amadurecimento'? Considere a idade de Liesel (10-14): qual o impacto que isso pode ter sobre as escolhas de enredo? Como é que é importante que o leitor esteja totalmente familiarizado com a época e o contexto histórico para compreender plenamente o romance? Isto é, de que forma, se houver, a história fica por conta própria independentemente dos fatos históricos nos tempos de guerra na Alemanha nazista? Por outro lado, como é que o conhecimento histórico melhora a compreensão do leitor do romance?

## Sucesso de mercado

Como já mencionado, *A menina que roubava livros* é um *best-seller* internacional. Talvez por ter conseguido capturar um mercado intermediário – nem infantil, nem adulto. Provavelmente porque, graças a nomes como J. K. Rowling, Stephenie Meyer, Suzanne Collins, é a parcela editorial com o mais rápido crescimento demográfico de leitores. *A menina que roubava livros* se encaixa bem neste mercado: tem uma jovem protagonista com uma trama de amadurecimento.

Para discussão:

A questão é, o que levou *A menina que roubava livros* para o mercado de ‘cruzamento’? O que há neste livro que lhe dá um apelo universal e atrai adultos também? Como *A menina que roubava livros* atingiu esse status?

PARA REFLETIR...

“Saber que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura.

Mas como saber o que é literatura? O que deve ser lido literariamente?” (ABREU, 2006, p. 29)

## Literariedade

Aspectos internos:

- modo de organizar o texto;
- o emprego de certa linguagem;
- a adesão a uma convenção.

Aspectos externos:

- nome do autor;
- mercado editorial;
- grupo cultural;
- critérios críticos em vigor.

(ABREU, 2006, p. 41)

### O Autor

O australiano Markus Zusak nasceu em 1976, filho de pais alemães. Ele foi autor de outros quatro romances antes de *A menina que roubava livros* - todos eles classificados como "jovem adulto" – *The underdog*, *Fighting Ruben Wolfe*, *Getting the girl*, e *I am the messenger*, vencedor do Printz Honor 2006 por excelência na literatura jovem adulta.

Zusak escreveu *A menina que roubava livros* inspirado em uma série de histórias que sua mãe lhe contava sobre crescer em Munique durante a Segunda Guerra Mundial, incluindo a de um adolescente dando um pedaço de pão para um judeu. Em uma entrevista para o Sydney Morning Herald, ele disse: "Nós temos estas imagens de fileiras de meninos marchando, das saudações nazistas e essa ideia de que todo mundo na Alemanha estava nisso juntos. Mas ainda havia crianças rebeldes, pessoas que não seguiam as regras, que esconderam judeus e outras pessoas em suas casas. Então, há um outro lado da Alemanha nazista."

([https://www.randomhouse.com/teachers/wp-content/uploads/2013/10/CommonCore\\_BookThief\\_Guide\\_WEB.pdf](https://www.randomhouse.com/teachers/wp-content/uploads/2013/10/CommonCore_BookThief_Guide_WEB.pdf))

Para discussão:

Que perigos podem ocorrer quando um autor é motivado por uma necessidade de "esclarecer as coisas"? Você vê algo assim em *A menina que roubava livros*?

### Literatura – instâncias de legitimação

- universidade;
- suplementos culturais de grandes jornais;
- revistas especializadas;
- livros didáticos;
- histórias literárias;
- prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura;
- escola. (ABREU, 2006, p. 40)

Comentário:

A atuação das instâncias de institucionalização da literatura exerce influência sobre a circulação de obras e sobre a formação do escritor e de um público leitor.

A legitimação é um conceito de origem político-jurídica que designa o reconhecimento, pelas instituições do poder e segundo articulações discursivas que esse mesmo poder domina, de determinados fatos sociais, sejam eles processos ou objetos. Como produto social que sempre é, a literatura esteve, desde a origem, sujeita a essa mesma legitimação.

• UMA OBSERVAÇÃO •

**Um par de guardas do trem.**

**Um par de coveiros.**

**No frigidar dos ovos, um deles dava as ordens.**

**O outro fazia o que lhe mandavam.**

**A pergunta é:**

**e quando o outro é muito mais do que um? (ZUSAK, 2007, p. 25)**

Comentário:

Esta citação vem no início da Parte Um, logo após o irmão de Liesel morrer no trem. Nessa cena, há referência a dois pares de pessoas: o par de guardas que levam Liesel e sua mãe fora do trem, e o par de coveiros que enterram o corpo do irmão de Liesel. Em ambos os casos, um membro do par dá instruções e o outro as segue sem questionar. As instruções parecem bastante banais, e não há nenhuma razão aparente para o outro par não cumpri-las. Em um sentido mais amplo, no entanto, a citação configura uma das questões duradouras do livro: por que tanta gente concordou com o Holocausto e por que as pessoas não agiram para impedi-lo? Quando se pergunta o que aconteceria se "muito mais do que um" simplesmente seguisse as ordens, ele refere-se aos muitos alemães que só faziam o que lhes foi dito e não questionavam essas instruções. O Holocausto, fica implícito, resultou dessa obediência servil e complacência.

PARA REFLETIR...

**Leitura literária – seleção de textos**

Nunca é inteiramente livre;

Depende:

- da organização em catálogos e em estantes;
- do consumo dos produtos culturais;
- do prestígio social dos escritores;
- dos interesses econômicos e ideológicos das editoras;

\* nas escolas:

- dos programas de ensino;
- da legibilidade dos textos (faixa etária/série);
- das condições físicas oferecidas (biblioteca/acervo);
- do cabedal de leituras do professor. (COSSON, 2012, p. 31-32)

**“Quando viesse a escrever sua história, ela se perguntaria exatamente quando os livros e as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo. Teria sido ao pôr os olhos pela primeira vez na sala com estantes e mais estantes deles? Ou quando Max Vandenburg chegara à Rua Himmel, carregando as mãos cheias de sofrimento e o *Mein Kampf* de Hitler? Teria sido durante a leitura nos abrigos? Na última parada para Dachau? Teria sido *A Sacudidora de Palavras*? Talvez nunca houvesse uma resposta exata sobre onde e quando isso havia ocorrido.”** (ZUSAK, 2007, p. 31)

Comentário:

O poder das palavras, da leitura, da propaganda e da escrita - Ao longo do romance, aumenta o entendimento de Liesel sobre o poder das palavras, a importância da leitura e das palavras poderosas que podem mudar a mente dos outros (tanto para o melhor quanto para o pior). Em primeiro lugar, a personagem principal, ironicamente, torna-se uma "menina que rouba livros" antes mesmo de saber ler. A ideia das palavras, para ela, é inicialmente um mistério que ela se determina a desvendar. Ela liga-se cada vez mais a seu pai adotivo, Hans Hubermann, pelo poder das palavras e das lições de leitura que toda noite eles compartilham. As circunstâncias e as pessoas roubam a voz de Liesel. Ao longo do tempo Hans, Rosa, Rudy e Max devolvem-na a ela. No entanto, é Isla Hermann, a mais improvável das fontes, que dá Liesel o poder de doá-la. Isla atingiu-a profundamente dentro de sua mágoa e libertou Liesel para contar sua história. E essa história salvou a vida de Liesel. O mesmo é verdade para cada um de nós. As circunstâncias e as pessoas podem roubar nossa voz. E outros podem devolvê-la. Infelizmente, este é o lugar onde a maioria de nós para. Ou ninguém nos libertou para contar a nossa história, ou nos recusamos a compartilhá-la. A coisa mais difícil não é perder a nossa voz. É liberá-la para o mundo. Aprender a contar a nossa história é um processo. Liesel muitas vezes se pergunta se ela "o faria direito." Eventualmente, com a prática, ela fez. No processo, Liesel descobriu uma verdade importante: não existe uma fórmula para

contar a nossa história. O segredo é colocar a caneta no papel e começar. Mais tarde, na noite da queima de livros, ela ouve a palavra "comunista" do pódio e as coisas finalmente começam a se encaixar a respeito do que deve ter acontecido com seus pais verdadeiros. Mais tarde, ela liga-se a mais duas personagens, a esposa do prefeito e Max, através de livros. Considerando que todo o poder de Hitler constituía-se de sua capacidade de persuadir as pessoas através de palavras, este livro não é uma história tradicional do Holocausto, mesmo que toque em um tema muito típico desse universo. Em vez de revelar o lado predominantemente negativo do poder das palavras, no entanto, este livro mostra como este poder cria amizades, preserva vida, e, finalmente, foi usado para o bem sobre o mal. Em contraste com o mal histórico ocorrendo na Europa durante a 2ª Guerra Mundial, os leitores do livro aprendem a apreciar a liberdade de expressão por escrito. Como é a propaganda, nos meios visuais e de áudio, presente na vida cotidiana de Liesel? Como isso colaborou para criar um mundo com medo?

**"A única coisa pior do que um menino que detesta a gente é um menino que ama a gente." (ZUSAK, 2007, p. 42)**

Comentário:

Amizade e amor - No livro nos deparamos com personagens que estão aprendendo a amar, mesmo durante os momentos em que há ódio em todos os lugares. Liesel acredita que os olhos de Hans Hubermann mostram bondade, e desde o início ela se sente mais perto dele do que de Rosa Hubermann. Descrever a relação entre Liesel e Hans Hubermann e o que os mantém unidos. Como é que Hans ganha o amor e a confiança de Liesel? Debater se Liesel é um substituto para os filhos de Hans, que se desviaram da família. Por que é tão difícil para Rosa demonstrar o mesmo afeto por Liesel? Discuta como relacionamento entre Liesel e Rosa muda até o final do romance. Comparar e contrastar a vida de Liesel e Max Vandenburg. Como a vida de Max dá propósito à vida de Liesel? Em que ponto Liesel e Max tornam-se amigos? Max dá a Liesel uma história chamada *O Vigia* no aniversário dela. Qual é a significância desta história?

