



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELAINÉ GIRALDELI BALLA

**O TEXTO DO LEITOR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Londrina
2015

HELAINÉ GIRALDELI BALLA

**O TEXTO DO LEITOR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina
2015

Catálogo na Fonte Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação- - BICEN / UEPG

B188 Balla, Helaine Giraldeli
O texto do leitor e as práticas de letramento literário no ensino fundamental II / Helaine Giraldeli Balla. Londrina, 2015.
142f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras),
Universidade Estadual de Londrina.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida.

1. Letramento literário. 2. Leitura literária. 3. Posturas de leitura.
4. Instâncias leitoras. I. Almeida, Ana Lúcia de Campos. II.
Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Profletras. III. T.

CDD: 807

HELAINÉ GIRALDELI BALLA

**O TEXTO DO LEITOR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Campos
Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Cilene Margarete Pereira
Universidade Vale do Rio Verde - UninCor

Prof^a Dr^a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho a todos os professores que
fizeram parte da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Ana Lúcia de Campos Almeida pela confiança que depositou em mim, pelo apoio, pelos ensinamentos valiosos.

Aos professores Sheila Oliveira Lima e Paulo Roberto Almeida pelas contribuições que tanto me foram úteis na qualificação deste trabalho.

Aos colegas da primeira turma do Profletras pela companhia, amizade e compartilhamento de experiências.

Aos professores do Profletras Ana Lúcia de Campos Almeida, Paulo Roberto Almeida, Wagner Ferreira Lima, Sheila Oliveira Lima, Suzete Silva, Luiz Carlos Santos Simon, Maria Isabel Borges, Maria Carolina de Godoy e Sonia Pascolati pelo carinho e dedicação com que compartilharam conosco suas experiências e seu conhecimento.

À minha família, especialmente ao Paulo e à Mariana, pelo apoio e incentivo incondicionais.

À CAPES, pela concessão da bolsa, recurso essencial para a realização desta pesquisa.

Agradeço também, imensamente, aos alunos e professores que participaram desta pesquisa, por seus textos do leitor, por sua boa vontade, por sua valiosa contribuição.

E a Deus, sempre!

*La science est grossière, la vie est subtile, et c'est
pour corriger cette distance que la littérature nous
importe.*

Roland Barthes

BALLA, Helaine Giraldele. **O texto do leitor e as práticas de letramento literário no ensino fundamental II**. 2015. 144 f. Dissertação de Mestrado (PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este trabalho trata do letramento literário em contexto escolar e tem como objetivo investigar as relações entre os modos de ler de professores e alunos e as práticas de letramento literário no ensino fundamental II. A partir dos conceitos de leitura literária (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013), texto do leitor (DUFAYS, 2011b), posturas de leitura (BUCHETON, 1999) e instâncias leitoras (PICARD, 1986) realizamos um estudo sobre as formas de interação de professores e alunos com três contos da literatura brasileira: *Um espinho de marfim*, de Marina Colasanti; *Primeira aventura de Alexandre*, de Graciliano Ramos; e *Muribeca*, de Marcelino Freire. A investigação tem como objeto de estudo diários de leitura produzidos por alunos e comentários pessoais produzidos por professores a respeito dos contos lidos. Os resultados, analisados sob a perspectiva do letramento ideológico proposto por Street (1986) e dos estudos de Paulino (2010) e Cosson (2011) sobre o letramento literário, demonstram que professores e alunos assumem diferentes posturas diante do texto literário no que diz respeito ao envolvimento pessoal e crítico, e aos objetivos de leitura. Esse fato leva a crer que, no ensino fundamental II, as práticas com a literatura nem sempre estão voltadas para a promoção do letramento literário.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Posturas de leitura. Instâncias leitoras.

BALLA, Helaine Giraldele. **O texto do leitor e as práticas de letramento literário no ensino fundamental II**. 2015. 144 p. Dissertação de Mestrado (PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This study is about literary literacy in the school context. It aims to investigate the relations between teachers and students reading forms and literary literacy practices at elementary school. Based on the concepts of literary literacy (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013), readers text (DUFAYS, 2011b), reading attitudes (BUCHETON, 1999) and reading instances (PICARD, 1986). A study about the forms of interaction between teachers and students was carried out. Therefore, it used three tales from Brazilian literature: *Um espinho de marfim*, by Marina Colasanti; *Primeira aventura de Alexandre*, by Graciliano Ramos; and *Muribeca*, by Marcelino Freire. The objective of the investigation is to study literature dairies produced by students and the personal comments produced by teachers regarding the read tales. The results were analyzed on the ideological literacy perspective, which is proposed by Street (1986) and the studies of Paulino (2010) and Cosson (2011) about literary literacy, which demonstrate that teachers and students assume different attitudes towards literary text concerning personal and critic engagement, and the reading aims. This fact leads one to believe that in elementary school the literature practices are not, most of the time, related to the promotion of the literary literacy;

Keywords: Literary literacy. Literary reading. Reading attitudes. Reading Instance .

BALLA, Helaine Giraldele. **O texto do leitor e as práticas de letramento literário no ensino fundamental II**. 2015. 144 p. Dissertação de Mestrado (PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur la littératie en littérature dans le contexte scolaire et vise à étudier la relation entre les modes de lire des enseignants et des étudiants et des pratiques avec le texte littéraire au collège. Sur la base des concepts de lecture littéraire (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013), texte du lecteur (DUFAYS, 2011b), postures de lecture (BUCHETON, 1999) et instances lectrices (PICARD, 1986) nous réalisons une étude sur les formes d'interaction des enseignants et des étudiants avec trois nouvelles de la littérature brésilienne: *Um espinho de marfim*, de Marina Colasanti; *Primeira aventura de Alexandre*, de Graciliano Ramos; et *Muribeca*, de Marcelino Freire. L'instrument de la recherche est le journal de lecture produit par les étudiants et le commentaire personnel fait par les enseignants sur les textes lus. Les résultats, analysés du point de vue du modèle idéologique de littératie proposé par Street (1986) et des études réalisées par Paulino (2010) et Cosson (2011) sur la littératie en littérature, montrent que les enseignants et les élèves prennent des postures différentes devant le texte littéraire en ce qui concerne l'engagement personnel et critique, ainsi que les objectifs de lecture. Ce fait suggère que, au collège, les pratiques avec la littérature ne sont pas toujours destinées à promouvoir la littératie en littérature.

Mots-clés: Littératie en littérature, Lecture littéraire. Postures de lecture. Instances lectrices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Frequência da leitura de obras literárias..... | 61 |
| Gráfico 2 – A importância da leitura literária..... | 62 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Códigos do leitor..... | 43 |
| Quadro 2 – As produções escritas | 51 |
| Quadro 3 – As produções orais | 52 |
| Quadro 4 – Resultados por escola | 58 |
| Quadro 5 – As posturas de leitura dos alunos..... | 72 |
| Quadro 6 – As posturas de leitura dos professores..... | 73 |
| Quadro 7 – Ficha 1: níveis de leitura..... | 100 |
| Quadro 8 – Ficha 2: níveis de leitura..... | 100 |
| Quadro 9 – Ficha 3: níveis de leitura..... | 101 |
| Quadro 10 – Ficha 4: níveis de leitura..... | 101 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 16 |
| 1.1 SOBRE O CONCEITO DE LITERATURA..... | 17 |
| 1.1.1 A Literatura Como Evento..... | 21 |
| 1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DEFINIÇÃO..... | 28 |
| 1.2.1 Letramento literário ou ensino de literatura?..... | 30 |
| 1.3 O CONCEITO DE LEITURA LITERÁRIA | 32 |
| 1.3.1 A Leitura Literária Como Leitura de Textos Literários..... | 34 |
| 1.3.2 A Leitura Literária Como Distanciamento..... | 34 |
| 1.3.3 A Leitura Literária Como Participação | 35 |
| 1.3.4 A Leitura Literária Como Vai e Vem Dialético..... | 36 |
| 1.4 O LEITOR TRÍPLICE EM MICHEL PICARD | 39 |
| 1.5 OS CÓDIGOS DA LEITURA LITERÁRIA..... | 42 |
| 1.6 O TEXTO DO LEITOR..... | 46 |
| 1.7 AS POSTURAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II | 54 |
| 2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 60 |
| 2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR E A LITERATURA..... | 60 |
| 2.2 A LEITURA DOS CONTOS E A PRODUÇÃO DOS TEXTOS DO LEITOR..... | 63 |
| 2.3 TRÊS CONTOS: DA ESTRATÉGIA AO ENCANTAMENTO | 65 |
| 2.3.1 Um Espinho de Marfim: “Salvar o amor é preciso” | 66 |
| 2.3.2 Primeira Aventura de Alexandre: “Sumiu-se tudo.”..... | 68 |
| 2.3.3 Muribeca: “Não, eles nunca vão tirar a gente deste lixão”..... | 70 |
| 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 72 |
| 3.1 OS TEXTOS DOS LEITORES | 72 |
| 3.2 AS POSTURAS DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES..... | 79 |
| 3.3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES..... | 87 |
| 4 EM BUSCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O RESGATE DA LITERATURA NO LETRAMENTO ESCOLAR | 94 |

| | |
|---|-----|
| REFLEXÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| ANEXOS | 110 |
| ANEXO A – Um espinho de marfim | 111 |
| ANEXO B – Primeira aventura de Alexandre | 113 |
| ANEXO C – Muribeca | 117 |
| ANEXO D – Diário da aluna R.A.S., Turma C | 119 |
| ANEXO E – Diário da aluna T.S.A., Turma B..... | 120 |
| ANEXO F – Diário da aluna T.F.A., Turma A | 121 |
| ANEXO G – Diário do aluno J.V.A., Turma B..... | 122 |
| ANEXO H – Diário do aluno J.P., Turma C | 123 |
| ANEXO I – Diário do aluno M.A.S., Turma C | 124 |
| ANEXO J – Diário da aluna J.Z.A., Turma C..... | 125 |
| ANEXO K – Diário da aluna A.P., Turma C..... | 127 |
| ANEXO L – Diário do aluno V.M.S., Turma B | 128 |
| ANEXO M – Diário da aluna D.C.R.M., Turma B | 129 |
| ANEXO N – Diário do aluno G.H.C.F., Turma B | 130 |
| ANEXO O – Diário do aluno C.D.Z., Turma C | 131 |
| ANEXO P – Diário do aluno J.R.C., Turma C..... | 132 |
| ANEXO Q – Diário do aluno C.E.S.T., Turma C..... | 133 |
| ANEXO R – Diário da aluna A.L.R.M., Turma C | 134 |
| ANEXO S – Diário da aluna S.V.B. Turma B..... | 135 |
| ANEXO T – Comentários do Prof. 1 | 136 |
| ANEXO U – Comentários do Prof. 2 | 137 |
| ANEXO V – Comentários do Prof. 3..... | 138 |
| ANEXO W – Comentários do Prof. 4..... | 140 |
| ANEXO X – Comentários do Prof. 5..... | 141 |
| ANEXO Y – Comentários do Prof. 6..... | 142 |
| ANEXO Z – Formulário de Entrevista/Sondagem..... | 143 |

INTRODUÇÃO

Quando a pesquisadora Graça Paulino apresentou o termo *letramento literário* à comunidade científica, na 22ª reunião da ANPED, em 1999, a literatura já estava em pleno processo de apagamento no contexto escolar. Nesta ocasião, Paulino (2010) preocupava-se com os modos de se ler literatura na escola, pois, em sua visão, nada tinham a ver com a experiência artística. Ela dizia: “Os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2010, p. 161).