Há também o amor romântico envolvido. Descrever a amizade de Liesel com Rudy. Como essa amizade muda e cresce ao longo do romance? A Morte diz que Rudy não oferece sua amizade "de graça". (P. 41) O que Rudy quer de Liesel? Por que é

difícil para Liesel amar Rudy?. Discutir as mudanças na relação de Liesel e Rudy ao longo do romance. Discutir por que Liesel diz o Sr. Steiner que ela beijou Rudy depois de morto.

**“Acho que os seres humanos gostam de assistir a uma destruiçãozinha. Castelos de areia, castelos de cartas, é por aí que começam. Sua grande aptidão está em sua capacidade de promover a escalada.”** (ZUSAK, 2007, p. 100)

Comentário:

Guerra, sofrimento e criminalidade A morte faz esta observação perto do final da Parte Dois, logo antes da fogueira de livros proibidos ser ateadada como parte da celebração do aniversário de Hitler. A citação mostra a Morte lutando para entender o desejo frenético da multidão pela destruição e também sugere que é da natureza humana destruir coisas. Mais notavelmente, ocorre o prenúncio da vinda da destruição que vai varrer toda a Europa quando a guerra se intensificar. A Morte sugere que a guerra surgiu do mesmo desejo que leva as pessoas a gostar de ver castelos de areia demolidos e livros queimados. Este desejo, a Morte sugere, pode até ser benigno quando se permanece na escala de castelos de areia e castelos de cartas. O problema surge quando as pessoas já não se satisfazem com pequenos atos de destruição inofensivos e anseiam maiores, de proporções mais dramáticas. Em outras palavras, o problema começa quando as coisas adquirem uma dimensão bem maior, e aqui a escalada indica claramente a próxima guerra. Quando a morte chama a capacidade de escalar de habilidade, ela está claramente sendo sarcástica. A Morte está zombando da humanidade e de seu apetite para a destruição. O livro está repleto de guerra já que se passa na Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial. A Morte não gosta da guerra e os resultados dela irão mantê-la ocupada durante todo o tempo, sem oportunidade para relaxar. Isso gera sofrimento desde o início do livro como o frio, a fome, a culpa, horror do campo de batalha, o sofrimento e culpa devido à perda de entes queridos também estão presentes em todos os lugares. Na Alemanha nazista são cometidos graves crimes contra a humanidade. Além disso, as personagens erram o tempo todo, independentemente do que diz a lei. O roubo de livros por Liesel poderia ser o melhor exemplo. Como

indica o título, *A menina que roubava livros* é uma obra, em parte, sobre o furto. Esse ato adquire dois significados – literal e simbólico – em todo o romance para Liesel e para o resto das personagens? O Manual do Coveiro é o primeiro livro Liesel rouba. Por que ela pega o livro? O que há de significativo sobre os títulos dos livros que rouba? Discuta por que ela esconde esse livro sob seu colchão. Descreva a reação de Hans Hubermann quando ele descobre o livro. O que o ato de roubar ensina a Liesel sobre a vida e a morte? Explique a reação de Rudy quando ele descobre que Liesel é uma menina que rouba livros. Como o roubo de livros da casa do prefeito leva à amizade com a esposa dele? Explique como a tentativa de Liesel para escrever um livro salva sua vida. O que é irônico sobre a obsessão de Liesel de roubar livros? Discutir outras utilizações de ironia no livro.

**“Você poderia dizer que as coisas foram fáceis para Liesel Meminger. E foram mesmo, em comparação com Max Vandenburg. É claro, o irmão praticamente morrera em seus braços. A mãe a havia abandonado. Mas qualquer coisa era melhor do que ser judeu.”**

(ZUSAK, 2007, p. 148)

Comentário:

Identidade, raiva e abandono - Esta citação parece perto do fim da Parte Três, logo após Max fazer a sua fuga bem sucedida de Stuttgart para Molching, com documentos falsos e uma cópia do MKPF. Neste ponto, Max acaba de se tornar um personagem importante no livro, e a perspectiva judaica está apenas começando a emergir. Identidade é uma grande preocupação na obra, especialmente para o povo judeu. Qualquer movimento errado não vai causar danos apenas a você, mas a sua família também. Até as personagens não-judias não querem ser chamadas de nazistas e tentam forjar novas identidades. A citação coloca o enredo e as preocupações das personagens principais em um contexto mais amplo, e para servir como lembrete de que não importa como as coisas fiquem difíceis para personagens como Liesel e Hans, suas vidas eram muito mais seguras e mais fáceis que para muitos outros durante este período. Em vez disso a Morte nos diz que nossa compaixão por Liesel deve ser atenuada pelo conhecimento de que ela não era a única que sofreu sob o jugo de Hitler, e que muitas pessoas sofreram muito mais simplesmente porque eram judias. Embora Liesel tenha perdido sua mãe e irmão, os

judeus da Alemanha e da Europa Oriental perderam muito mais. Ser deixado é ser ferido. Ao longo do romance, vemos personagens que foram deixadas por aqueles que amam ou que se sentem como se tivessem sido abandonados. Que impacto esse abandono tem sobre as personalidades das personagens e perspectivas sobre a vida? • O abandono é um tema central na obra. O leitor sabe que Liesel se sente abandonada pela mãe e pela morte de seu irmão. Como ela equipara amor com abandono? Em que ponto ela entende por que ela foi abandonada por sua mãe? Quem mais abandona Liesel no livro? Debater se o abandono ocorreu devido às circunstâncias ou pelo desejo desprendido/egoísta da mãe.

**"Viver estava vivendo. O preço foi culpa e vergonha." (ZUSAK, 2007, p. 208)**

Comentário:

Culpa - A culpa é outro tema recorrente no romance. Dar três exemplos de personagens que sofrem de culpa e explicar as circunstâncias. Será que as outras pessoas os julgam da mesma forma que eles julgam a si mesmos? A vida de Hans Hubermann foi poupada na França durante a Primeira Guerra Mundial, e a vida de Erik Vandenburg foi tomada. Explique por que Hans se sente culpado pela morte de Erik. A culpa é uma emoção poderosa que pode tornar uma pessoa infeliz e desanimada. Discutir como Hans canaliza sua culpa em ajudar os outros. Explique o pensamento de Max Vandenburg: Por que ele sente culpa e vergonha?

**"Lá estavam as páginas apagadas de Mein Kampf, amordaçadas, sufocando sob a tinta enquanto eram viradas." (ZUSAK, 2007, p. 213)**

Comentário:

Subversão, rebeldia – Max pinta de branco páginas do Mein Kampf – livro de propaganda de Hitler e desenha uma história inteiramente nova sobre eles: uma breve releitura de sua vida, a perseguição de sua família pelos nazistas, e sua amizade com Liesel. Assim como Hans usou a mesma cópia do Mein Kampf para ajudar a trazer Max para a segurança, Max corajosamente transforma ideologia nazista em compaixão.

Comentar sobre a inserção de imagens (narrativa dentro da narrativa) com as duas histórias que Max escreve para Liesel, *O Vigia* e *A Sacudidora de Palavras*;

compará-las e contrastá-las. Comentar sobre o processo artesanal de construção de um livro. Discutir sobre o ato da escrita e seus aspectos políticos, identitários e estéticos.

PARA REFLETIR...

“[...] como definir literatura? Há livros bons em si?

Todos devem apreciar o mesmo tipo de texto? Há uma qualidade estética objetiva nas obras? Há uma maneira correta de ler literatura? (ABREU, 2006, p. 10)

**“O mistério me entedia. Dá trabalho. Sei o que acontece, e você também. As maquinações que nos levam até lá é que me irritam, me deixam perplexa, me interessam e me estarrecem.”** (ZUSAK, 2007, p. 219)

Comentário:

A obra *A menina que roubava livros* é ou não literatura? Debater.

Aspecto formal

Enredo e estrutura - Como narradora, Morte emprega a técnica de prenúncio ao longo do romance para revelar, entre outras coisas, o destino - ou seja, a sobrevivência ou a morte - de personagens. Pouco antes desta passagem, a Morte descreve como Rudy Steiner morre no final do livro. Esse recurso de Marcus Zusak dá ênfase aos acontecimentos e "maquinações" na Alemanha nazista que levam as personagens para os seus fins. Perto do final do livro a Morte nos diz que tem uma "pulsção circular" e é amaldiçoada a existir além do tempo. Isso explica sua necessidade de antecipar o fim antes de o alcançarmos. Este livro começa com uma série de visões sobre o que vai acontecer a Liesel. O livro mal começa e já sabemos o fim - nós sabemos quem vai morrer e quem vai viver, por exemplo. Mas por que Zusak faz isso? Cada capítulo e seção também é prefaciado com um resumo dos pontos principais, como as placas de sinalização em um filme mudo. A tensão na maioria dos livros é alcançada quando o leitor se pergunta o que vai acontecer, mas isso não acontece em *A menina que roubava livros*. E, no entanto, ainda é um livro cheio de tensão.

Como Zusak estabelece a ascensão e queda de tensão, apesar de sua narradora ter uma necessidade compulsiva de nos dizer o que acontece no final? Destacar

algumas instâncias de prenúnciação na obra e o efeito sobre o capítulo, parte, ou romance como um todo. Como o autor usa o artifício literário de prenúncio para puxar o leitor para a história? Quais são os pontos fortes desta abordagem? Quais são os perigos? O narrador também usa vários flashbacks na obra. Discutir a sua importância para a cena, capítulo, e obra como um todo. O autor escolheu cuidadosamente os títulos dos capítulos para seu livro. Destacar a importância deles para o conteúdo do capítulo e para o romance como um todo.

A Morte é o narrador que nos mantém focados na mortalidade. Ela nos permite saber desde o início que esta é uma história trágica. Ela também nos diz que todas as pessoas que amamos vão morrer algum ou outro dia. Como a escolha da Morte como narradora contribui para o livro? O acaso desempenha um papel significativo na vida de várias personagens do livro. Cite pelo menos três personagens que são afetadas pelo acaso e destaque os resultados disso a curto e longo prazo. Explicar como promessas e segredos desempenham um papel significativo na narrativa.