Alguns anos depois, Cosson (2002), em seu artigo *O apagamento da literatura na escola*, nomeia a situação paradoxal da literatura em nossos dias: ao mesmo tempo em que ela se expande em termos de mercado e produção, assistimos à sua progressiva perda de identidade, principalmente na escola, a instituição responsável pela formação do leitor. O desprezo aos cânones, considerados pouco atraentes para os jovens de hoje, e a multiplicidade de outras manifestações culturais e gêneros textuais priorizada nos últimos tempos pela escola acabaram por diminuir, segundo o autor, o espaço do literário, provocando o apagamento da literatura como *locus* de conhecimento.

Nesse contexto, os estudos em letramento literário, iniciados pelos pesquisadores do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG, foram ganhando força até ultrapassar a esfera acadêmica para compor também o rol de interesses dos professores da educação básica. A publicação de Cosson (2006), *Letramento Literário: Teoria e Prática* contribuiu amplamente para que isso ocorresse. As discussões e estudos nessa área preocupam-se em compreender e superar os desacertos da escolarização da literatura, a relação dos leitores com os livros e a questão da não formação do leitor.

O letramento literário é o tema principal deste trabalho, dentro dele nossa atenção está voltada para os modos de ler literatura na escola e para as práticas com o texto literário realizadas no ensino fundamental II. A questão que nos incita é a seguinte: a interação de professores e alunos com os textos literários, da forma como vem acontecendo no ensino fundamental, pode levar o aluno a se apropriar da literatura de maneira que ela faça parte de sua vida, constituindo o que podemos chamar de autêntico processo de letramento literário? Essa é uma questão

que pressupõe necessariamente uma investigação com leitores reais. Sendo assim, nós nos propomos ao estudo das experiências de leitura de professores e alunos do nível fundamental com três contos da literatura brasileira, com o objetivo principal de refletir sobre as relações existentes entre a interação desses leitores com o texto e suas práticas de letramento literário. Este trabalho tem como foco principal os modos de ler o texto literário na escola, uma área ainda pouco explorada em vista de sua importância para os estudos em ensino da literatura.

Os Novos Estudos do Letramento desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores anglófonos, sobretudo Barton e Street, e abraçados por estudiosos brasileiros como Kleiman (1995) e Soares (2008), reivindicam um olhar focado nos contextos socioculturais dos leitores e os textos como elementos indissociáveis das práticas sociais em que estão inseridos e constroem significados. Street apresenta dois modelos de letramento, o modelo “autônomo”, que restringe o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas passíveis de serem medidas nos sujeitos, e o modelo “ideológico”, que concebe o letramento sob a perspectiva do contexto social, entendendo que cada grupo social ou comunidade, com suas experiências socioculturais pode ter modos de fazer sentido diferentes para os textos, isto é, o significado do letramento para os sujeitos mantém relação com sua subjetividade e sua identidade social. A concepção de letramento literário que assumimos fundamenta-se no modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), um modelo de letramento que entende a literatura como prática social. A esse modelo opõe-se o modelo de letramento autônomo, que considera as práticas de leitura e escrita em termos de capacidades cognitivas individuais, o modelo dominante no contexto escolar. Os modos de ler no modelo autônomo seriam a mera reconstituição de sentidos autorizados e cristalizados, mediante o processo de pedagogização da literatura instaurado no letramento escolar, em que não há espaço para a subjetividade.

Para tratar dos modos de ler o texto literário, buscamos o embasamento teórico em importantes estudos realizados nas áreas da leitura literária e didática da literatura pelos pesquisadores francófonos Michel Picard (1986), Dufays, Gemenne e Ledur (2013), Jean-Louis Dufays (2011b) e Dominique Bucheton (1999). A partir desses estudos foi possível o delineamento dos conceitos de leitura literária, posturas de leitura e texto do leitor, três conceitos-chave dentro da pesquisa. Na área do letramento literário, nos servimos especificamente dos estudos

de Paulino (2010), Cosson (2002; 2011; 2014) e Paulino e Cosson (2009).

O trabalho está dividido em quatro capítulos. Primeiramente apresentamos os pressupostos teóricos. Nossa preocupação inicial foi estabelecer as bases em relação ao conceito de literatura, tratamos da problemática que gira em torno da definição do termo e, sob a perspectiva de Eagleton (2012), discutimos acerca de uma definição de literatura que a aproxima da prática social. Após essa discussão, tratamos do conceito de letramento literário, dos usos do termo e de sua configuração no contexto escolar. Na sequência, passamos ao delineamento dos conceitos de leitura literária, texto do leitor e posturas de leitura.

O segundo capítulo traz a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Apresentamos os dados sobre a comunidade escolar observada, os procedimentos da coleta de dados além de uma breve análise dos três contos lidos pelos professores e alunos participantes do estudo.

Os resultados e discussões são apresentados no terceiro capítulo. No quarto capítulo, apresentamos as propostas práticas que, na opinião dos pesquisadores, devem ser realizadas na escola para a promoção do letramento literário. Em seguida, passamos às considerações finais.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*Nous valorisons l'art, la science et la littérature, parce
que ce sont des choses que nous excellons.*

Bertrand Russell

A literatura nos acompanha há séculos. Em *Se os animais falassem*, Russell (1996) afirma que nós somos a própria razão do que valorizamos; segundo ele, considerar a literatura, a ciência e a arte como áreas de grande importância faz parte de nosso poder arbitrário dentro do mundo animal. Na visão extremamente realista do filósofo britânico, uma baleia, possivelmente, daria mais valor ao ato de soprar água na superfície do mar que a uma obra de Bach, ou Shakespeare. A literatura diz respeito ao que é humano e tem ajudado a compor a nossa forma de ser e de existir através do tempo. É preciso concordar com Russell, a literatura é algo que deu certo para nós, pois, por meio dela, revela-se a capacidade humana de criação que pode chegar à genialidade.

Essas considerações iniciais a respeito da literatura revelam alguns fatores importantes: em primeiro lugar está o fato de que a literatura é valorizada pelo homem; em segundo lugar, podemos entender que entre o homem e a literatura há uma relação de pertencimento mútuo; e, em terceiro, está a questão da evolução, pois, a literatura também se modifica no tempo, assim como o homem e as sociedades.

Hoje, após um processo de transformações que durou séculos, estamos em um contexto em que teóricos, críticos e filósofos se perguntam o que é a literatura e se ela existe realmente. Em *O demônio da teoria*, Compagnon (1999, p. 30) cita várias obras célebres que comprovam a existência do enigma em torno da literatura: *Qu'est-ce que l' Art* (O que é a Arte?) (Tolstoï, 1898), *Qu'est-ce que la Poésie?* (O que é a Poesia?) (Jakobson, 1933-1934), *Qu'Est-ce que la littérature?* (O que é literatura?) (Charles Du Bos, 1938; Jean-Paul Sartre, 1947). Discursos apocalípticos também emergiram das ressignificações da literatura em um mundo cada vez mais estranho aos modos tradicionais de produção e de consumo das obras literárias, o que, sob o ponto de vista do ensino da literatura, gerou um panorama de preocupação e incertezas. Publicações como *Mort de la littérature*

(Morte da literatura) (Dumay, 1950), *L'Adieu à la littérature* (O adeus à literatura) (Marx, 2005), *Literatura para quê?* (Compagnon, 2009) e *Literatura em perigo* (Todorov, 2007) representam bem esse contexto de discussões e profecias.

Tratada sob os mais distantes e múltiplos pontos de vista durante um longo processo de evolução, a literatura não se oferece mais aos nossos olhos pós-modernos como uma realidade simples. Sim, a literatura existe, mais ainda, ela existe sob diferentes perspectivas.

Ora, este trabalho trata da literatura no contexto da educação básica, assim, a questão que primeiro se apresenta é a seguinte: sob que ponto de vista a literatura deve ser enfocada nesse contexto? Para buscar a resposta a essa questão, discutiremos a seguir acerca do termo “literatura”, seus conceitos e definições.

1.1 SOBRE O CONCEITO DE LITERATURA

O termo “literatura” originou-se do latim *littera*, que significa “letra”, imitação do modelo grego *grammatikè*. Para os romanos, “literatura” significava “a capacidade de escrever ou de ler”, e, numa acepção mais ampla, “a qualidade daquele que é bem formado”.

O dicionário Gaffiot Latim-Francês (1934) descreve a evolução do termo tendo como base a escrita de grandes autores romanos. No século I a.C. a palavra literatura significava para Cícero “o conjunto de letras que constitui a escrita”; já para Tácito, designava “o conjunto de letras do alfabeto”. O sentido ampliou-se no século I d.C. com Quintiliano e Sêneca, para os quais a palavra literatura significava “gramática, filologia”, ou seja, o estudo técnico de textos escritos. No século III, com Tertuliano, a literatura ganha o sentido de “saber, erudição no domínio dos textos escritos”.

De acordo com Escarpit (1971), para um contemporâneo de Voltaire, no início e meados do século XVIII, o termo literatura sinalizava o pertencimento à categoria dos letrados, isto é, uma categoria que se opunha ao povo. Tratava-se de uma cultura aristocrática que abarcava conhecimentos de todos os ramos do saber. Com o passar do tempo, a especialização desses conhecimentos ocasionou a separação progressiva dos trabalhos técnicos e científicos dos textos destinados à “diversão”, ou marcados pela gratuidade. Dessa forma, a palavra literatura esteve

associada por muito tempo à noção de *Belas Letras*, isto é, obras reconhecidas por pessoas de bom gosto, apreciadas em salões literários e academias. As *Belas Letras* estendiam-se à arte ou domínio da gramática, da eloquência e da poesia, noções como “gosto”, “espírito” e “imaginação” destacaram-se nesse contexto.

Segundo Williams (1988), a literatura, que foi originalmente um conceito de “saber”, passa a assumir o conceito de “gosto”. Mais precisamente, o termo perdeu seu sentido original de “capacidade ou experiência de leitura” e adquiriu o sentido mais objetivo de “livros impressos de certa qualidade”.

No início do século XIX, o termo literatura ganhou o seu sentido moderno, passando a designar “o uso estético da linguagem”, ou “a arte da palavra”, definição que, segundo Jouve (2012), deve muito ao Romantismo e à sacralização da arte.

Na verdade, nenhum resgate histórico dos sentidos da palavra “literatura” será suficiente para defini-la, pois, após um complexo processo de especialização, termo utilizado por William (1988), a literatura se fecha a uma conceitualização objetiva na mesma medida em que se abre ao julgamento de valor das obras e dá à crítica o cajado da aprovação.

Não há uma verdade incontestável que explique o valor estético de uma obra. Além disso, a palavra literatura ainda evoca os diferentes sentidos que lhe foram atribuídos ao longo da história de sua evolução. “Se literatura designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de *produção intelectual* e de *patrimônio cultural*” (JOUVE, 2012, p. 31, grifos do autor). Estamos, portanto, diante de um termo que apresenta contornos imprecisos, ambiguidades e contradições, o que dificulta a sua compreensão como conceito.

No entanto, como não buscar uma definição, como não delimitar o campo de ação dos estudos literários? De acordo com Terry Eagleton (2006, p. 1), “muitas têm sido as tentativas de definir literatura”. Em *Teoria da literatura: uma introdução*, obra que se tornou referência nos estudos literários, publicada em 1983, o autor faz um apanhado de todas as manobras realizadas nesta área de estudo para tratar do conceito de literatura.

Para Eagleton, é possível definir literatura como a escrita “imaginativa”, no sentido de ficção, porém tal definição não é verdadeira, pois as literaturas nacionais não são formadas apenas por obras de ficção, além disso, a distinção entre “fato” e “ficção” torna-se muitas vezes questionável.

Numa outra abordagem, segundo Eagleton, a literatura pode ser definida a partir das ideias desenvolvidas pelos formalistas russos, tendo como base as palavras de Roman Jakobson, que a define como a escrita que representa uma “violência organizada contra a fala comum” (JAKOBSON apud EAGLETON, 2006, p. 3).