**“Havia sangue a lhe escorrer do nariz e lhe empastar os lábios. Seus olhos tinham-se arroxeados. Cortes se abriram e uma série de ferimentos aflorou à superfície da pele. Tudo por causa das palavras. Das palavras de Liesel.”**

(ZUSAK, 2007, p. 233)

Comentário:

Metáfora – pulsão imagética da palavra.

Liesel explode com Ilsa Hermann, chamando-a patética e dizendo-lhe para superar a morte de seu filho. Imagina o rosto de Ilsa tornar-se fisicamente agredido pelos insultos cruéis de Liesel. Liesel mais tarde vem a se arrepender de seu discurso, quando ela percebe o poder das palavras para infligir danos aos outros.

PARA REFLETIR...

“a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido. Um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação.” (ABREU, 2006, p. 29)

**“Eles não tinham escrúpulos de roubar, mas precisavam ser mandados. Gostavam de ser mandados, e Viktor Chemmel gostava de mandar.” (ZUSAK, 2007, p. 242)**

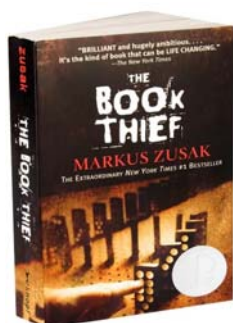
Comentário:

*A menina que roubava livros* é ou não literatura? Debater.

Obediência, tolerância e intolerância na Alemanha nazista – Depois de Arthur Berg deixa Molching, Viktor Chemmel toma seu lugar como líder de um pequeno grupo de ladrões adolescentes. Ao contrário de Arthur, Viktor é um menino cruel que rouba para se divertir e exige obediência dos outros. A noção do desejo a ser controlado é uma alegoria do povo alemão sob a ditadura de Hitler, e esta passagem sugere a existência de uma certa fraqueza e complacência que leva os seres humanos a obedecer aos piores comandos apenas por uma questão de ordem. Podemos definir tolerância como "uma atitude justa, objetiva e permissiva para com aqueles cujas opiniões, práticas, raça, religião, nacionalidade, etc., diferem das próprias". Como podemos ver exemplos de tolerância e intolerância na história? Que lições podemos aprender com esses exemplos? Na edição americana, a ilustração apresenta dominós<sup>14</sup>. Mas por que dominós na capa de um livro sobre livros? Rudy joga dominó com seus irmãos, enquanto seus pais discutem sobre sua vida no cômodo ao lado. O efeito dominó de ações do mundo lançam a vida de Rudy e de Liesel em uma direção que estava fora de seu controle. O mesmo é verdade para o nosso impacto sobre os outros. Nós afetamos uns aos outros com cada decisão que tomamos. Nosso objetivo deve ser impactar as pessoas de tal forma que suas vidas se tornem mais bonitas em vez de uma pilha de escombros.

**“Quer saber a minha verdadeira aparência?**

**Eu ajudo. Procure um espelho enquanto eu continuo.” (ZUSAK, 2007, p. 271)**



Comentário:

Caracterização – Longe de ser representada como um ceifador, a Morte do livro é uma personagem cansada e cínica com o dever relativamente servil de levar embora as almas dos recém-falecidos. No entanto, seu trabalho é dificultado pelo grande número de pessoas que morrem pelas mãos de outros na II Guerra Mundial - ela parece agonizar mais sobre as câmaras de gás, máquinas de matar literais em campos de concentração nazistas. A Morte leva, assim, uma visão cética da guerra e da própria humanidade, acreditando que a humanidade seja capaz de males enormes e irracionais. Às vezes, ela é apresentada contra o estereótipo que dela se tem, retratada como um ser complexo e benevolente: "São os humanos que sobram. Os sobreviventes. Eles são os únicos que não suporto olhar, embora em muitas ocasiões, eu o faça" (ZUSAK, 2007, p. 15). Além da narradora, Zusak fornece-nos com um elenco de personagens coloridas, cuidadosamente escolhidas para apresentar uma visão transversal da Alemanha durante o período. Vemos judeus, nazistas, ricos, pobres, soldados, civis, jovens e velhos. Liesel, é claro, é o elo da história e todas as outras personagens têm impacto sobre ela de alguma forma. Ao escolher apresentá-la a Rua Himmel como uma forasteira, passamos a conhecer as pessoas na vida dela conforme vai entrando em contato com elas. Com certeza a mesma coisa não teria sido alcançada tão facilmente se ela tivesse nascido e crescido lá. Além disso, é claro, definindo-a como uma estranha ferida, bem recebida pelo povo de Rua Himmel, Zusak permite que ela seja uma alma gêmea para o desesperado Max. Ele também permite-nos ver seus pais adotivos como pessoas que vão "fazer a coisa certa" apesar do sacrifício exigido. O relacionamento de Liesel e Max por vezes pode parecer inaceitável ou desconfortável ao ler. Aos 24 anos, ele é um jovem que passa noites inteiras, por vezes, sozinho com uma adolescente e alguns podem perguntar-se sobre a adequação disso.

Quais personagens em *A menina que roubava livros* representam 'tipo'? Identificar todas as personagens principais em termos de ser redondo ou plano, estático ou dinâmico. Considerar qual delas Zusak escolheu para subverter. Em outras palavras, como nossos preconceitos são desafiados através de sua caracterização? E ainda outros são simples recortes de papelão. Quais? Por quê? Como o romance poderia ter sido diferente se o autor tivesse escolhido outra personagem para contar a história de Liesel?

Discutir o simbolismo da Morte como o narrador onisciente do romance. Quais são os sentimentos de morte de cada vítima? Descrever a tentativa da Morte para resistir a Liesel. A Morte afirma: "Estou sempre encontrando seres humanos no seu melhor e pior. Eu vejo sua feiúra e sua beleza, e me pergunto como a mesma coisa pode ser tanto ". (p. 491) O que é feio e bonito sobre Liesel, Rosa, e Hans Hubermann, Max Vandenburg, Rudy Steiner, e a Sr<sup>a</sup>. Hermann? Por que a morte é assombrada por seres humanos?

**“Vez por outra, eu imaginava como seria tudo acima daquelas nuvens, sabendo, sem sombra de dúvida, que o Sol era louro e a atmosfera interminável era um gigantesco olho azul.” (ZUSAK, 2007, p. 306)**

Comentário:

Estilo – Levando almas da câmara de gás em Auschwitz, a Morte imagina a composição do céu para além das nuvens de chuva que cobrem o campo da morte. Em face da tragédia notável, a Morte expressa otimismo além dos horrores que ocorrem na Terra, existe uma esperança viva e inquestionável. O "gigante olho azul" é potencialmente um Deus vigilante e justo, cuja visão foi obscurecida enquanto seu povo escolhido está sendo massacrado pelos nazistas. Em um livro narrado pela Morte parece ser surpreendente a ocorrência de tanta cor. Zusak usa as páginas do livro para pintar um quadro em cada cor possível. Comparações e metáforas são comunicadas na cor e emoções também. Seria a Morte sinestésica? É a linguagem poética de *A menina que roubava livros* que o eleva do popular para o literário. A história é convencional, mas as referências recorrentes do autor a livros, à natureza dos livros e ao poder que as palavras têm de nos escravizar ou de nos libertar, trazem repetidamente a atenção para a natureza da leitura e da escrita e que a história em que estamos envolvidos é uma construção literária. Os livros deliciosos escritos à mão e os desenhos, as referências à definição de dicionário, os livros roubados da biblioteca, o desenvolvimento de Liesel do analfabetismo para a alfabetização que se assemelha ao seu crescimento emocional, social e moral – tudo reflete sensibilidade. E, claro, a história que nos está sendo contada chegou à Morte por intermédio de um livro escrito à mão cuja escrita a lápis está desbotada - mesmo enquanto lemos, a história está desaparecendo e só se manterá viva na medida em que nós o permitirmos em nossos corações. Na literatura como na vida,

as cores podem ter significados simbólicos. Como Markus Zusak usa cores para expressar sentimentos e criar laços entre as personagens na história? O uso de linguagem excessivamente poética em um romance, por vezes pode minar o impulso seguir adiante e desvendar a trama. É este o caso d'*A menina que roubava livros*? Como o autor equilibra a poética com os elementos de estilo em prosa? De que forma Zusak usa linguagem figurada para desenvolver o caráter das personagens, o tema e criar humor?

**“Eles eram franceses, eram judeus, e eram você.”** (ZUSAK, 2007, p. 306)

Comentário:

A Parte Seis termina com esta citação, que vem logo após a Morte interromper sua história de Liesel para mostrar a situação em toda a Europa, onde os judeus estão morrendo nas câmaras de gás dos campos de concentração. Até este ponto, a narrativa apresenta alemães não-judeus principalmente no bairro de Liesel, com algumas referências à guerra fora da Alemanha. Liesel ainda está levando uma vida relativamente despreocupada, jogando futebol e correndo por aí com seus amigos. Mas a Morte se desvia da história de Liesel especificamente para lembrar ao leitor que essas atrocidades estavam ocorrendo, indicando que é necessário não esquecer estes horrores ocorrendo mesmo se a vida de Liesel estivesse normal no momento. Além disso, dizendo ao leitor que as pessoas morrendo nos campos de concentração eram "você", que significa o leitor, ele deixa claro que eles não eram diferentes do leitor. A técnica implica o leitor em seu sofrimento, mesmo que tenham ocorrido em um tempo e lugar diferentes, e ao fazê-lo sentir que o sofrimento se faz urgente e imediato, em vez de distante.

A Morte diz que Liesel era uma menina "com uma montanha para escalar" (p. 86). Qual é essa montanha? Quem são seus parceiros de subida? Qual é o seu maior obstáculo? Em que ponto ela chega ao cume de sua montanha? Descreva a sua descida. O que ela descobre no sopé da sua montanha? Liesel Meminger viveu até a velhice. A Morte diz que gostaria de dizer à roubadora de livros sobre a beleza e a brutalidade, mas essas eram as coisas que ela tinha vivido. Como é que a sua vida representa beleza na esteira de brutalidade? Discutir como o estilo de escrita poética de Zusak realça a beleza da história de Liesel.