Os formalistas russos consideravam o “tornar estranho” como a essência do literário, em seu ponto de vista, a literariedade repousava nos usos especiais da linguagem. Na visão de Eagleton (2006), para que haja o desvio é necessário haver também a norma da qual ele se afasta e, no caso da linguagem, é ilusória a ideia de uma “normalidade” que seja comum a todos os falantes de uma sociedade. Além disso, o argumento da “estranheza” perde sua força na medida em que se constata que textos considerados não literários também podem apresentar uma engenhosidade capaz de torná-los estranhos.

Outra forma de entender a literatura, segundo Eagleton (2006, p. 11), é atender para a intenção do discurso literário, delimitando-o como um discurso “não-pragmático”, ou seja, um discurso que “não tem uma finalidade prática imediata”, como têm “os manuais de biologia e os recados deixados para o leiteiro”. Essa definição de literatura também é problemática, pois, na visão do autor, é possível que se leia e se considere um texto criado com intenções objetivas e pragmáticas como um texto literário. Um diário, por exemplo, pode tornar-se uma obra literária. Nesse caso, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12, grifo do autor).

Ao final do capítulo “O que é literatura?”, Eagleton (2006) chega a algumas conclusões que, a nosso ver, podem ser resumidas da seguinte forma: i) não existe uma essência da literatura; ii) não existe uma obra ou tradição literária que seja valiosa em si, pois “valor” é um termo transitivo; e iii) os juízos de valor são historicamente variáveis e têm estreita relação com as ideologias sociais. Nesta obra, Eagleton afasta a literatura da ideia de essência, mas também a preserva da conceitualização rasa ou simplista:

Se não é possível ver a literatura como uma categoria *objetiva*, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízo de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State (EAGLETON, 2006, p.24, grifo do autor).

Em *Teoria da literatura: uma introdução*, Eagleton (2006) assume nitidamente uma postura antiessencialista. Na verdade, a partir da década de 60 do século XX, “muitos autores começam a questionar se, efetivamente, o que caracteriza a literatura eram certas *propriedades internas* dos textos (ZAPPONE; WIELEWICKY, 2009, p. 23, grifo das autoras). Os essencialistas, mais precisamente os participantes dos estudos conhecidos como formalismo russo, *new criticism* e estilística, centram-se no conceito de literariedade, ou seja, o que garante a uma obra o status de obra literária.

De acordo com Aguiar e Silva, esses três grandes movimentos da teoria e crítica literárias

advogam o princípio de que os textos literários possuem caracteres estruturais peculiares que os diferenciam inequivocadamente dos textos não literários, daí procedendo a viabilidade e a legitimidade de uma definição referencial de literatura (AGUIAR E SILVA, 2007, p.15).

A questão *O que é literatura?*, para Foucault (2005, p.139), “é, de certo modo, um oco aberto na literatura; um oco onde ela deveria se situar e, provavelmente, recolher todo o seu ser”. Em seu modo de ver, o ato de escrever é constituído pela tríade linguagem-obra-literatura, sendo que o terceiro elemento, a literatura, medeia a relação entre os outros dois. Na relação entre a linguagem e a obra está o simulacro, “que é todo o ser da literatura” (FOUCAULT, 2005, p. 147). Assim, uma obra é literatura

no exato momento de seu começo, na página em branco que permanece em branco, quando nada ainda foi escrito na sua superfície. O que faz com que a literatura seja literatura, que a linguagem escrita num livro seja literatura, é uma espécie de ritual prévio que traça o espaço da consagração das palavras (FOUCAULT, 2005, p. 142).

Sob esse ponto de vista, a essência da literatura se dá no ato de escrever, na transgressão e na recusa da própria literatura, pois há sempre uma projeção nunca alcançada, um espaço especular, um simulacro entre a obra e a literatura, por isso elas jamais se encontram. Foucault não vê a literatura como texto feito de palavras que de tal modo escolhidas e dispostas revelam algo de inefável, mas acredita que há um ser literário constituído no próprio vazio que emerge da questão *O que é literatura?*, e busca a resposta na relação entre a linguagem, a obra

e a literatura.

Por outro lado, a tendência maior dentro dos trabalhos contrários ao essencialismo é o estudo da literatura considerando a sua relação com os leitores. Sob essa perspectiva, o conceito de literatura ganha como alicerce a realidade histórico-social, isso é o que ocorre em *Teoria da literatura: uma introdução*, de Eagleton (2006) e, para citar um outro exemplo, em *O demônio da teoria*, de Compagnon (1999), obra em que podemos encontrar a seguinte afirmação:

Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência (COMPAGNON, 1999, p. 46, grifo do autor).

Nos dias atuais, sabemos nós que a descrença na essência da literatura não foi capaz de preencher o “oco aberto” em seu interior ao qual se referiu Foucault (2005). Continuamos a usar a palavra literatura, sejamos nós professores ou alunos de literatura, no limiar das discussões sobre o que ela significa.

1.1.1 A Literatura Como Evento

No ano de 2012, quase trinta anos depois de *Teoria da literatura: uma introdução*, Terry Eagleton publica *The event of literature*, obra em que propõe “uma explicação razoável do que significa a literatura”, ao menos na atualidade, contexto em que, segundo o autor, as velhas teorias cederam lugar ao pós-colonialismo, ao multiculturalismo, aos estudos da sexualidade e aos estudos culturais (EAGLETON, 2012, p. xii). Essa obra, além de trazer uma visão atual sobre a questão, mantém a perspectiva de compreensão do literário considerando a sua relação com o leitor, sem negar, entretanto, a possibilidade e a necessidade de uma definição universal para a literatura.

A nosso ver, a forma como Eagleton trata do conceito de literatura em *The event of literature* nos permite uma visão mais clara, mais verdadeira e muito menos sacralizada de literatura. Ora, se a literatura constitui um contexto especial de letramento, perspectiva que adotamos neste trabalho, o seu conceito universal é necessário, contudo, só será aceitável se se desprender das conjecturas puramente teóricas para assentar-se no terreno das práticas sociais, ou, para usar a expressão de Eagleton (2012), no terreno do “senso comum”.

Sobre a visão de literatura enquanto categoria Eagleton explica:

Há quase trinta anos, em *Teoria da literatura: uma introdução*, eu sustive uma posição fortemente antiessencialista acerca da natureza da literatura. Literatura, insitia eu, não tem nenhum tipo de essência. Os textos escritos qualificados de *literários* não têm em comum nenhuma propriedade individual ou mesmo um conjunto de propriedades em comum. Embora eu ainda pudesse defender esse ponto de vista, agora vejo com mais clareza que o nominalismo não é a única alternativa ao essencialismo. Não se deduz do fato de que a literatura não tem essência que ela não tenha legitimidade em absoluto como categoria (EAGLETON, 2012, p. 19, tradução nossa, grifo do autor).¹

Para esse autor, há um jogo, tanto do ponto de vista intelectual como do político, na investigação da existência ou não das naturezas comuns no mundo. Aos nominalistas, aqueles que têm aversão aos conceitos gerais e para quem as essências não passam de palavras que representam sempre elementos singulares, opõem-se teoricamente os realistas, aqueles que acreditam na existência das naturezas gerais fora da nossa mente. No primeiro capítulo da obra, Eagleton trata dessa oposição, analisando as diferenças de pontos de vista assumidos por vários pensadores, como por exemplo os realistas Tomás de Aquino e Karl Marx, e os nominalistas Guilherme de Ockham e Michel Foucault.

Para Eagleton (2012, p. 8), o problema da radicalização dessas visões é a perda quase que total de seus ângulos contrários: enquanto na noite dos realistas todos os gatos são pardos, os nominalistas são arrebatados pela imediatez sensorial a tal ponto de não verem mais a ligação entre a floresta e as árvores. Ele defende, portanto, uma decisão menos radical:

Nem todos os universais ou categorias gerais têm de ser opressivas, do mesmo modo que nem todas as diferenças e especificidades estão ao lado dos anjos. [...] Para um ultranominalista como Michel Foucault, toda classificação pareceria uma forma de violência insidiosa. Para outras almas mais razoáveis, como os socialistas e as feministas, agrupar os indivíduos em determinados aspectos para certos fins pode contribuir para a sua emancipação. Isso não significa, porém, que eles são semelhantes em todos os demais aspectos (EAGLETON, 2012, p. 17, tradução nossa).²

¹ “Almost thirty years ago, in *Literary Theory: An Introduction*, I argued a strongly anti-essentialist case about the nature of literature. Literature, I insisted, has no essence whatsoever. Those pieces of writing dubbed ‘literary’ have no single property or even set of properties in common. Though I would still defend this view, I am clearer now than I was then that nominalism is not the only alternative to essentialism. It does not follow from the fact that literature has no essence that the category has no legitimacy at all.”

² “Not all universals or general categories need be oppressive, any more than all difference and specificity are on the side of the angels. [...] For an archnominalist like Michel Foucault, all classification would seem an insidious form of violence. For more reasonable souls such as socialists and feminists, grouping individuals

Assim, para fundamentar a ideia de que há uma opção para a questão da essência da literatura, Eagleton assume o ponto de vista de Wittgenstein e declara: “a alternativa mais convincente para o falso dilema continua sendo a teoria das semelhanças de família de Ludwig Wittgenstein, exposta pela primeira vez em *Investigações filosóficas*” (EAGLETON, 2012, p. 20, tradução nossa).³

Realmente, como explica Aguiar e Silva (2007, p. 23), os argumentos dos antiessencialistas, explícita ou implicitamente, fundam-se nas ideias defendidas por Wittgenstein, que exerceram bastante influência na estética anglo-americana, na teoria e na crítica literárias.

Em *Investigações filosóficas*, Wittgenstein defende a ideia de que nem sempre há uma essência por trás do nome, ou seja, o fato de usarmos o mesmo nome para vários exemplares ou elementos não quer dizer que todos eles tenham um conjunto de características comuns. Em sua argumentação, Wittgenstein (1999, p. 52, grifo do autor) refere-se aos “processos que chamamos de *jogos*”, isto é, “jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc”. Os jogos têm semelhanças em comum, fato que permite que os chamemos de jogo, porém, não existe algo que seja comum a todos, pois entre eles o que há são semelhanças e parentescos.

O conceito que aqui nos interessa é apresentado no parágrafo 67 de *Investigações filosóficas*:

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão *semelhanças de família*; pois assim se desenvolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: a estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os *jogos* formam uma família (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52, grifos do autor).

De acordo com Eagleton (2012, p. 21), esse conceito inspirou e influenciou muitos autores dentro dos estudos literários pela razão de ser difícil negar as suas possibilidades e recursos no que se refere à literatura, um termo que tem sob os seus domínios obras incrivelmente diversas. Eagleton entende que a teoria das semelhanças de família, nesse caso, não apela a uma essência perdurável e nem alude a algum exercício arbitrário de poder.

together in certain respects for certain purposes may contribute to their emancipation. It is not to be taken as implying that they are alike in every other respect as well.”

³ “The most persuasive alternative to this false dilemma remains Ludwig Wittgenstein’s theory of so-called family resemblances, first advanced in his *Philosophical Investigations*.”

Em *The Event of Literature*, Eagleton defende a tese de que as semelhanças que caracterizam a “família” literatura enquadram-se em cinco fatores: ficcional, moral, linguístico, não pragmático e normativo. Quanto maior é o número desses fatores em um texto concreto, mais provável será o fato de, em nossa cultura, ele ser qualificado como literário. Sobre esses fatores, o crítico esclarece:

Minha impressão é que quando as pessoas hoje chamam um texto de literário, elas geralmente têm uma entre cinco características em mente, ou uma combinação delas. Elas qualificam de literária uma obra que seja ficcional; ou que produza uma visão significativa sobre a experiência humana, em oposição aos relatos de verdades empíricas; ou a obra que utilize a linguagem de um modo especialmente intensificado, figurativo ou autoconsciente; ou uma obra que não tenha utilidade prática como a lista de compra; ou a que seja altamente valorizada como exemplar de escrita. Essas são categorias empíricas, não teóricas. Provêm das apreciações cotidianas, não de uma investigação sobre a lógica do conceito (EAGLETON, 2012, p. 25, tradução nossa).⁴

Dessa forma, segundo o autor, há textos que reúnem todos esses fatores e podem, portanto, funcionar como paradigmas literários. Contudo, nenhuma obra classificada como literária tem de satisfazer a todos os critérios, e a ausência de alguns deles não é também suficiente para desbancá-la da categoria de literária. Nenhum desses fatores é condição necessária para o status de literário, porém, um só dos fatores é condição suficiente para outorgá-lo.