## PARA REFLETIR...

“Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*. não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.” (TODOROV, 2014, p. 82)

**“A sacudidora de palavras e o rapaz subiram no tronco horizontal. Abriram caminho por entre os galhos e começaram a andar. Ao olharem para trás, notaram que a maioria dos espectadores tinha começado a voltar para seus lugares. Lá dentro. Lá fora. Na floresta.**

**Mas, ao seguirem andando, eles pararam várias vezes para escutar. Julgaram ouvir vozes e palavras às suas costas, na árvore da sacudidora de palavras.”**

(ZUSAK, 2007, p. 391)

## Comentário:

Na história de Max, Hitler cultivava uma floresta de árvores-propaganda, mas uma jovem ("a sacudidora de palavras") planta uma árvore indestrutível que cresce quilômetros de altura a partir de uma semente de amizade. Ela fica no topo da árvore até seu amigo ("o jovem") encontra-la lá. Quando eles descem, a árvore cai, destruindo uma grande parte da floresta de Hitler. Eles descem do tronco da árvore, e embora a maioria das pessoas doutrinadas voltem à floresta de Hitler, outros calmamente seguem os dois amigos. Apesar da violência contra os judeus na Alemanha nazista, havia um número de alemães que discordava, mesmo que apenas em voz baixa, da perseguição de Hitler. A história de Max visa incentivar Liesel a ser corajosa e disposta a contrariar palavras de ódio com palavras de amor; estas linhas finais sugerem que outros estariam dispostos a segui-la se ela tomasse essa posição.

**“Odiei as palavras e as amei, e espero tê-las usado direito.”** (ZUSAK, 2007, p. 459)

Comentário:

Depois de encontrar Max sendo forçado a caminhar para um campo de concentração, Liesel desdenha da palavra escrita, vendo as palavras de Hitler como a fonte de seu sofrimento. Ilsa Hermann dá a ela um livro em branco e incentiva-a a escrever; Liesel escreve a história de sua vida, contendo tanto tragédia e beleza, em um ritmo febril. E chega à conclusão de que as palavras podem provocar tanto a violência quanto trazer conforto, e ela se esforça para usá-las "corretamente".

PARA REFLETIR...

“A escola ensina a ler e a gostar de literatura. 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).

Comentário:

A autora expõe a dificuldade de se elucidar, especialmente na escola, o que seja literatura “de qualidade” para os alunos. Ela toca no ponto fundamental de se ter cuidado no trabalho como texto literário. Para ela, muito mais importante do que ensinar a gostar de literatura, como uma fórmula mágica, estaria a necessidade de se permitir que a criança tenha formação literária suficiente capaz de eleger, ela mesma, o gosto por essa ou aquela obra.

**“Os seres humanos me assombram.”** (ZUSAK, 2007, p. 478)

Comentário:

*A menina que roubava livros* molda-se pela contemplação da Morte do patrimônio da humanidade, e a incapacidade da Morte em conciliar a crueldade e a compaixão de

que os seres humanos são capazes simultaneamente. A história da vida de Liesel contém elementos de ambos, e até o final da obra, a morte parece ser mais capaz de julgar a humanidade do que no início. Assim, a Morte diz a Liesel que ela é "assombrada" pelos seres humanos, assim como os seres humanos são assombrados pela Morte. Um ser metafísico cansado e tão acostumado à morte só poderia ter medo de - e, às vezes, surpreender-se por - aqueles que vivem.

#### **4º MOMENTO: O texto literário na escola**

##### **- Dinâmica de leitura:**

Da teoria à prática – Sequência didática de leitura do texto **Felicidade clandestina**, Clarice Lispector.

Propomos essa sequência como sugestão de atividades ou projeto de leitura aplicando algumas estratégias sugeridas por Isabel Solé (2008). Essa sequência é exemplar e pode e deve ser adaptada segundo as características de cada turma e nível de ensino, cabendo sua síntese ou ampliação.

Objetivos:

- Conhecer os procedimentos de leitura
- Ler, compreender e interpretar texto literário.
- Aumentar repertório literário.
- Buscar pistas explícitas ou não que lhe permitam resgatar uma história de vida da personagem.
- Refletir e sensibilizar-se com a personagem por meio de leitura dramatizada.
- Refletir e sensibilizar-se com a personagem por meio da versão em vídeo.
- Desenvolver capacidade de leitura de textos por meio da comparação entre recursos da linguagem verbal e não-verbal.

Conteúdos: Leitura; Procedimentos de análise literária; Forma literária (elementos da narrativa; conto)

Público Alvo: do 6º ao 9º ano (adaptável ao Ensino Médio)

Tempo estimado: de 3 a 4 horas/aula

## DESENVOLVIMENTO

### 1ª aula – Antes da leitura:

1º passo – informação sobre a leitura de um conto, cujo título é composto por duas palavras: clandestino e felicidade.

2º passo – escrita da palavra “CLANDESTINO” no quadro de giz, e conversa informal sobre o significado da palavra, fazendo alusão a músicas, situações e notícias que tratam do tema.

3º passo – o mesmo procedimento do 2º passo com a palavra “FELICIDADE”.

4º passo – divisão da turma em dois grupos, e confecção de cartazes com figuras, palavras, frases e reportagens que ilustram o que, para os alunos, representam os vocábulos “clandestino” e “felicidade”.

5º passo – apresentação dos cartazes, com a justificativa de cada elemento escolhido e fixação dos cartazes na parede da sala de aula.

6º passo – questionamento aos alunos sobre a possível junção das duas palavras que foram discutidas e, quando juntas, quais os significados que recebem (trabalhar as duas possibilidades: clandestina felicidade e felicidade clandestina ).

### 2ª aula – Durante a leitura:

• 1º Passo – O/A professor(a) e os alunos dirigem-se até a sala de vídeo/auditório onde, através de uma conversa informal, relembram:

- a) O que significa a expressão 'clandestino(a)'?
- b) E o que significa felicidade?

E discute com os alunos sobre o desejo constante de possuir coisas materiais que sejam superiores às que os amigos, colegas, vizinhos, etc. têm e as pequenas coisas da vida que deixam as pessoas felizes:

c) Um objeto pode se transformar em algo que desperte relação afetiva, amorosa? Como?

E pergunta, instigando os alunos a entrar em detalhes:

d) Vocês já tiveram algum objeto de desejo, algo que queriam muito e que alguém conhecido o tivesse e vocês não?

- 2º passo – O(A) professor(a) diz aos alunos que eles irão ler um texto (conto) escrito por Clarice Lispector e publicado em 1971. Ele é um dos 25 que compõe o livro que tem por título o mesmo nome desse conto, e que se trata de um conto autobiográfico, no qual a autora relembra um momento de sua infância sobre algo que ela também desejava muito, na cidade de Recife, Pernambuco, como comprovou a própria irmã da escritora dizendo que se lembra da antagonista na história – a “menina má”.

O(A) professor(a) coloca no Power point o slide 1, com o título e o nome da autora. E pergunta aos alunos:

a) A associação de 'felicidade' com 'clandestina' soa estranho? Como a felicidade pode ser clandestina?

b) Cite um exemplo que poderia dar ideia de ilegal, ilegítimo para 'felicidade clandestina'.

c) O que eles acham que, no conto, poderia ser/representar a tal felicidade clandestina?

- 3º passo – Dizer aos alunos que eles vão ler os três primeiros parágrafos do texto apresentado por meio do programa Power Point e de data show, com o objetivo de prender-lhes atenção ao texto e não adiantar a leitura. Depois eles receberão cópias do mesmo. O(A) professor(a) alerta que nesses parágrafos apresenta-se uma situação de confronto, de conflito. E pergunta aos alunos:

a) Que personagens provavelmente estão em conflito?

b) Por que elas se confrontam?

c) Como são essas personagens? Que características físicas e psicológicas elas podem apresentar?

Neste momento o mais importante é responder à pergunta: sobre o que fala o texto? Durante as discussões, estimule que todos os comentários sejam exemplificados com o trecho do texto a que se referem, perguntando-lhes: “qual trecho lhe causou essa impressão?”

- 4º passo – O/A professor(a) informa aos alunos que eles irão continuar a leitura de mais um trecho (do 4º ao 9º parágrafo: “Até que veio...” – “Quanto tempo?”) e perguntar:

a) Afinal, o que eles acham que será o objeto da felicidade para a menina?

b) Eles imaginam que, pela descrição da filha do dono da livraria, ela irá conseguir o que deseja?

c) Se acha que sim, isso será fácil ou não?

- 5º passo – O(A professor(a) diz aos alunos que eles continuarão a leitura, agora, dos parágrafos 11 e 12 (“Até que um dia...” – “E o pior para essa mulher...”). Adverte os alunos de que neles acontece uma transformação dessa situação, e pergunta:

a) O que/quem será responsável por essa mudança?

b) Que mudança será essa?

c) Boa ou não para a protagonista?

- 6º passo – Antes de ler do parágrafo 12 até o final (“Como contar...” – “Não era mais...”), o(a) professor(a) retoma o significado do termo “clandestino” – é alguma coisa feita ou realizada secretamente, às ocultas, escondido. Então os alunos respondem:

a) Como imaginam que a protagonista se sente ao conseguir o livro?

b) Como a felicidade dela pode ser clandestina (ilegal/ilegítimo/às ocultas)?

c) Vocês acham que ela se sente assim de propósito? Por quê?

d) Depois de conseguir o objeto símbolo de sua felicidade, vocês acham que ela vai ficar satisfeita para sempre?

### 3ª aula – Depois da leitura:

1º passo – Apresentação do áudio do conto na sala de vídeo/auditório, para que a turma relembra a história.



Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mbSMwUNjwTE>>

2º passo – Exibição do curta metragem “Clandestina Felicidade”, no site abaixo citado.



Disponível em <[http://portacurtas.org.br/filme/?name=clandestina\\_felicidade](http://portacurtas.org.br/filme/?name=clandestina_felicidade)>

3º passo – Questionamentos aos alunos:

a) Nesta narrativa, podemos dividir a situação vivida pela personagem em três fases: desejo, esperança e deleite. Escreva sobre cada uma delas.

b) O que o objeto de desejo representava para a garota que venerava ouvir/ler histórias

c) Agora que já lemos o conto e assistimos ao curta, que significado/importância adquire o título do texto?

d) Faça um resumo e conte "a história com suas próprias palavras". Por conta disso, seja curto e objetivo e fique atento apenas ao essencial.