Eagleton (2012, p. 32) deixa claro, entretanto, que essas cinco características não são suficientes para proporcionar uma definição exata de literatura, mas servem para nos orientar e para jogar um pouco de luz sobre a natureza do fato literário. Diante do problema que envolve a questão “O que é literatura?”, talvez as definições aproximadas sejam preferíveis às precisas, tanto para os que buscam conceitos platônicos quanto para os adeptos do “qualquer coisa vale”, isto é, tanto para os que buscam a essência da literatura quanto para os que acreditam que literatura é literatura.

Assim como Eagleton, acreditamos que, mesmo em face do nebuloso contexto teórico que envolve o termo literatura, as pessoas têm uma certa

⁴ “My own sense is that when people at the moment call a piece of writing literary, they generally have one of five things in mind, or some combination of them. They mean by ‘literary’ a work which is fictional, or which yields significant insight into human experience as opposed to reporting empirical truths, or which uses language in a peculiarly heightened, figurative or self-conscious way, or which is not practical in the sense that shopping lists are, or which is highly valued as a piece of writing.”

ideia do que querem dizer quando utilizam essa palavra. As cinco características do literário discutidas pelo autor em *The event of literature* permitem uma visão menos sobrenatural de literatura e mais próxima da prática social ao diminuir a distância entre a crítica literária e os leitores. Sob essa perspectiva, o projeto de literatura enquanto área específica de letramento ganha maior sustentação. Sim, a literatura existe e pode, portanto, constituir um campo específico de ensino-aprendizagem, não apenas numa perspectiva histórica, mas como acesso ao discurso estético, como participação no literário.

Depois de examinar todos os cinco elementos que, em sua visão, são essenciais ao significado da palavra literatura hoje em dia, Eagleton ocupa-se da questão da teoria literária, e nos interpela:

É chegado o momento de passar à questão de se os objetos, desde a própria literatura às teorias que a investigam, compartilham uma natureza comum. O que têm em comum as teorias literárias, se é que têm algo? O que une a semiótica e o feminismo, o formalismo e a psicanálise, o marxismo e a hermenêutica ou o pós-estruturalismo e a estética da recepção? (EAGLETON, 2012, p. 167, tradução nossa).⁵

Chega-se então ao conceito de *estratégia*, elemento que, segundo o autor, é comum às teorias literárias mais populares do século XX, na medida em que se preocupam com o funcionamento da literatura e não com sua natureza. Para o autor, as obras literárias se assumem como uma solução estratégica à pergunta que em si mesmas permanece. Ao assimilarem o que pretendem resolver no interior de si mesmas, as obras constroem uma relação com a realidade estabelecendo uma relação consigo mesmas. Por essa razão, os conceitos de interno e externo soam estranhamente no que diz respeito aos textos literários.

Segundo Eagleton (2012, p. 217), poderíamos dizer que, com o desaparecimento de toda classe de conflitos humanos, a literatura também se desvaneceria, pois dessa certeza conflituosa ela arranca sua virtude. Nesse sentido, o texto é concebido como estratégia. “Paradoxalmente, a obra de arte literária projeta desde suas próprias entranhas o próprio subtexto teórico e ideológico ao que

⁵ “It is now time to shift the question of whether things share a common nature from literature itself to the theories which investigate it. What, if anything, do literary theories have in common? What links semiotics and feminism, Formalism and psychoanalysis, Marxism and hermeneutics or post-structuralism and reception aesthetics?”

constitui uma resposta estratégica” (EAGLETON, 2012, p. 170, tradução nossa)⁶.

No entanto, essa resposta não precisa estar excessivamente orientada a um objetivo, ela pode não ter um propósito específico porque em sua própria realização pode estar o seu porquê. É o que ocorre, por exemplo, “quando o corpo humano está encarnado em algum tipo de práxis que está presente em toda a sua materialidade, como a dança ou o amor sexual” (EAGLETON, 2012, p. 206, tradução nossa).⁷

Para ilustrar a ideia de texto como estratégia, Eagleton discute acerca de algumas obras como o romance inglês *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Segundo o autor, essa obra de ficção realista pretende oferecer uma solução imaginária a determinadas questões que povoavam o seu contexto histórico, isto é, a época da depressão britânica nos anos de 1840. Há, para Eagleton, o que ele chama de “necessidade” textual de tratar de um conjunto de valores em conflito, dilemas morais e sociais que vão desde o dever e o desejo, o poder masculino e a obediência feminina, até a rebelião romântica e o respeito às convenções sociais.

Senão vejamos, o livro de Charlotte Brontë narra a história de Jane Eyre, uma órfã educada em colégio interno que é contratada como preceptora da jovem Adèle e passa a morar na mansão de uma família burguesa. Jane e o pai de Adèle, o Sr. Rochester, se apaixonam e decidem se casar. No dia do casamento, Jane descobre que o Sr. Rochester já é casado e mantém sua verdadeira esposa, que enlouquecera, presa no sótão. Jane se afasta dos Rochester e quando retorna, algum tempo depois, descobre que a esposa enlouquecida provocara um incêndio na mansão antes de se suicidar e que, na tentativa de salvar a todos das chamas, o Sr. Rochester ficara cego e perdera uma das mãos. Jane, então, decide se casar finalmente com o Sr. Rochester.

Para Eagleton (2012, p. 182), reunir Jane e Rochester ao final é parte do projeto estratégico da obra. O fato de os personagens se separarem em uma primeira instância impede a representação flagrante da satisfação de um desejo, algo que destoaria dos cânones realistas. Esse giro narrativo, segundo o autor, desempenha uma série de funções ideológicas: satisfaz a crença do romance (que é ao mesmo tempo masoquista e puritano) na necessidade de sofrimento e

⁶ “Paradoxically, the literary work of art projects out of its own innards the very historical and ideological subtext to which it is a strategic reply.”

⁷ “[...] when the human body is incarnate in some piece of praxis like dance or sexual love that it is at its most materially present.”

abnegação, protege a heroína da bigamia, pune o varão aristocrata predador, dá poder à preceptora de classe baixa concedendo-lhe condição e soberania. No entanto, ao atuar como esposa abnegada, dócil e submissa, a obra perpetua a antiga condição de Jane, o que ao mesmo tempo ela repudia. O romance desenvolve o projeto de permitir a satisfação pessoal de Jane Eyre, deixando a salvo, porém, as convenções sociais.

As estratégias textuais ocorrem num movimento contínuo através da fronteira entre “forma” e “conteúdo”. “*Jane Eyre* tem de negociar um equilíbrio entre um conjunto de valores em conflito, como também entre diferentes formas narrativas” (EAGLETON, 2012, p. 184, tradução nossa)⁸. A obra não traz apenas soluções realistas para seus problemas, ela recorre também a recursos próprios da fábula ou do relato mitológico. A milagrosa decisão de Jane ao final do romance pode ser tomado como um exemplo disso. No projeto estratégico da obra literária, forma e conteúdo atuam indistintamente. “Como a estrela da manhã e a estrela da noite, forma e conteúdo são analiticamente distintos, mas existencialmente idênticos” (EAGLETON, 2012, p. 184, tradução nossa)⁹.

A literatura é, pois, um evento, um acontecimento que só é possível pela presença do leitor. A leitura é um empreendimento tão estratégico quanto a própria obra. Os textos literários, para Eagleton, são eventos e não objetos que contêm em si mesmos o que os caracteriza como tal. Um dos paradoxos da obra literária é o fato de ela ser “estrutura”, no sentido de ser inalterável e completa em si mesma, e “acontecimento”, no sentido de que sua completude, sua história, está em movimento perpétuo por meio do ato de ler. Nem uma só palavra do romance *Jane Eyre* pode ser retirada ou alterada, porém, nas vicissitudes de sua repetição, nem uma só palavra repousa obediente em seu lugar. Certamente, para os leitores contemporâneos de *Jane Eyre*, este *evento* tinha um sabor que hoje não se pode recuperar.

A concepção de literatura como evento mantém, a nosso ver, uma profunda sintonia com outros conceitos que abordaremos neste trabalho como o letramento literário, a leitura literária e o texto do leitor. Trataremos desses conceitos e de suas relações com as ideias defendidas por Eagleton (2012) no próximo capítulo.

⁸ “*Jane Eyre* has to negotiate a trade-off between conflicting sets of values, but also between different narrative forms.”

⁹ “Like the morning and the evening star, form and content are analytically distinct but existentially identical.”

1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DEFINIÇÃO

Em seu artigo *Letramento literário: cânones estéticos, cânones escolares*, um dos primeiros a tratar do letramento literário no Brasil, Paulino (2010, p. 165) escreve: “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo a apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Nesse trabalho, a autora se preocupa com a distância existente entre a prática literária dentro e fora da escola, pois a escola não tem sido eficiente na condução do projeto leitura literária. Como para Paulino as práticas sociais de leitura e escrita literária demandam gostos e habilidades refinadas, isto é, específicas para um universo textual sofisticado, a literatura constitui uma área particular de letramento.

A autora acredita que chegar a ler Lygia Bojunga ou Bartolomeu Campos de Queirós não basta, como também não é o bastante ter lido Monteiro Lobato para se pertencer ao campo restrito dos leitores bem informados, capazes de, por exemplo, distinguir *Feliz ano velho* de *Feliz ano novo*. Contudo, mesmo diante da dificuldade da escola em formar o aluno para a literatura, a autora não nos deixa esquecer de que a experiência estética está sendo mais valorizada agora como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. Um ponto a favor da literatura. Ela afirma,

As artes dão a volta por cima. Importa, como diz Bourdieu (1996), “não assistir passivamente ao espetáculo dos enfadonhos tópicos sobre a arte e a vida dominando, nas liturgias escolares, a literatura”, ainda de acordo com o mesmo autor, “uma das conquistas mais altas da ação humana” (PAULINO, 2010, p. 165).

O letramento literário é um processo capaz de fazer a arte dar essa volta por cima. Porém, no contexto escolar, há muito o que se fazer, o que se pensar, o que se modificar. Para que a literatura cumpra seu papel social de promover a humanização, o enriquecimento da experiência, a formação do espírito crítico-reflexivo, ela precisa estar ao alcance do grande público que hoje está sendo formado em nossas escolas. Ainda que o processo de letramento literário ocorra também fora da escola, as práticas de letramento literário escolares farão sempre parte da história de vida dos indivíduos e de sua identidade enquanto leitores. O letramento literário é um processo que se relaciona inevitavelmente à escola e,

portanto, nos concerne de modo extremamente relevante como educadores.

Para Cosson,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

Na visão do autor, a presença da literatura na escola se justifica somente se ela for capaz de inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita literária, ou seja, se a literatura ensinada não destruir as chances de uma participação na literatura do modo como ela é praticada no meio social.

No ano de 2009, Graça Paulino e Rildo Cosson voltam à questão do letramento literário e da literatura vivenciada dentro e fora da escola na obra *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, organizada por Zilberman e Rosing (2009). Em seu artigo, os autores se preocupam em tornar mais claro o conceito de letramento literário para evitar que o termo seja concebido simplesmente como “uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Segundo os autores, esse modo de se conceber o letramento literário, apesar de pressupor a leitura constante de textos literários dentro e fora da escola e enfatizar as práticas sociais dos leitores à revelia dos cânones, permite a perda da singularidade da leitura e escrita literária ao considerá-las como práticas entre outras mais de leitura e escrita. Frente a esse problema, eles assumem uma posição clara:

É por essa razão que, considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir letramento literário como *processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos* (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, grifos dos autores).