4º passo – Solicitação aos alunos que resgatem o que pensavam sobre o conto antes da análise. A interpretação se manteve a mesma? Antes da análise, eles haviam pensando na relação entre a narração e o contexto da obra?

Comentário:

Discutir sobre a distância entre a compreensão inicial do conto e a consciência de sua complexidade após o trabalho interpretativo; e sobre as relações entre literatura e sociedade e a importância de se encarar a literatura como um objeto de conhecimento.

## AValiação

- Percepção, por parte do professor, se cada aluno foi capaz de ler com atenção e autonomia o texto selecionado, de identificar e analisar as personagens, além de participar ativamente das discussões.
- Realização da avaliação das atividades – por meio de conversa informal – a respeito do conteúdo desenvolvido nas três últimas aulas sobre atividades diferenciadas de leitura e o que elas exigiram deles, de como encararam os trabalhos realizados na sala de aula digital/laboratório de informática – mesmo com acesso à internet restrito – com data show, computadores, visualização de vídeos educativos e que mostram o conteúdo por “outro ângulo”.
- Também é possível propor um trabalho de análise de outro conto de Clarice Lispector, preferencialmente em grupos pequenos a fim de analisar se os estudantes conseguem formular questões pertinentes à obra e se conseguem se distanciar da leitura parafrástica e construir interpretações coerentes.

- **Atividades de livros didáticos** (textos, capítulos, unidades):

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. (Anexo 2)

Comentário:

Essa coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa teve sua primeira publicação em 1998, e está em sua 7ª edição reformulada (2012). Foi criada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – os autores mais adotados no país, segundo a Saraiva. Abrange o ensino fundamental – do 1º ao 9º ano – e o ensino médio.

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipoq.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
3ª	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	336	22	9.819	
27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917		
27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758		

Disponível em:

<<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8499:colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-fundamental>>

Para discussão:

- Por que é a coleção mais escolhida?
- Qual foi a coleção escolhida em sua escola? Se não foi a Português: linguagens, por quê?
- Como foi feita a escolha? Que critérios foram utilizados para a análise da coleção?

**Análise da coleção** Português: Linguagens (EF II) pelo Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Português:

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Atividades de leitura.
Pontos fracos	Abordagem do texto literário.
Destaque	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Programação do ensino	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Disponível em:

<<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> p. 86

- “embora predominem textos acessíveis aos leitores do livro didático, há clássicos da tradição literária que se distanciam da realidade e dos interesses dos adolescentes atuais, demandando maior mediação docente;” (BRASIL, 2013, p. 84)
- “os textos literários, em geral, não são devidamente abordados em sua singularidade. Nem sempre as atividades os contemplam como criação artística, valorizando sua linguagem e sua tessitura, e, assim, pouco estimulam a fruição estética e não preparam os alunos para a apreciação crítica da produção literária na dimensão adequada à sua faixa etária e à sua escolaridade;” (BRASIL, 2013, p. 88)

BRASIL. **Guia de livros didáticos** – PNLD 2014: Língua portuguesa, ensino fundamental - anos finais. Brasília: SEB/FNDE, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> p. 84 e p 88

Para discussão:

- O que quero fazer com o texto literário?
- Como associar Literatura e Leitura?
- Por que não há cooperação de ambas as áreas?
- Como essas disciplinas poderiam ajudar na formação do leitor literário?
- Como formar um leitor literário?

O texto literário no Livro didático: Português: Linguagens:

- Distribuir cópias da unidade de estudo (ANEXOS) para discussão quanto à inserção de textos literários e o uso que o livro didático faz deles:

- o livro mantém as especificidades do gênero ao qual o texto pertence?
- explora a carga sóciohistórica e ideológica do gênero?
- oportuniza aos alunos o exercício dessas especificidades por meio de atividades?

Comentário:

Magda Soares (2006) cita dois problemas que dificultam a compreensão dos alunos quanto às particularidades do texto literário: a ausência de reflexão com base no

texto e a não preocupação com o aspecto visual. Ela menciona que, apesar de haver, nos livros didáticos, a exigência de explicitação da compreensão do texto, as atividades

não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2006, p. 43).

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy et al (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

Questionar:

- Essa proposta caminha em sentido diverso do apontado por Magda Soares na abordagem do texto *Felicidade Clandestina*?

### **5º MOMENTO: Troca de Experiências**

- Compartilhamento de atividades ou projetos em que a teoria/princípio trabalhado tenham sido desenvolvidos ou confecção de uma atividade de leitura (em grupo).

### **6º MOMENTO: Projeto**

- Apresentação de projeto desenvolvido por IES, ONG, escola ou cidadão:

- **Sacola Viajante** - E M Joarib Grillo Cordeiro EF e Secretaria Municipal de Educação e de Esportes (SEDES) e parcerias – Arapongas (PR) – 2011 e 2012;
- **Muita prosa e muito verso** - Faculdade de Letras – PUCRS – 2001-2005
- **Árvore de Livros** - Iniciativa privada / Parceria – Nacional – desde 2014

- Reunião para planejamento e orientação de projeto (individual ou em grupo) de leitura literária.

### **Outras Referências**

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 23/04/2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Português.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COMOTTO. **O comedor de livros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Escola e mediação literária.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 193-208. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2123/1441>>

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Felicidade Clandestina.** Disponível em:

<<http://www.apetesp.com.br/cursos/obras/livros/classicos/clarisse%20lispector/Clarice%20Lispector%20-%20Felicidade%20clandestina.doc>> Acesso em 05/05/2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Guias de estudo para o texto literário (em inglês) disponíveis em:

- [www.enotes.com](http://www.enotes.com)
- [www.sparknotes.com](http://www.sparknotes.com)
- [www.cliffnotes.com](http://www.cliffnotes.com)
- [www.bookrags.com](http://www.bookrags.com)
- [www.litchart.com](http://www.litchart.com)
- [www.discoveryschool.com](http://www.discoveryschool.com)
- [www.penguin.com](http://www.penguin.com)
- [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)

## CONCLUSÃO

A falta da leitura preocupa diversos setores da sociedade: governo, educação, mídia, editoras, pais, professores, escritores, pesquisadores, entre outros. Entretanto, em nosso país, cabe à escola o papel principal na formação de um leitor capaz de assumir postura ativa diante de um texto, especialmente, do texto literário, uma vez que é entre seus muros que uma grande parte das pessoas entra em contato pela primeira e, talvez, última vez com tal gênero. Assim, os professores ficam responsáveis pelo papel de mediação dessa leitura principalmente se ousarmos afirmar que a maioria das escolas públicas brasileiras não conta com a existência de uma biblioteca, sequer de um bibliotecário.

Ainda em relação à educação, convivemos no ambiente escolar com inúmeros paradigmas educacionais cujos objetivos e metodologias exigem maior respeito pelo aluno, seu conhecimento prévio, seu ritmo de aprendizagem, voltando-se, por conseguinte, para sua individualidade, suas necessidades e seus direitos. Mesmo que a eficácia dessas teorias possa ser questionada, é inegável sua importância e sua observação por professores e gestores. No entanto, a validação das impressões da leitura discente, principalmente da leitura literária, tem se mantido uma área praticamente alheia à ênfase dispensada ao caráter singular e individual (subjetivo) das crianças e dos jovens na escola.

Sabemos também que a leitura literária contribui tanto para o desenvolvimento pessoal, como para a educação *inter-* e *transdisciplinar* e para a formação cidadã. Mas o exame de como se dá a concepção do leitor como instância da literatura e a educação literária no dia-a-dia da escola – por investigações informais ao longo da carreira, pelo estudo da formação do professor de língua materna, e de sua formação como leitor e usuário da leitura literária e da metodologia utilizada (ou não) por ele – constata ser necessário repensar a prática da leitura de literatura na escola.

A concretização desse objetivo passou pelo levantamento e análise de concepções da leitura e das especificidades da leitura literária, bem como do leitor a empreendê-la. Como tratamos da escolarização da literatura, tornou-se absolutamente necessário verificar como está se dá, o papel do professor do professor e os métodos por ele usados nesse embate.

Ao longo de nosso estudo, fica claro que nós professores devemos assumir verdadeiramente nosso papel de mediadores a fim de promover efetivamente o letramento literário. Para isso, é preciso, primordialmente, trabalharmos seriamente e nos comprometermos com nossos objetivos e funções de educadores. Tratando-se da leitura do texto literário em sala de aula, é inadmissível que não nos apoderemos da literatura como um bem cultural a que temos direito como cidadãos, e dever como professores de língua materna. É igualmente imprescindível que nos conscientizemos da necessidade de conhecer e dominar os mais variados recursos que possam nos auxiliar nesse percurso, tenhamos recebido formação suficiente ou não na graduação. Nesse sentido, consideramos a autoformação uma perspectiva mais do que necessária – essencial. Parece-nos, portanto, essencial refletirmos constante e continuamente sobre nossa prática cotidiana em sala de aula sob a luz de (nem sempre) novas teorias e metodologias; que conheçamos nosso aluno e seus hábitos de leitura. Devemos, por conseguinte, conhecer fatores intrínsecos e extrínsecos relativos ao texto, ao leitor e a nós mesmos. Para isso, precisamos: ter conhecimentos teóricos sobre leitura e literatura; nos inteirar de fundamentos de diferentes áreas – Psicologia, Teorias do conhecimento – a fim de desenvolver/atualizar habilidades metodológicas; saber do acervo disponível e buscar acesso a novos lançamentos literários; nos informar sobre as opiniões críticas bem como desenvolver análises próprias desse acervo; utilizar adequadamente outras mídias e expressões artísticas a fim de enriquecer a leitura literária; levar em conta o conhecimento de diferentes áreas – história, arte, filosofia, sociologia, geografia etc. – como ferramentas para lidar com o texto literário, transformando conteúdos em questões significativas. É encarando a leitura do texto literário pelas especificidades da área; pelas questões do campo sensível; pela ancoragem no texto bem como pela viagem interpretativa do leitor real; a partir de questões regionais e universais; estudando sobre a vida e obra dos artistas, movimentos artísticos; acompanhando a produção cultural em nossa cidade, país e mundo; conhecendo o texto de forma interativa que acreditamos ser possível levar o texto literário a contribuir para a formação de leitores competentes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

É preciso, basicamente, que saibamos o que queremos do texto literário e o que faremos para atingir os objetivos do seu uso em sala de aula. Nesse sentido, que protagonizemos atividades e projetos em benefício do letramento

literário de acordo com o contexto em que estamos inseridos e que tenhamos um trajeto a seguir. E isso requer tempo, envolvimento, aprendizado e auto-avaliação constantes.

Da mesma forma, entretanto, pensamos que a formação docente pode e deve ocorrer não só a partir do próprio professor, mas aproveitando-se ele também de qualquer outra instituição que possa atuar em benefício da constituição de seus conhecimentos teóricos e práticos, e principalmente do confronto com diferentes experiências no trabalho com a leitura literária realizados na escola por colegas de profissão. Por isso pensamos, pesquisamos e elaboramos uma proposta de formação docente que procurasse valorizar o professor e sua experiência na educação literária, ou seu desejo de adquiri-la, e que se dispusesse a fazê-lo pela própria leitura do texto literário, pelo estudo de teorias aplicáveis a ele e pelo diálogo com os colegas como a melhor maneira de encontrar um modo de levá-lo a termo. Sendo assim, constituímos a metodologia baseada na reflexão sobre a práxis e a instituição ou fortalecimento da ação e do conhecimento adquirido pela formação ou experiência a partir da própria formação e experiência.

Desde o início da elaboração do material destinado à formação docente, trabalhamos com a ideia de ofertar uma proposta, uma sugestão de material a ser aplicado. O desejo de colocá-la em prática, no entanto, sempre existiu, mas acabou sendo sublimado pela ocorrência de duas greves de funcionários e professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná: a primeira, em 2014 e a segunda, em 2015 – esta última com a adesão das universidades estaduais.

É claro que esperamos que, devido a tamanha importância da leitura na atualidade e sua conseqüente exigência em exames de proficiência, o investimento nesse sentido seja oportunizado e validado tanto por governos quanto pelas instituições de ensino superior e nosso material possa ser compartilhado com colegas de profissão que tenham em comum esse mesmo ideal.

Julgamos esse trabalho, portanto, uma contribuição nesse caminho.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Casa do Psicólogo; 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Et al.). **Era uma vez na escola...** Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Notas para uma psicossociologia da leitura**. In: TURCHI, Maria Zaira & SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. **O professor-leitor, sua identidade e sua práxis**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- AMARAL, Marta Araújo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. **A oficina de trabalho como estratégia educativa com adolescentes na área de sexualidade**. REME – Rev. Min. Enf; 9(2): 168-173, abr/jun, 2005. Disponível em: <
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem o ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BAMBERGER, Richard, **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA Editora, 2006.
- BENCINI, ROBERTA. **Por que ler os clássicos**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 161, p. 50-52, abr. 2003.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A Formação do Leitor**: alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro e CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAGATTO FILHO, Paulo, **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática 1995.

- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino de ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 23/04/2014.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Mec/Semtec, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar Português.** Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, Set./Dez. PUC-PR: Curitiba, 2011. p. 885-911 Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2011000300014&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2011000300014&script=sci_arttext) Acesso em 20 Ago. 2013.
- CALVINO, Ítalo, **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- CAMPELLO, Bernadete et al. **A Biblioteca Escolar –** Temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em Direitos Humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos.** Novameria/PUC-Rio – 1999 Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf)>. Acesso em 15 abril 2015.
- CANDIDO, Antonio, **Literatura e Sociedade –** estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Vários escritos.** 4ª ed.. SP/RJ: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.
- CEREJA, Roberto William. **O dialogismo como procedimento no ensino de literatura.** In: **Ensino de literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **Leitor.** In: **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

- CORRÊA, Manuel & BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São paulo: Contexto, 2012.
- CRAMER, Eugene H. e CASTLE, Marrietta (org.), **Incentivando o amor pela leitura**. São Paulo: Artmed, 2001.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: In: DALVI, Maria Amélia et al (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. & ESQUINSANI, Valdocir Antonio. **Políticas e perspectivas do trabalho docente na educação básica: agenda atual**. Teoria e Prática da Educação. vol. 15 n.2. UEM: Maringá. Maio/Ago 2012. p. 75-83 Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/06.pdf> Acesso em 24 jun. 2013.
- FERRARI, Ana Maria. **Estética da Recepção: novos horizontes para o ensino de Literatura**. (artigo) Paraná: PDE/SEED, 2008. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_unicentro\\_port\\_artigo\\_ana\\_maria\\_ferrari.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2008_unicentro_port_artigo_ana_maria_ferrari.pdf) > Acesso em: 8/4/2014.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro e MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.
- FLECHA, R. & MELLO, R.R. **Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias**. In: Revista de educação Presente. Publicação Ceap, edições Loyola. Publicado em março de 2005. Ano XIII-nº 48 (p. 29-33)
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- \_\_\_\_\_. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, Maria Teresa A. e COSTA, Sérgio R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do Professor de Português: que língua vamos ensinar?** 2ª edição. São Paulo: Parábola, 2006.
- ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O jogo**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org). **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996, vol 1.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (a).
- \_\_\_\_\_. **O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis***. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (b).
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- KLEIMAN, Ângela B. e Silvia E. MORAES, **Leitura e interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola**. Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes, 2013b.
- \_\_\_\_\_. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

- \_\_\_\_\_. **Letramento e formação do professor-leitor:** quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **A formação do professor:** Perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em 19 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento.** In: Correa, M. & Bloch, F. (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.
- KLIN, Lloyd W. **Leitura e Sociedade:** lições do mundo lá de fora. In: CRAMER, Eugene H. e CASTLE, Marrietta (org.), **Incentivando o amor pela leitura.** São Paulo: Artmed, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Leitura-literatura:** mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: **Leitura–perspectivas interdisciplinares.** (Org.) ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1987. Coleção Primeiros Passos.
- LANGLADE, Gérard. **O sujeito leitor,** autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.
- LEFFA, Vilson J. **Perspectiva no estudo da leitura:** texto, leitor e interação social, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra /Luzzato, 1996.
- LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da Catedral:** literatura e ensino em debate, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor - Textos de Estética da Recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACHADO, Ana Maria, **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MARTINS, Maria Helena. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- MATSUDA, Alice Atsuko; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **Entre teoria e prática: um percurso orientado para a formação de leitores**. Interletras, volume 3, Edição número 19. Abril, 2014/Setembro, 2014. Disponível em: <[http://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n19/conteudo/artigos/10.pdf](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/10.pdf)> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.
- MOLINA, Olga. **Ler para aprender - desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: EPU, 1992.
- MÜTSCHLE, Marly Santos; GONSALES FILHO, José. **Oficinas Pedagógicas – A arte e a magia do fazer na escola**. São Paulo: Loyola, 1998.
- OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. **Formação de grupos populares: uma proposta educativa**. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Português. Curitiba, 2008.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).
- \_\_\_\_\_. **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Funções e disfunções do livro para crianças**. In: ROSA, Cristina Maria (Org.). **Das leituras ao letramento literário - 1979-1999**. BELO Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- \_\_\_\_\_. ROSA, Cristina Maria (Org.). **Das leituras ao letramento literário - 1979-1999**. BELO Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

- PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>> Acesso em: 04 maio 2015.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle, **Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p 15-38
- PROENÇA FILHO, Domício, **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1990.
- REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia et al (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROLLA, Ângela da Rocha. **Ler e escrever literatura**: a mediação do professor. In: NEVES, Iara C. Bitencourt. Et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos metodológicos do ensino da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia et al (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b.
- \_\_\_\_\_. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura**: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação & Crítica*, nº 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>> Acesso em 14 de abril de 2015.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. *Letras de Hoje*, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.
- SILVA (a), Lílian Lopes Martins da, **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Notas para uma educação do leitor**. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*, 2001. Disponível em: [http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/educacao\\_oleitor..](http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/educacao_oleitor..)
- \_\_\_\_\_; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosália de Ângelo. **Formar leitores**: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: O mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA (b), Ezequiel Theodoro da. **Biblioteca escolar: da gênese à gestão**. IN: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 1998

\_\_\_\_\_. (c). **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

\_\_\_\_\_. (d). **Criticidade e leitura**. Campinas: ALB/ Pontes, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista. Jornal do Brasil - 26/11/2000. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em 24/11/2013.

\_\_\_\_\_. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

SOUZA, Ari José de. **Estratégias de Leitura no Curso de Letras: um estudo com os formandos da Unicentro**. Maringá: UEM, (Tese), 2003. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ajsouza.pdf>> Acesso em 30/04/2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Estética da Recepção**. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

- \_\_\_\_\_. RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Sim, a literatura educa**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. **Literatura e Pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## **ANEXOS**

Anexo A

## Anexo B



© William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães

Copyright desta edição:

SARAIVA S.A. Livrários Editores, São Paulo, 2012.  
R. Henrique Schaumann, 270 — Pinheiros  
05413-010 — São Paulo — SP  
PABX: (11) 3613-3000  
SAC: 0800-0117875  
www.editorasaraiva.com.br  
Todos os direitos reservados.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto  
Português : linguagens, 9º ano : língua portuguesa / William Roberto  
Cereja, Thereza Cochar Magalhães. — 7. ed reform. — São Paulo :  
Saraiva, 2012.