O letramento literário é então, nesses termos, delineado, em primeiro lugar, como processo permanente de transformação que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura; e, em segundo lugar, como apropriação, isto é, incorporação de algo que está fora e transformação desse elemento em algo interno, próprio. “É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção e transformação da

literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Assim, entende-se que, para os autores, o processo de inserção do leitor no mundo da literatura precisa estar configurado para a construção literária de sentidos, pois é perfeitamente possível que o leitor realize uma leitura não literária, uma leitura informativa, por exemplo, de um texto literário. De acordo com Paulino (2010, p. 143), a leitura literária requer habilidades em áreas que vão desde o trabalho linguístico-formal até as estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico.

A nosso ver, o entendimento do que seja construção literária de sentidos passa pela noção de “estratégia”. Tanto Paulino e Cosson (2009), quanto Eagleton (2012) concebem a leitura do texto literário um empreendimento tão estratégico quanto a própria obra. Quando, porém, não há um ponto adequado de encontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor, a leitura pode se tornar um processo de construção de sentidos que não leva à frente o processo literário (PAULINO, 2010).

A definição de letramento literário proposta por Paulino e Cosson (2009) nos leva à ideia de que a aprendizagem da leitura, sob a perspectiva do literário, é condição *sine qua non* para que o leitor tome parte na literatura praticada pela sociedade em que vive.

1.2.1 Letramento Literário ou Ensino de Literatura?

Brian Street (2014, p. 122) é bem claro ao afirmar que o letramento ficou associado ao contexto educacional de ensino e aprendizagem e àquilo que os professores e alunos fazem nas escolas. Acreditamos que esse fato somado à concepção instrumental de letramento que “vem dominando o currículo e a pedagogia”, tem funcionado no sentido de mascarar a perspectiva ideológica que o termo letramento assume, em nome de uma recusa aos modismos terminológicos no contexto escolar. Afinal, o que muda na sala de aula quando, por exemplo, adotamos o conceito de letramento literário?

É certo que o termo letramento tem se alargado muito em seu processo de evolução e que os vários sentidos que o recobriram ao longo do século XX não são hoje, de todo, esquecidos. Desde a concepção de letramento advinda

do termo *literacy* como domínio básico da escrita até o conceito de multiletramentos proposto pelo *New London Group*, o termo vem sofrendo o que Cosson (2011) chama de espriamento conceitual. Assim, tivemos o letramento no singular, no plural e os múltiplos letramentos que fizeram com que esse substantivo fosse usado com uma incrível variedade de adjetivos que não se restringem apenas ao campo semântico da língua.

Segundo Street, a noção de multiletramentos apresenta dificuldades conceituais e também ideológicas implicadas. Ele explica:

Harvey Graff, um estudioso atento à proliferação de metáforas do letramento, topou recentemente com a expressão “letramento emocional”, enquanto um recente programa de rádio sobre a morte de um famoso produtor de cinema se referiu a ele como “*film literate*” (“letrado em filme”). Quanto mais esses usos se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, mais evidente fica que o termo “letramento” está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências e habilidades culturais (STREET, 2014, p. 148, grifos do autor).

É possível que o termo letramento literário seja usado para significar apenas aquele que tem muito conhecimento em literatura, numa acepção moral e funcional que revele uma postura elitizada. No entanto, o letramento literário não cabe nessa acepção estreita, primeiro porque o letramento não é apenas conhecimento ou desenvolvimento de habilidades autônomas, e segundo porque o letramento literário, enquanto letramento, não se distancia das práticas sociais da leitura e da escrita. Como propõem Paulino e Cosson (2009), estamos tratando de um processo que permite o engajamento numa prática social de leitura e escrita específica que é a literária. Sob essa perspectiva, o leitor não é um receptor/conhecedor passivo, mas sim uma instância fundamental ao funcionamento da literatura, isto é, um leitor “ativo, negociador de significados” (STREET, 2014, p. 132).

Dessa forma, quando adotamos o conceito de letramento literário no contexto escolar, estamos considerando a literatura não como biblioteca desvinculada do contexto social do aluno, mas como prática de leitura e escrita inserida na cultura, na história e nas estruturas de poder da sociedade. O letramento literário em contexto escolar pressupõe um trabalho com a literatura que não se limita a práticas de letramento em que se exerça “o controle e a autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis”, conforme observou Street (2014, p.

132) em comunidades particulares dos Estados Unidos.

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 68), a aquisição do letramento literário se constitui por dois grandes procedimentos, sendo o primeiro “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda”; e o segundo, que se efetiva dentro do primeiro, é “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”. Para a aquisição do letramento literário, a escola precisa abrir mão do aluno repetidor e priorizar a identidade do sujeito da linguagem e a experiência literária de cada um.

A aquisição do letramento literário em contexto escolar não pode ser pensado simplesmente do ponto de vista da relação professor/aluno na sala de aula, uma vez que se trata da inserção sociocultural do aluno no mundo da literatura com acesso aos livros, aos autores, noção dos trâmites do mercado editorial, etc. As práticas realizadas dentro desse tipo de letramento precisam do envolvimento de toda a comunidade escolar, pois somente esse envolvimento é capaz de promover a cultura do livro dentro da escola. No processo de apropriação da literatura é necessário ver, tocar, manipular o objeto livro, é preciso ter a experiência da escolha do livro, da visita a livrarias e bibliotecas, do encontro com escritores e com outros leitores e, se possível, a participação em feiras de livros e em festivais de literatura. A comunidade escolar precisa ter projetos que tenham como objetivo a promoção dessas vivências.

De fato, o letramento literário se reveste de uma proposta que vai muito além da tradicional concepção de ensino da literatura assumida pelo sistema escolar durante seu processo de evolução.

1.3 O CONCEITO DE LEITURA LITERÁRIA

Depois de esclarecer questões importantes a respeito da conceitualização do letramento literário, torna-se necessário, no contexto dessa pesquisa, o delineamento teórico do conceito de leitura literária, pois a concepção que se tem dela, seja esta consciente ou não, está intimamente ligada ao trabalho desenvolvido com a literatura em sala de aula. Para tanto, tomamos como referência o trabalho de Dufays, Gemenne e Ledur (2013), *Pour une lecture littéraire* (Por uma leitura literária), obra resultante do trabalho de mais de dez anos dos autores na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica.

Para Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 87), há uma falsa ideia de que a leitura literária está claramente definida. Depois de analisar várias obras teóricas publicadas na área da leitura literária, os autores constatam que os teóricos, ao tratar dessa leitura específica, se referem a ela definindo-a de maneira única, sem evocar a existência de definições ou percepções concorrentes. Na visão dos autores, existem atualmente quatro formas de se conceber a leitura literária no contexto escolar:

- i. a leitura literária como leitura de textos literários;
- ii. a leitura literária como distância;
- iii. a leitura literária como participação;
- iv. a leitura literária como vai e vem dialético.

As concepções de leitura literária, segundo os autores, divergem fortemente, fato que gera consequências:

Isso coloca um problema para os leitores – estudantes, professores, formadores, pesquisadores – em busca de estruturas epistemológicas coerentes, pois eles são assim confrontados com uma falsa evidência, uma noção constantemente mencionada mas cujo caráter plural e problemático é por vezes simplificado, por vezes simplesmente ignorado (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 89, tradução nossa).¹⁰

Os autores reconhecem que as tentativas de classificação ou categorização podem ter efeitos redutores inevitáveis, porém, no caso das concepções de leitura literária, a existência de diferenças não negligenciáveis entre as posições assumidas dentro de cada uma das quatro concepções elencadas pelos autores é um fator essencial para a clarificação da problemática que envolve o ensino da literatura na escola. Em outras palavras, a categorização das concepções de leitura literária já se molda pela distância que há entre os pontos de vista assumidos dentro de cada concepção. Delimitar esses pontos de vista, ainda que talvez signifique uma redução do conceito de leitura literária, é uma ação bem-vinda para o ensino da literatura.

Apresentamos a seguir cada uma das quatro concepções que, segundo os autores, são hoje dadas à leitura literária no contexto escolar.

¹⁰ “Cela pose un problème pour les lecteurs – étudiants, enseignants, formateurs, chercheurs – en quête de cadres épistémologiques cohérents, car ils se trouvent ainsi confrontés à une fausse évidence, à une notion constamment évoquée, mais dont le caractère pluriel et problématique est tantôt simplifié tantôt simplement ignoré.”

1.3.1 A Leitura Literária Como Leitura de Textos Literários

Essa concepção privilegia o objeto texto levando em consideração a sua literariedade suposta. Não há aí um reconhecimento de um trabalho próprio do leitor, o texto não depende de sua recepção, ele resta como um monumento já saturado de sentidos e de valores que serão revelados por uma leitura aplicada à celebração de suas virtualidades.

A leitura literária é assim entendida como ler textos da literatura. Essa é a abordagem mais simplista e a menos construída de “leitura literária”, ela separa a literatura dos leitores em áreas distintas. De acordo com Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 90, tradução nossa)¹¹, “ainda que ela não seja objeto de nenhum modelo teórico, é sem dúvida essa concepção a mais comum tanto para os professores quanto para os pesquisadores”. Isso ocorre, entre outras razões, pelo fato de que não conseguimos nos libertar do amálgama entre “leitura do texto literário” e “leitura literária”. Ora, se a literariedade merece ser estudada na escola, ela deve ser considerada não apenas na abordagem textual, mas também na abordagem leitoral, na ação de ler. Como diz Paulino (2010, p.143), “se a leitura não for literária, o texto não será literário”.

1.3.2 A Leitura Literária Como Distanciação

Essa concepção opõe-se à anterior na medida em que não vê a leitura centrada nas propriedades do texto, mas sim como uma atividade que visa investir os valores literários na própria leitura. Trata-se de uma concepção que privilegia a prática mais que o objeto. A leitura literária como distanciação tem sua primeira formulação, segundo os autores, na obra de Marghescou (1974), *Le concept de littérarité* (O conceito de literariedade), que não emprega ainda o termo “leitura literária”, mas já descreve a maneira como a leitura literaliza os textos recorrendo a uma tríplice operação: suspensão do valor referencial do texto, manifestação dos valores simbólicos e ativação máxima da polissemia. Na visão dos autores, a concepção que se funda sobre a distanciação pode ser comparada à

¹¹ “Bien qu’elle ne fasse l’objet d’aucune modélisation théorique, c’est sans doute cette acception qui est la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs.”

leitura hermenêutica da qual trata Riffaterre (1982) em *L'illusion référentielle* (A ilusão referencial), à leitura pseudo-referencial de Stierle (1979) em *Réception et fiction* (Recepção e ficção), e à cooperação interpretativa de Eco (1985), em *Lector in fabula*.

A distanciação pressupõe uma maneira de ler que dá acesso à simbolização, à mobilização de atividades cognitivas e culturais variadas, à construção de um sentido e de uma cultura comuns, isto é, ela preserva questões didáticas fundamentais que devem ser trabalhadas desde a mais tenra idade.

Contudo, os autores veem a insuficiência da distanciação para se definir uma leitura que mereça ser qualificada de “literária”. Eles ressaltam que, de um lado o adjetivo literário, no uso cotidiano, veicula também a ideia de satisfação psicoafetiva, conotação esta que não merece ser-lhe tirada; de outro lado, a postura da distanciação não escapa às acusações de elitismo sociocultural e pedantismo intelectual. Quando a escola assume essa concepção de leitura literária, ela instaura um espaço difícil entre a leitura escolar e as práticas sociais de leitura que temos como referência, pois a postura da distanciação se funda na superação das práticas espontâneas e no controle da emoção e da subjetividade, e requer, portanto, uma abordagem textual que pode parecer inacessível à maioria dos alunos.