Suplementado pelo manual do professor.  
Bibliografia.  
ISBN 978-85-02-15792-7 (aluno)  
ISBN 978-85-02-15793-4 (professor)

I. Português (Ensino fundamental) I. Magalhães, Thereza Cochar.  
II. Título.

12-00905

CDD-372.6

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

**Português: linguagens**  
**9º ano**

*Gerente editorial:* Lauri Cericato

*Editor:* Noé G. Ribeiro

*Editoras-assistentes:* Paula Junqueira/Thâmara Veríssimo

*Preparação de texto:* Célia Tavares

*Revisão:* Pedro Cunha Jr. e Lilian Semenichin (coords.)/Aline Araújo/Elza Gasparotto/

Rhennan Santos/Maura Loria/Eduardo Sigrist/Luciana Azevedo

*Pesquisa iconográfica:* Cristina Akisino (coord.)

*Licenciamento de textos:* Cristina Akisino (coord.)/Érica Brambila/Stephanie Santos Martini

*Gerente de arte:* Nair de Medeiros Barbosa

*Supervisor de arte:* José Maria de Oliveira

*Adaptação de projeto gráfico:* Cristina Nogueira da Silva

*Capa:* Commcepta Design

*Imagens de capa:* Rubberball 2009/LatinStock, JJamArt/Corbis/LatinStock,

Rubberball/LatinStock, Jupiter Unlimited/Imageplus

*Ilustrações:* Alberto De Stefano, Avelino Guedes, Biry Sarquis, Filipe Rocha, Luigi Rocco, Marco Aurélio Sismotto,

Marcos Guilherme, Mariângela Haddad, Natália Forcat, Sergio Palmiro, Vicente Mendonça, Weberson Santiago

*Diagramação:* Marcos Zolezi

*Assessoria de arte:* Maria Paula Santo Siqueira

*Encargada de produção e arte:* Grace Alves

*Coordenação eletrônica:* Sílvia Regina E. Almeida

*Propostas de textos e atividades:* Ariete Fernandes Moreira/Ciley Cleto/

Liete Maria de Amorim Machado/Norberto Lourenço Nogueira Júnior/Rosineide de Melo

*Impressão e Acabamento:* São Francisco Gráfica e Editora

O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.

## UNIDADE

## 2

## Amor

## Mergulho

Para encontrar o amor  
há que mergulhar o corpo  
na tinta dos sonhos,  
atravessar o canto das baleias  
como se fosse uma ponte,  
adivinhar a rota dos que sempre  
partiram com meia dúzia  
de panos e pertences, em busca  
de uma água escondida.

Para encontrar o amor  
é preciso lavar as mãos  
com o fogo das estrelas  
e ao entardecer tocar a harpa  
do arco-íris.

(Roseana Murray, *Rios da alegria*,  
São Paulo: Moderna, 2005, p. 8.)



Henrik Sorenson/Getty Images



## FIQUE LIGADO! PESQUISE!

Professor, é conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no projeto do capítulo literário.



### FILMES

*O amor não tira férias*, de Nancy Meyers; *Vestida para casar*, de Anne Fletcher; *Nunca é tarde para amar*, de Amy Heckerlig; *Um amor para toda a vida*, de Richard Attenborough; *Sorte no amor*, de Donald Petříre; *Um amor para recordar*, de Adam Shankman; *Um lugar chamado Notting Hill*, de Roger Michell; *Nunca te vi, sempre te amei*, de David Jones; *Mens@gem para você*, de Nora Ephron; *A noiva cadáver*, de Tim Burton; *Roméo e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Chocolate*, de Lasse Hallström; *Razão e sensibilidade*, de Ang Lee; *Titanic*, de James Cameron; *Sabrina*, de Sydney Pollack; *Louco por você*, de Kris Isacson.



Cena de *Nunca é tarde para amar*.



### MÚSICAS

"Fico assim sem você", de Adriana Calcanhoto; "Por quem merece amor", de Silvio Rodríguez, com MPB4; "Amado", de Vanessa da Mata; "Vento no litoral", de Renato Russo, com Legião Urbana; "Já sei namorar", de Carlinhos Brown, Arnaldo Antunes e Marisa Monte; "Grão de amor", de Carlinhos Brown e Marisa Monte; "Amor, meu grande amor", de Ângela Ro Ro e Ana Terra, com Barão Vermelho; "Crença", de Lenine; "Dia branco", de Geraldo Azevedo e Renato Rocha, com Roberta Sá; "Cicatrices", de Miltoninho e Paulo César Pinheiro, com Roberta Sá; "Telegrama", de Zeca Baleiro; "A gripe do amor", de Rita Lee e Roberto de Carvalho; "Mais que isso", de Chico César e Ana Carolina; "Seu lugar", de Fernanda Porto; "Comigo" e "Babylon", de Zeca Baleiro.



### LIVROS

*Contos de amor do século XIX*, de Alberto Manguel (Companhia das Letras); *Contos de amor e ciúme*, de Machado de Assis, organização de Gustavo Bernardo (Rocco); *Treze dos melhores contos de amor da literatura*, organização de Rosa Amanda Strausz (Ediouro); *Três amores*, da coleção Três por Três (Atual); *Uma vontade louca*, de Ana Maria Machado (Ática); *Amor de Capitu e Duas novelas de amor*, de Fernando Sabino (Ática); *Oito contos de amor*, de Lygia Fagundes Telles (Ática); *Corações partidos*, de Luiz Antônio Aguiar (Ática); *Dona Casmurra e seu Tigrão*, de Ivan Jaf (Ática); *Histórias de amor*, de vários autores (Ática); *A prima de um amigo meu*, de Álvaro Cardoso Gomes (Ática); *A ladeira da saudade*, de Ganymedes José (Moderna); *Contos de amor novo*, de Edson Gabriel Garcia (Atual); *Amor adolescente*, de Elias José (Atual); *Enquanto meu amor não vem*, de Isabel Vieira e outros (Saraiva); *De Paris, com amor*, de Lino de Albergaria (Saraiva); *Sonho de uma noite de verão*, *Romeu e Julieta*, *A megera domada* e *Muito barulho por nada*, de William Shakespeare (Scipione); *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë (Scipione); *Para viver um grande amor*, de Vinícius de Moraes (José Olympio); *Cartas de amor a Heloísa*, de Graciliano Ramos (Record); *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë (Irmãos Pongetti); *Griffin & Sabine*, de Nick Bantock (Marco Zero); *Obra poética*, de Vinícius de Moraes (José Aguilar); *Werther*, de Goethe (Abril Cultural); *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti (Ática); *A palavra é... amor*, de Machado de Assis e outros (Scipione).

Edição Saraiva



### SITE

[www.poemasdeamor.com](http://www.poemasdeamor.com)

## Intervalo

**Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto** — Produção de um livro de contos e montagem de uma mostra sobre esse gênero textual.

## CAPÍTULO

## 1

# A conquista do amor impossível

*Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?*

*E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?*

## Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava



Mariângela Haddad

toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.



(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

**elucidativo:** que elucida, explica.

**êxtase:** estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

**magno:** de grande importância.

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.
  - Quais são as personagens principais da história? A narradora e a menina filha do dono de livraria.
  - Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado? De modo minucioso, aprofundado.
  - Que aspectos dessas personagens são ressaltados? São ressaltados aspectos físicos e psicológicos. Enquanto a filha do dono de livraria era gorda, serdenta, de cabelos excessivamente crespos e arruivados e tinha o busto enorme, a narradora, como as outras meninas, era bonitinha, esguia, altinha, de cabelos livres. A primeira não dava valor aos livros; a segunda ansiava por eles, era devotadora de histórias.
- Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era? O fato de o pai ser dono de livraria, pois isso possibilitava a ela ter acesso aos livros que quisesse.
- Observe estes trechos do texto:

- “Mas que talento tinha para a crueldade.”
- “Ela toda era pura vingança”

- Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade? Porque fazia questão de humilhar: chupava balas com barulho e só emprestava livros para a narradora após serem implorados.
  - Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina? O fato de a narradora e as outras meninas serem “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”.
- Releia este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

- O emprego da expressão **como casualmente** dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada? Dá a entender que foi planejada, embora a menina quisesse dar a impressão de que tinha sido casual.
  - O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.
- A posse do livro *As reinações de Narizinho* possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
    - Que características da menina e da narradora se observam nessa relação? A menina mostra-se uma pessoa perversa, má, sádica; a narradora, por outro lado, mostra-se persistente, resignada.
    - Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora? Olheiras.
    - Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina? Pela esperança de obter o livro, porque a leitura dele era, para ela, uma necessidade vital.



Mariângela Haddad

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
- O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta? A constatação da perversidade da filha, mais do que saber que a menina mentia.
  - O que a decisão da mãe representou para a narradora? Representou a libertação, pois ela pôde deixar de se submeter aos caprichos da outra.
7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- Por quê? Esperava-se que a narradora, após ter o livro em suas mãos, fosse “devorá-lo” em pouco tempo, mas não foi o que aconteceu.
  - Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois “achava-o”? Porque isso aumentava o prazer dela de se ver com o livro nas mãos.
  - Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título “Felicidade clandestina”, dado ao conto? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma interpretação possível. Sugestão: A felicidade, para a narradora, foi ter acesso àquele livro, mas, para ela, o prazer maior estava no fato de ter em mãos um livro “proibido”, “impossível”, “inacessível”; daí ela sentir uma “felicidade clandestina”, como se aquela felicidade estivesse no prazer de usufruir algo proibido, no prazer de cometer uma transgressão.
8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: A frase pode representar uma espécie de “ritual de passagem” para a maturidade, tanto da menina quanto da leitora em formação. Com essa experiência, a menina se torna mulher (portanto, uma pessoa mais madura, mais preparada para a vida), assim como o livro se torna o seu amante, ou seja, seu companheiro mais íntimo, seu parceiro constante nas viagens de prazeres e descobertas pela literatura.