1.3.3 A Leitura Literária Como Participação

O inverso da distanciação é defendido por muitos autores que veem na leitura habitual e comum aquela que se deve valorizar na escola. A leitura como participação privilegia a ilusão referencial e a implicação psicoafetiva do leitor nos referentes do texto. Segundo Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 92), essa concepção de leitura corresponde à leitura heurística de Riffaterre (1982), à leitura quase pragmática de Stierle (1979) e ao que Eco (1974) chama de “utilização do texto”.

Os valores que se associam à leitura de participação são os da lisibilidade (unidade e coerência), da conformidade aos códigos genéricos, da relação com a realidade, da conformidade ética e da referencialidade. As abordagens didáticas dentro dessa concepção de leitura valorizam as recepções espontâneas na forma de comentários parafrásicos, a ativação das emoções, da imaginação, da paixão, enfim, da subjetividade.

Na visão dos autores,

a assimilação *exclusiva* da leitura literária a essa maneira de ler sofre de duas deficiências: 1º essa prática é muito mais qualificada de *comum* do que de *literária*; 2º esse modo de leitura, que privilegia sobretudo o despertar do gosto de ler e a manutenção desse gosto, não é em si portadora de aprendizagens e promotora de novas competências (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 93, tradução nossa, grifos dos autores).¹²

Os autores ainda ressaltam que essa concepção coopera com a relativização da literatura canônica e do senso comum, na medida em que trabalha com uma multiplicidade de textos que pode compreender até a literatura não legitimada, pois a leitura é vista como o lugar da caça furtiva.

1.3.4 A Leitura Literária Como Vai e Vem Dialético

Essa é a concepção de leitura literária defendida pelos autores, ela tem sua fundamentação na obra de Michel Picard (1986), *La lecture comme jeu* (A leitura como jogo). Um pouco mais à frente trataremos especificamente dessa obra, por hora, apresentamos apenas um esboço dessas ideias realizado pelos autores para explicar a leitura enquanto um ir e vir dialético:

A origem dessa última definição se encontra em Picard, que a desenvolveu em 1986 em *La lecture comme jeu*. Sua abordagem pode ser resumida em dois pontos: 1º todo leitor é triplo: *liseur* (instância psíquica, sensorial), *lu* (instância psicoafetiva, emocional), e *lectant* (instância intelectual, racional, interpretativa); 2º a leitura se faz literária assim que ela põe em tensão os valores opostos que pertencem às esferas respectivas do *lu* e do *lectant*: sentido vs. significação, conformidade vs. subversão, realidade vs. ficção (à que podemos juntar aceitação vs. transgressão, função referencial vs. função poética, etc.) (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 93, tradução nossa, grifos dos autores).¹³

Segundo os autores, essa concepção de leitura literária integra a

¹² “L’assimilation *exclusive* de la lecture littéraire à cette manière de lire souffre cependant de deux handicaps: 1º cette pratique est beaucoup plus souvent qualifiée d’*ordinaire* que de *littéraire*; 2º ce mode de lecture, qui privilegie surtout l’éveil du gout de lire et l’entretien des appétences, n’est pas en soi porteur d’apprentissages, du développement de compétences nouvelles.”

¹³ “L’origine de cette dernière définition se trouve chez Picard qui la développa en 1986 dans *La lecture comme jeu*. Son approche peut être résumée en deux points: 1º tout lecteur est triple: *liseur* (instance physique, sensorielle), *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative); 2º la lecture se fait littéraire lorsqu’elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du *lu* et du *lectant*: sens vs signification, conformité vs subversion, réalité vs fiction (à quoi l’on pourrait ajouter bienséance vs transgression, fonction référentielle vs fonction poétique, etc.).”

leitura erudita e a leitura comum numa mesma atividade, sem contudo ignorar as tensões existentes entre essas duas polaridades. Esse modo de conceber a leitura literária obriga a se pensar ao mesmo tempo a relação entre o apego e o desapego ao sentido, à função referencial e à função poética, às recepções passionais e racionais, à subjetividade e a intersubjetividade, à focalização de um corpus restrito e a possibilidade de um corpus mais aberto, à consideração dos valores modernos e também dos clássicos.

Por fim, os autores defendem que essa concepção de leitura deve estar ao lado de práticas de ensino também dialéticas, fixadas em diferentes atividades complementares, algumas que permitam a participação, outras que privilegiem a distanciamento, isto é, a reflexão sobre o fato literário, a transmissão de conhecimentos literários úteis e o desenvolvimento de competências interpretativas. Além disso, são necessárias ainda atividades que permitam as apropriações sensoriais, pois o leitor também é composto por uma instância física.

Assim como os autores, cremos que a leitura literária enquanto vai e vem dialético apresenta uma maior capacidade para abranger o literário. A nosso ver, essa concepção perpassa o pensamento de Graça Paulino, Rildo Cosson e Terry Eagleton.

Para Cosson, durante sua vida escolar o leitor passa da fase inicial, que ele chama de “leitura ilustrada”, isto é, uma leitura que privilegia o prazer e a fantasia, à fase posterior, a da “leitura aplicada”:

À medida que a criança avança no processo de escolarização, entretanto, a leitura ilustrada vai perdendo espaço para outro modo de ler, mais próximo do tratamento dado aos outros textos presentes na sala de aula: a leitura aplicada. Agora o texto literário vale menos pela sua capacidade de promover o exercício do imaginário e mais pela sua contribuição ao ensino da língua materna. A localização da literatura como parte da disciplina Língua Portuguesa e as atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa, entre outras, são uma clara indicação de que a leitura de textos literários ganhou a função de ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno (COSSON, 211, p. 287).

Parece-nos que, embora a leitura aplicada esteja voltada mais para o ensino da língua, o autor percebe nessa forma de ler uma postura mais racional e distanciada em relação ao texto literário. Cosson defende que a leitura ilustrada, que

claramente se fundamenta na participação, não deve ser apartada da leitura aplicada, que tem sua base na postura da distanciação. O autor explica:

Apesar da aparente funcionalidade dessa divisão de tarefas, as duas leituras não precisam, nem devem ser dissociadas na sala de aula. Ao contrário, o letramento literário na sala de aula pressupõe justamente que os dois modos de ler sejam praticados simultaneamente na escola (COSSON, 2011, p. 285).

Atenta à configuração do letramento literário, Graça Paulino (2010, p. 143) observa que esse tipo de letramento pressupõe, além da existência de um repertório textual, “a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal e o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitam a emersão do imaginário no campo do simbólico”. Sob essa perspectiva, a leitura será realmente literária e letrada quando as habilidades da distanciação atuarem na vivência do texto e no prazer, elementos próprios da participação. Segundo a autora, o leitor letrado participa ativamente da construção dos sentidos com atenção especial ao modo de enunciar, pois o texto literário propõe sempre um contrato de leitura, um pacto subjacente à forma de ler, que atua sobre o repertório do leitor como um saber partilhado. Assim,

no caso da narrativa literária, o leitor não se prenderá, pois, apenas ao narrado, mas também ao modo de narrar, de organizar as pessoas do discurso em seus desdobramentos, de configurar o tempo e o espaço, tanto os do enunciado como os da enunciação (PAULINO; WALTY, 2005, p. 148).

Já a respeito dos leitores em formação, a autora lamenta que a escola promova o que ela chama de “quase leituras”, em que predominam o controle do imaginário em nome de um conhecimento sem imaginação e sem o investimento pessoal do leitor. A leitura é controlada e dirigida. “O leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso” (PAULINO, 2010, p. 121). A nosso ver, Paulino se refere a uma prática em que a participação é descartada para dar lugar a um tipo de distanciação genérica e pré-estabelecida que exclui o sujeito-leitor. Essa quase leitura do texto literário, cujas bases se fixam na ideologia da leitura funcional para todos, isto é, ler e entender, é, segundo a autora, um método de esvaziamento do maior sentido cultural da literatura, pois não forma leitores de verdade, que busquem livros em livrarias e bibliotecas depois da aula.

Ao tratar do valor moral das obras literárias, Eagleton (2012, p. 62)

defende que viver a vida do outro, simplesmente fazer-se um com outro na imaginação não traz o conhecimento dele, a menos que mantenhamos em processo nossa própria capacidade de reflexão. Assim ele argumenta:

A empatia pura se contradiz com a inteligência crítica necessária para compreender. Como assinala Monroe Beardley, viver uma situação não necessariamente constitui conhecimento. “Converter-nos” no rei Lear somente nos aportará a verdade do rei Lear se ele compreende a verdade sobre si mesmo, o que parece não ser o caso (EAGLETON, 2012, p. 62, tradução nossa, grifo do autor).¹⁴

O autor denuncia ainda o caráter político que pode estar oculto na concepção de literatura enquanto uma espécie de “prótese emocional” ou “experiência vicária”, pois, segundo ele, os ideólogos literários da Inglaterra vitoriana consideravam prudente animar os homens e mulheres da classe trabalhadora mediante a leitura para, em parte, fomentar a tolerância, a compreensão, a estabilidade política e, em parte, permitir que esses trabalhadores tivessem suas experiências enriquecidas, o que compensaria até certo ponto as suas desalentadoras condições de vida. Pode-se afirmar então que, na visão do autor, a leitura pautada somente na participação, além de não produzir conhecimento, pode ser uma meio de alienação (EAGLETON, 2012, p 63).

A leitura literária na escola precisa mobilizar tanto a participação quanto a distanciação, a prevalência de uma das duas posturas não garante a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Dufays, Gemenne e Ledur (2013) defendem a efetivação desse modo de ler num processo de vai e vem dialético. Trataremos desse assunto a seguir ao enfocarmos as ideias defendidas por Michel Picard.

1.4 O LEITOR TRÍPLICE EM MICHEL PICARD

Michel Picard, escritor e pesquisador francês, fundador do *CRLELI – Centre de Recherche sur la Lecture Littéraire* (Centro de Pesquisa sobre a Leitura Literária) da Universidade de Reims, publica em 1986 a obra *La lecture comme jeu*, em que constrói uma teoria que aproxima a leitura literária do conceito de jogo. Para tanto, o autor analisa diferentes definições de jogo propostas por autores que tratam

¹⁴ “Pure empathy is at odds with the critical intelligence required for understanding. Living through a situation, as Monroe Beardsley points out, does not necessarily constitute knowledge. ‘Becoming’ Lear will only yield you the truth of Lear if he grasps the truth about himself, which would seem to be far from the case.”

do tema como Huizinga, Caillois, Freud, Winnicott e Benveniste, entre outros. O ponto de partida de Picard é a célebre definição proposta em 1938 por Huizinga, que concebe o jogo como

uma ação livre, sentida como “fictícia” e situada fora da vida corrente, mas capaz de absorver totalmente o jogador; uma ação destituída de todo interesse material e de toda utilidade; que tem lugar em um tempo e um espaço expressamente circunscritos, prossegue com ordem de acordo com regras dadas e suscita na vida as relações de grupos amadores do desconhecido (HUIZINGA apud PICARD, 1986, p.13, tradução nossa, grifo do autor).¹⁵

Após uma ampla análise de outros pontos de vista a respeito do lúdico em relação ao humano, o autor chega ao seu próprio modelo esquemático de jogo:

Quanto às suas funções, o jogo, em relação manifesta com a *simbolização*, seria tanto *defensivo* quanto *construtivo*; proporcionando uma mestria particular (“se irrealizar para se realizar”), ele desempenharia um papel *integrador* capital, tanto interno quanto externo (nos dois sentidos da palavra). Quanto às suas formas, ele seria uma *atividade*, *absorvente*, *incerta* que tivesse relações com a *fantasia*, mas também com o *real*, vivida portanto como *fictícia*, mas submissa a *regras* [...] Está claro que essas características são interdependentes e complementares, elas devem estar presentes e se sobreporem para definir o jogo (PICARD, 1986, p. 30, tradução nossa, grifos do autor).¹⁶

Assim, com base nessa visão de jogo, Picard irá conceber a leitura literária. Em seu ponto de vista, a ilusão, geralmente considerada pejorativa enquanto mentira e ficção, é na verdade o que permite a entrada no jogo. Na leitura literária o poder da ilusão determina a facilidade com que se produz a “possessão efêmera e benigna” do leitor que veste a pele da personagem e que se deixa habitar por ela. Essa facilidade, segundo o autor, é recoberta pela “identificação”, mecanismo psicológico que leva o leitor a se identificar com situações e estruturas que se modificam ao longo das narrativas. A leitura como jogo supõe o

¹⁵ “une action libre, sentie comme “fictive” et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d’absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et toute utilité; qui s’accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s’entourant volontiers de mystère.”