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Para caracterizar a filha do dono de livraria, a narradora emprega palavras e imagens que se relacionam quanto ao sentido e, por isso, fazem parte do mesmo **campo semântico**. Observe:

“Mas que talento tinha para a **crueidade**.”  
 “Ela toda era pura **vingança**”  
 “Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**.”  
 “O **plano secreto** [...] era tranquilo e **diabólico**.”  
 “enquanto o **fel** não escorresse todo de seu **corpo grosso**”

- O que essas palavras têm em comum, quanto ao sentido? Elas têm em comum a ideia de maldade ou de crueldade.
  - Que efeito de sentido esse campo semântico tem na caracterização da personagem? Ela é importante para a construção da personagem, como uma pessoa ardilosa, que planeja o sofrimento da narradora.
2. Releia este trecho:

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.”

Considerando o contexto, indique o sentido:

- da expressão “meu Deus”; A expressão “meu Deus” cumpre o papel de uma interjeição, expressando admiração ou espanto.
  - das expressões “comendo-o”, “dormindo-o”. Elas dão a entender que a personagem era apaixonada pelo livro e gostaria de tê-lo consigo o tempo todo: durante as refeições, na cama, nos sonhos, etc.
3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

- “O **plano secreto** da filha do dono de livraria era **tranquilo e diabólico**.” plano tranquilo e diabólico: plano elaborado com calma e estratégia
- “Meu **peito** estava **quente**, meu **coração pensativo**.”

peito quente e coração pensativo: estado emocionado e de não saber ainda o que fazer e como fazer

## Trocando ideias

- A filha do dono de livraria agia com crueldade com a narradora e com as outras meninas.
  - Você acha que ela era naturalmente má, ou tornou-se má no convívio com as pessoas?
  - Você acha que algumas pessoas nascem com uma índole má?
  - Você conhece pessoas perversas e ardilosas? Se sim, conte para os colegas como são essas pessoas.
- A mãe da menina teve uma atitude firme com a filha, desmascarando-a na frente da narradora. Você acha que ela agiu certo com a filha? Por quê? O que você faria no lugar dela?
- O texto narra a descoberta de uma paixão pelos livros. Você alguma vez já se apaixonou, como a narradora, por um livro? Se sim, conte para os colegas como foi.

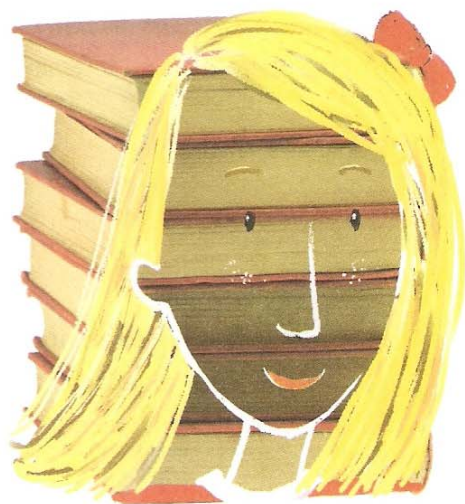


Mariângela Haddad

## Produção de texto

### ▶ O CONTO (I)

- Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto “Felicidade clandestina”:
  - Quais são as personagens envolvidas na história?  
A narradora, a menina filha do dono de livraria e a mãe da menina.
  - Onde acontecem os fatos narrados?  
Nas ruas de Recife, na frente da casa da menina filha do dono de livraria e na casa da narradora.
  - Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto? Justifique sua resposta.  
Embora a narradora afirme não saber quanto tempo durou a situação e tenha tido a sensação de muito tempo, eu não vivia, eu não vivia... as ondas me levavam e me traziam.
- Do mesmo modo que a crônica, o conto pode ter tanto narrador-observador quanto narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto “Felicidade clandestina” apresenta? Justifique sua resposta.  
Narrador-personagem, pois há no texto verbos e pronomes em 1ª pessoa, como, por exemplo, na frase: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu não vivia... as ondas me levavam e me traziam”.
- Enquanto na crônica as personagens são, em geral, mostradas de forma superficial, no conto elas apresentam maior profundidade, por receberem um tratamento que lhes confere características psicológicas mais complexas.
  - Quais são as características físicas que opõem a menina filha do dono de livraria e a narradora?  
A filha do dono de livraria era gorda e sardenta, tinha cabelos muito crespos e um busto enorme; a narradora era bonitinha, esguia, alinha e tinha cabelos soltos.
  - Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro.  
“que talento tinha para a crueldade”, “era pura vingança”, entre outras.



Mariângela Haddad

4. Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia os boxes laterais e, a seguir, identifique o conflito do conto “Felicidade clandestina”.

O conflito do conto consiste na promessa de empréstimo do livro *As reações de Marizinho e no adiamento do cumprimento dela*.

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

O momento em que a mãe da menina aparece e pede explicação sobre o que estava acontecendo.

6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto “Felicidade clandestina” ocorre a solução do conflito ou uma revelação?

7. Observe a linguagem do conto lido.

a) Que variedade linguística foi empregada? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

b) Que tempo verbal predomina no conto?

O passado (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo). Professor: Comente com os alunos que, embora seja mais comum nos contos o emprego do passado, há contos em que é empregado o tempo presente.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto?

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho, e as personagens são mais aprofundadas psicologicamente do que nas crônicas. Emprega geralmente uma variedade de acordo com a norma-padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

**Agora é a sua vez**

### A estrutura do enredo

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- **Clímax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- **Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

6. Ocorre a solução do conflito, uma vez que o empréstimo do livro finalmente acontece. Contudo, o conto também pode ser lido como um ritual de passagem ou de iniciação da narradora no mundo da literatura. Nesse sentido, a experiência pode ter proporcionado à personagem a revelação de um novo mundo, o mundo da literatura.

### O conflito

Leia este texto:

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, pois falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um conflito. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Heloísa Seixas. *Contos mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 43.)

— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa ensebada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

(Edson Gabriel Garcia. *Contos de amor novo*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999. p. 50.)

Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó: lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

(José J. Veiga. *Torvelinho dia e noite*. São Paulo: Difel, 1985. p. 11.)



Ao produzir seu texto, siga as instruções:

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua. Faça um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto**. Refaça o texto quantas vezes achar necessário.

### O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

### Avalie seu conto

Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos; se o enredo está estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho (ou subverte intencionalmente essa estrutura); se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão da língua.

## Para escrever com expressividade

### ► O DISCURSO CITADO: O DISCURSO INDIRETO LIVRE

Nos textos narrativos ficcionais, o narrador pode se valer de três tipos de discurso para registrar as falas das personagens: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, ou semi-indireto, que é uma fusão dos dois outros tipos.

O texto a seguir é um trecho do conto “Menino”, de Lygia Fagundes Telles. A ação que nele acontece é a sequência do momento em que mãe e filho sentam-se num cinema e o filho reclama que quer mudar de lugar, porque não está enxergando direito. Leia-o.

Ela apertou-lhe o braço. Esse gesto ele conhecia bem e significava apenas: não insista!

— Mas, mãe...

Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre dentes e que era usado quando estava no auge: um tom tão macio que quem a ouvisse julgaria que ela lhe fazia um elogio. Mas só ele sabia o que havia debaixo daquela maciez.

— Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais.

Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso... Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada. Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].

(*Venha ver o pôr do sol e outros contos*. São Paulo: Ática, 1988. p. 74.)



Filipe Rocha

1. Nos quatro parágrafos iniciais do texto, observa-se a presença de mais de um discurso: o do narrador e o das personagens.
  - a) Que tipo de discurso foi empregado na fala das personagens: o direto ou o indireto? *O discurso direto.*
  - b) Que sinal de pontuação foi usado antes das falas das personagens? *O travessão.*
  - c) Passe para o discurso indireto a frase “— Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais”, fazendo as adaptações necessárias.

*A mãe disse-lhe que não queria que ele mudasse de lugar e perguntou se ele a estava escutando. E acrescentou que ela não queria e que ele não insistisse mais.*

2. No 5º parágrafo do texto também se nota a presença de mais de um discurso: o do narrador e o do menino.
- Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. / Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].
- a) Identifique nesse parágrafo as frases do narrador.
- b) Identifique as frases que podem ser atribuídas ao menino. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso. Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada.
- c) Há algum sinal de pontuação antes da fala dessa personagem? Não.
- d) Essa fala é introduzida pela conjunção **que** ou **se** ou por verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, comentar, etc.)? Não.
- e) A escolha de um ou outro tipo de discurso nos textos narrativos está vinculada ao sentido que se pretende construir. Que efeito de sentido é criado pela mistura de discursos nesse momento do texto? O efeito é fornecer ao leitor uma espécie de painel dos pensamentos do menino.

Como você observou, no 5º parágrafo do texto lido o discurso do narrador funde-se com o discurso do menino. Entre um discurso e outro não há as conjunções **que** e **se** nem a presença de verbos de elocução. Além disso, na fala da personagem mantêm-se os tempos verbais e os pronomes na 3ª pessoa, como aparecem no discurso indireto. Quando isso ocorre, temos o **discurso indireto livre** ou **semi-indireto**.

**O discurso indireto livre ou semi-indireto** consiste na fusão da fala ou do pensamento da personagem com o discurso do narrador.

## EXERCÍCIO

Destaque dos textos a seguir os trechos que correspondem ao discurso indireto livre.

a)

Cruzando os braços com um gesto brusco, ele esfregou o pijama nas axilas molhadas. Disfarçou o gesto e ali ficou alisando as axilas, como se sentisse uma vaga coceira. Cerrou os dentes. Por que nenhum convidado entrava naquele terraço? Por que não se rompiam, com estrépito, as cordas do piano? Ao menos — ao menos — por que não desabava uma tempestade?

(Lygia Fagundes Telles. *As pérolas*. In: *Antes do baile verde*. 5. ed. São Paulo: José Olympio, 1979. p. 121.)

b)

Fabiano pregou nele os olhos ensanguentados, meteu o facão na bainha. Podia matá-lo com as unhas. Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. Sim senhor. Aquilo ganhava dinheiro para maltratar as criaturas inofensivas. Estava certo? O rosto de Fabiano contraía-se, medonho, mais feio que um focinho. Hem? Estava certo? Bulir com as pessoas que não fazem mal a ninguém. Por quê? Sufocava-se, as rugas da testa aprofundavam-se, os pequenos olhos azuis abriam-se demais, numa interrogação dolorosa.

(Graciliano Ramos. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 101.)