¹⁶ “Quant à ses fonctions, le jeu, en relation manifeste avec la *symbolisation*, serait à la fois *défensif* et *constructif*; procurant une *maîtrise* particulière (« s’irrealiser pour se réaliser »), il remplirait un rôle *intégrateur* capital, tant interne qu’externe (donc aux deux sens du mot). Quant à ses formes, il s’agirait d’une *activité*, *absorbante*, *incertaine*, ayant des rapports avec le *fantasmatique*, mais également avec le *réel*, vecue donc comme fictive, mais soumise à des *règles*. [...] Bien entendu, ces caractéristiques sont interdépendantes et complémentaires, elles doivent se retrouver toutes et se recouper pour définir le jeu.”

desengajamento em relação à situação real de tal forma que, quando se está “jogando” essa situação, de certa forma, se está ausente. Picard (1986, p. 112) defende que esse desengajamento determina um verdadeiro desdobramento, pois o jogo desdobra o jogador em sujeito que joga e em sujeito que é jogado. Com base nesse pensamento, o autor chega à questão do leitor tríplice.

Dentro do leitor três instâncias se desdobram: i) o *liseur*, leitor físico, real, aquele que tem os pés no chão, possui um corpo, tempo e espaço concretos e que, mesmo um pouco ausente de sua situação real, manipula as páginas do livro e ouve seu ruído, sente o seu peso por entre os dedos, ou sobre os joelhos, ou sobre o peito, sente o odor do papel, observa eventualmente as ilustrações, etc. O mundo real, exterior não cessa de existir, todo jogo supõe um não jogo. O *liseur* está sempre presente a impedir a entrega total à fantasia; ii) o *lu*, o leitor que se abandona às pulsões mais ou menos sublimadas, às identificações, ao (re)conhecimento e ao princípio do prazer de forma passiva. Esse é o leitor que se entrega às emoções suscitadas até o limite da fantasia; e iii) o *lectant*, o leitor que faz entrar no jogo, por prazer, a secundariedade, a atenção, a reflexão, instaurando a crítica de um saber (PICARD, 1986, p. 112-113).

Os termos usados por Picard para nomear as instâncias leitoras foram traduzidos no Brasil como *ledor* (*liseur*), *lido* (*lu*) e *leitante*, *leiturante* (*lectant*). Nesse trabalho optamos por denominá-los *leitor físico* (*liseur*), *leitor envolvido* (*lu*) e *leitor crítico* (*lectant*) por entender que essa forma remete imediatamente aos conceitos de cada instância leitora dinamizando assim a leitura e a compreensão.

Todo leitor será triplo mesmo que um ou outro de seus componentes esteja atrofiado. Segundo Picard, a leitura como jogo é a leitura que se efetiva na participação das três instâncias leitoras, é esta a leitura que decide o literário, pois “existem escritos sem leitores, mas não literatura sem leitura” (PICARD, 1986, p. 242). O autor reconhece, no entanto, que essa leitura capaz de provocar o *efeito literatura*, isto é, um sentimento, uma vivência lúdica de diferença, inovação, conhecimento e admiração, está mais ao alcance do leitor experiente, pois a performance leitora implica uma competência cultural, da mesma forma que um jogo de xadrez é avaliado em relação a todos os outros que o precederam. Jogar o jogo literário sob a perspectiva da reescrita e da intertextualidade torna o leitor capaz de apreciar todas as virtudes que o texto exhibe, como faz o intérprete de uma partitura conhecida.

Tendo em vista esse fato, Picard (1986, p. 306) se reporta a questões relativas ao ensino da leitura literária e ressalta que “não existe nenhum ensino metódico e institucional que permita o acesso ao prazer estético”. Portanto, sua proposta consiste em fortalecer o status da literatura junto aos professores, promover um ensino que leve os alunos a conhecerem as regras do jogo literário, que leve ao ler bem e que, desde a escola maternal, contemple atividades que reforcem a dialética entre as três instâncias leitoras.

O autor reitera que,

antes de poder jogar, é preciso evidentemente conhecer as regras do jogo e suas formas, e saber que as conhecemos; antes de jogar com a literatura, é preciso saber ler *bem* (PICARD, 1986, p. 308, tradução nossa, grifo do autor).¹⁷

Quais são as regras do jogo? O que é ler bem? Que saberes respondem a essas questões? Picard (1986, p. 308), entende que o conhecimento do que está em jogo na relação do leitor físico (*liseur*) e do leitor envolvido (*lu*) é tão importante quanto a distanciação crítica e as aprendizagens técnicas destinadas ao leitor crítico (*lectant*). O autor não chega a se aprofundar na questão dos saberes que envolvem a leitura literária, esse aprofundamento foi realizado por Dufays, Gemenne e Ledur (2013). A questão dos saberes é de suma importância para o entendimento das “regras do jogo” e para se “ler bem”, trataremos dela a seguir.

1.5 OS CÓDIGOS DA LEITURA LITERÁRIA

Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 99) propõem classificar os saberes úteis que tornam possível a leitura literária em dois sistemas: sistemas de referências e sistemas de estereotípias. Aos sistemas de referências correspondem os códigos particulares e concretos, ligados a uma situação, a uma personagem, a um texto preciso (exemplo: o cenário de *O cortiço*); já os códigos dos sistemas de estereotípias são menos acessíveis, porém são mais compartilhados e úteis à leitura, são códigos gerais e abstratos que emanam de um conjunto de textos ou situações sem uma origem precisa (exemplo: o esquema narrativo do conto policial).

¹⁷ “Avant de pouvoir jouer, il faut évidemment connaître les règles du jeu et ses formes, et savoir qu’on les connaît; avant de jouer à la littérature, il faut savoir *bien lire*.”

Os saberes que compõem a leitura literária, segundo os autores, classificam-se, ainda, em mais duas áreas distintas, sendo uma delas os códigos socioculturais e os literários, isto é, conhecimentos que se manifestam prioritariamente dentro dos gêneros literários e conhecimentos da vida cotidiana, da atualidade, da história, etc.; e a outra área, os códigos de *elocutio*, *dispositio* e *inventio* (nível verbal, temático e ideal do discurso). Os autores explicam que os códigos de *elocutio* são os conhecimentos formais linguísticos e retóricos que permitem a construção de sentido das frases, os códigos de *dispositio* compreendem as diversas estruturas formais e semânticas que permitem identificar um texto em termos de gênero, e os códigos de *inventio* consistem nos diversos sistemas axiológicos e ideológicos que permitem ao leitor a identificação dos valores veiculados pelo texto. Os autores resumem a tipologia dos códigos e das estereotipias no quadro que reproduzimos a seguir:

Quadro 1 – Códigos do leitor

| | | CÓDIGOS DO LEITOR | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| | | SISTEMAS DE REFERÊNCIAS | | ESTEREOTIPIAS | |
| | | SOCIOCULTURAIS | LITERÁRIOS (intertextuais) | SOCIOCULTURAIS | LITERÁRIOS (arquitextuais) |
| N Í V E I S | <i>ELOCUTIO</i> | Citações históricas | Citações literárias | Código linguístico, estereotipias da linguagem cotidiana | Código retórico, estereotipias literárias |
| | <i>DISPOSITIO</i> | Fatos e situações do mundo real | Cenários míticos e literários | Códigos descritivos, códigos de ação e de comportamento | Códigos narrativos e temáticos, gêneros literários |
| | <i>INVENTIO</i> | Religiões, filosofias particulares | Símbolos, mitos, correntes estéticas | Ideologias comuns (doxa), ideias recebidas de toda ordem | |

Fonte: Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 107, tradução nossa).

Dufays, Gemenne e Ledur (2013, p. 100) se preocupam em precisar o conceito de estereotipia, tema central da obra *Stéréotype et lecture: essai sur la réception littéraire* (Estereótipo e leitura: ensaio sobre a recepção literária), publicada por Dufays no ano de 2010, pois, a seu ver, os estereótipos são geralmente tratados como clichês, em relação à língua e aos temas, e como lugares comuns, em relação às ideologias. No entanto, segundo os autores, a distinção entre os três níveis não se faz de maneira tão clara, pois os clichês de expressão e os clichês temáticos veiculam frequentemente lugares comuns ideológicos. Por ser um termo mais genérico, o termo “estereótipo” pode evitar confusões.

Mesmo que a palavra estereótipo apareça como um pecado mortal, assumindo sempre uma conotação pejorativa para a classe intelectual contemporânea, nada impede que o estereótipo seja visto como um fenômeno de construção da leitura literária, submetido a uma “observação neutra e serena” e a uma “análise estritamente descritiva”. Os autores evidenciam cinco critérios que identificam um estereótipo: i) a frequência (os estereótipos são estruturas frequentemente repetidas, largamente difundidas no discurso social); ii) o congelamento ou semi-congelamento: à força do uso constante, a associação dos termos do estereótipo se congela; iii) a ausência de origem precisa recuperável (o que diferencia o estereótipo de uma citação); iv) a presença na memória coletiva (um estereótipo é durável, pode se manter por várias gerações ou mesmo séculos); e v) caráter abstrato e sintético (como representação temática ou ideológica, o estereótipo aparece como uma fórmula simplificada, uma condensação de conjuntos complexos (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 100).

As instâncias leitoras reagem diferentemente às estereotipias. O leitor envolvido (*lu*) vai diretamente do significante ao objeto sem se deter na estrutura material do significante, nem nas estereotipias. Já o leitor crítico (*lectant*) tem uma leitura objetivante e vigilante em direção às estereotipias, pois a postura da distanciamento privilegia as referenciações internas e intertextuais.

Segundo os autores, existem críticos, é claro, que defendem a existência de outras formas de ler, e há também os que acreditam, como Riffaterre que a participação e a distanciamento são dois tempos de leitura sucessivos em que o segundo viria suprimir o primeiro de forma que tudo ocorresse linearmente: o reconhecimento da *mimesis*, da significação referencial das palavras e frases e, em seguida, a leitura fixada sobre o significado, isto é, a dimensão intelectual e as

estereotípias.

Contudo, o pensamento dos autores caminha em outra direção:

De fato, como nós já destacamos, esses dois modos de recepção estão longe de serem incompatíveis. Assim que aborda um texto literário, o leitor opera quase que necessariamente um vai e vem entre a participação e a distanciamento, entre a submissão à autoridade dos referentes e a reflexão sobre seus efeitos estéticos e ideológicos. O leitor, diz Picard, é portanto duplo, e mesmo triplo se considerarmos que à sua dimensão “intelectual” se une uma dimensão “corporal”, que se manifesta pelo movimento dos olhos ao longo das linhas, a manipulação tátil das páginas do livro e a escolha de uma posição e de uma cena de leitura particulares (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 120, tradução nossa, grifos dos autores).¹⁸

O ponto fundamental que essa perspectiva de leitura nos traz é a necessidade de se ter em conta as leituras reais e as representações dos alunos. Para os autores, liberar a palavra ao aluno, permitir que ele diga a sua “verdade” sobre a leitura, exprima sua relação pessoal com os livros, revele seus prazeres (relaxamento, evasão, identificação, ruptura com o cotidiano), suas dificuldades (ficar quieto em seu lugar, ler um texto longo, imposto...), suas práticas (ler por períodos, ler sem parar, ler para dormir, folhear o livro...), enfim, dar a chance para que o aluno fale sobre suas leituras e representações o leva à metacognição. Ele se descobre como leitor, se interroga, formula, conceitualiza seus gostos, suas expectativas, seus critérios de avaliação.

Entretanto, não nos abandonemos à ideia de que essa concepção de leitura seja o lugar do solitário. Como bem lembram os autores, essa leitura é também o lugar da partilha, da criação de um espaço de discussão e de valorização que dá sentido ao que se lê.

É evidente que, no contexto escolar, esse modo de ler encontra muitas dificuldades. Os autores não se esquivam aos obstáculos e os esquematizam em três categorias: dificuldades culturais, técnicas e pedagógicas.

As dificuldades culturais se dão mediante a pouca familiaridade com as práticas sociais da escrita, com a cultura do livro, pela pouca valorização da

¹⁸ “En fait, comme nous avons déjà souligné, ces deux modes de réception sont loin d’être incompatibles. Lorsqu’il aborde un texte littéraire, le lecteur opère presque nécessairement un va-et-vient entre la participation et la distanciation, entre la soumission à l’autorité des référents et la réflexion sur leurs effets esthétiques et idéologiques. Le lecteur, dit Michel Picard, est donc double, et même triple si l’on considère qu’à sa dimension « intellectuelle » s’ajoute une dimension « corporelle », qui se manifeste par le mouvement des yeux le long des lignes, la manipulation tactile des pages du livre et le choix d’une position et d’un cadre de lecture particuliers.”

leitura, pela falta de motivação para ler e pela presença de um universo referencial de leitor restrito, pobre em conceitos de toda ordem (conhecimentos históricos, geográficos, artísticos, econômicos, científicos, linguageiros, textuais, literários, etc.)

Como dificuldades técnicas, os autores pontuam alguns problemas existentes entre os livros e certos leitores como a decodificação, a representação mental, a memorização e o tratamento das informações, as inferências, a mobilização dos conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses.

Já no que diz respeito às dificuldades pedagógicas, o primeiro obstáculo apontado pelos autores é a incompatibilidade entre o corpus escolhido pela escola, o modo de leitura proposto e o desenvolvimento psicológico do adolescente. Um outro obstáculo reside no mito da gradação de dificuldades que leva o trabalho de leitura superficial aos jovens alunos e reserva a leitura interpretativa somente às séries finais. Sobre esse obstáculo, como vimos, Cosson (2011) também se pronuncia. Como último entrave, os autores veem a atitude do professor, que se coloca como o detentor da boa interpretação e se mostra pouco tolerante frente às interpretações divergentes elaboradas pelos alunos. Lembremos que essa situação também é denunciada por Paulino (2010). Trata-se de uma atitude determinante na leitura do aluno, ela faz com que ele apenas tente reproduzir a análise interpretativa do professor, ela bloqueia, portanto, a atividade do leitor crítico (*lectant*).

A necessidade de se fixar o olhar sobre o leitor real suas recepções e representações de forma a contornar esses obstáculos coloca em evidência um elemento chave para a prática com o texto literário em sala de aula: *o texto do leitor*. Este conceito tem mobilizado a atenção de importantes pesquisadores como Gérard Langlade, Annie Rouxel, Jean-Louis Dufays entre outros.

1.6 O TEXTO DO LEITOR

Dentro da reflexão contemporânea acerca da atividade criativa do sujeito leitor, o texto do leitor aparece como uma perspectiva que considera a importância da subjetividade, da singularidade, da transgressividade dos leitores empíricos na leitura literária, seja ela distancidada ou participativa, leiga ou letrada, privada ou escolar. O “texto do leitor” tem ganhado o espaço que antes, no contexto de pesquisas em que prevaleciam as teorias sobre o texto e sobre o leitor implícito,

era ocupado pelo “texto da obra”.

Os primeiros trabalhos que propõem uma teorização do texto do leitor são as publicações *Le texte du lecteur* (O texto do leitor) e *Textes de lecteurs en formation* (Textos de leitores em formação), realizadas sob a direção de Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier e Gérard Langlade (2011a; 2011b), pesquisadores da área da leitura literária da Universidade de Toulouse Le Mirail, na França. No primeiros volumes, os autores participantes dedicam-se a questões ligadas à gênese, à elaboração e à configuração do texto do leitor; o segundo volume aborda especificamente, nas dimensões teórica e prática, a noção de texto do leitor em situação escolar, numa perspectiva que vai do maternal à universidade.

De início, consideremos uma questão básica: O que é “texto do leitor”? Em seu artigo *Os textos do leitor em situação escolar*, Jean-Louis Dufays (2011b) nos responde distinguindo quatro acepções que, em sua visão, têm sido dadas à noção de texto do leitor. A primeira acepção é a de Michel Otten que, em 1987, publica um trabalho sob o título de *Sémiologie de la lecture* (Semiologia da leitura) no qual o texto do leitor é definido como o conjunto de códigos que permitem a cada leitor a construção do sentido, o que corresponde ao que Eco chama de *enciclopédia*. Essa é, segundo Dufays (2011b), uma concepção muito ampla, que assimila o texto do leitor à cultura do leitor.

Uma segunda acepção é a que se atribui geralmente aos teóricos da recepção. Sob seu ponto de vista, o texto do leitor é o resultado do processo de construção e de apropriação específica de cada leitura. Essa concepção opõe-se à primeira na medida em que vê o texto do leitor como produto e não como a condição para a leitura. É uma perspectiva que valoriza o poder e a autonomia do leitor ao tornar o texto um objeto específico a cada leitura.

Outra concepção é a que desenvolve Alain Trouvé (2004) na obra *Le roman de la lecture* (O romance da leitura). Para esse autor, preocupado com o leitor expert, o texto do leitor é o texto redigido efetivamente para comentar a sua leitura, sendo assim, o texto do leitor figura como um texto de elucidação necessário para a construção do sentido. Segundo Dufays (2011b), essa concepção privilegia sobretudo o leitor crítico (*lectant*) em detrimento das outras instâncias leitoras.

A quarta concepção é a que se alia às propostas de Dufays, Gemenne e Ledur (2013). Ela se fundamenta na ideia de que a leitura literária é a que se dá num vai e vem dialético entre as diferentes instâncias que compõem o

leitor. O texto do leitor, visto sob essa perspectiva, compreende as manifestações do leitor não somente escritas, mas também orais e, de acordo com Dufays (2011b), didaticamente, é a concepção mais interessante, é a que permite o trabalho sobre um conjunto de manifestações de leitura. Nesse sentido, o texto do leitor é a multiplicidade de formas escritas e orais que dão ao aluno a oportunidade de manifestar sua leitura: respostas, notas críticas, fichas de leitura, diários de leitura, paródias, pastiches, exposições orais, encenações, etc.

O interesse pelos textos do leitor em formação justifica-se por serem eles um instrumento fundamental, a pista e o resultado no trabalho com o texto literário. Segundo Dufays (2011b, p. 22) “nenhuma competência em leitura pode ser atestada nem realmente desenvolvida sem eles.”¹⁹ Esses textos são um tipo de jardim fecundo onde se manifesta o vai e vem dialético entre diferentes polaridades como a distanciação e a participação, entre o leitor envolvido (*lu*) e o leitor crítico (*lectant*). Sem esses traços empíricos vindos das leituras realizadas, o professor só poderia considerar tais processos por meio de conjecturas, de maneira especulativa e pouco operatória.

Ao tratar das práticas de letramento literário em sala de aula, Cosson (2011, p. 287) se refere à dissociação da leitura e da escrita nas aulas de literatura e defende que os alunos usem a escrita porque ela também faz parte do processo literário. Segundo o autor, em nossas salas de aula há “um insulamento da literatura na leitura, o que advém de uma concepção romântica da criação literária que faz valer a máxima de que leitores somos todos, mas escritores são poucos.”

De fato, nem mesmo as tímidas oficinas literárias e aulas de escrita criativa costumam favorecer a “construção literária de sentidos”, pois funcionam, segundo o autor, à parte da rotina dos alunos e, como objetivam sobretudo estimular a expressão ficcional, os resultados obtidos não são tratados em termos de construção e verificação de aprendizagens.

A promoção do letramento literário está, assim, condicionada ao uso da escrita:

¹⁹ “[...] nule compétence de lecture ne se peut être attestée ni donc réellement développée sans eux.”

[...] o letramento literário em sala de aula precisa que os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura. Para tanto, o professor deve promover as mais diversas formas de *interação escrita* com a leitura, compreendendo que seu objetivo, longe de formar escritores, é proporcionar o *exercício da palavra* com vistas a reforçar e consolidar a construção literária de sentidos (COSSON, 2011, p. 288, grifos nossos).

Tanto Cosson (2011) quanto Paulino e Cosson (2009, p. 69) veem na escrita do leitor/aluno a interação como principal fator, em suas visões a apropriação da literatura demanda de uma interação verbal intensa dentro da qual se efetiva “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura.”

A tradição escolar tem esvaziado as aulas de leitura literária de interação. Na rotina da escola, repleta de obrigações, carente de tempo, espaço e recursos, o professor é tentado a optar por “textos curtos e simples, os quais tendem a ser explorados com perguntas previamente preparadas, que não contemplam a especificidade da leitura individual de cada aluno” (PAULINO; COSSON, 2009, p.73).

Essas práticas tão comuns em nossas escolas e manuais didáticos realizam-se dentro da concepção “autônoma” de letramento delineada por Street (1984), um letramento centrado nas capacidades cognitivas individuais dos alunos ao lidarem com textos escritos. Ela não leva em conta as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre grupos sociais, isto é, ela não dá voz ao aluno/sujeito/leitor. Dentro dessa concepção de letramento, a literatura surge descaracterizada, sem a naturalidade de sua relação com o humano. Ao tratar dessa relação, Eagleton nos explica:

O trabalho humano é em si mesmo um mecanismo de criação de sentido, um modo de organizar a realidade de maneira suficiente para satisfazer nossas necessidades; porém, para que seja verdadeiramente feliz, necessitamos também que haja um modo de metacognição de sentidos, uma forma mais especulativa de reflexão sobre o mundo que nosso trabalho e nossa linguagem fizeram emergir. Este desde o mito e a filosofia, até a arte, a religião e a ideologia, é o domínio do simbólico. [...] Como estratégia, a obra de arte pertence ao reino da necessidade ou, ao menos, a essa área um tanto menos estrita que conhecemos como o simbólico (EAGLETON, 2012, p. 179, tradução nossa)²⁰

²⁰ “Human labour is itself a mode of sense-making, a way of organising reality coherently enough to satisfy our needs; but for it to be truly effective we also need a mode of meta-sense-making, some more speculative form of reflection on the world our labour and language have opened up. This, all the way from myth and philosophy to art, religion and ideology, is the domain of the symbolic. [...]As strategy, the work of art belongs to the realm of necessity, or at least to that somewhat less constrained area of it known as the symbolic.”

Dessa forma, o texto do leitor é um caminho natural para o funcionamento da arte literária. É a oportunidade real do aprendiz de realizar a metacriação de sentidos, de refletir sobre o mundo, de manipular o simbólico. Para Picard (1986, p. 242), a dignidade da arte se situa antes de sua prestigiosa escritura. “Antes, na aprendizagem individual”.

Natural também é o fato de que mesmo uma noção tão rica como é o “texto do leitor” contenha em si mesma limitações e provoque também reações contrárias. No prefácio à obra *Le texte du lecteur*, Pierre Bayard (2011a) afirma que a ideia de um texto do leitor amedronta. Se o leitor e sua subjetividade são alçados ao lugar principal, qual muro edificar, dirão muitos, para impedir o absurdo da liberdade? Trata-se do medo de não se poder mais estabilizar o texto contra os efeitos perturbadores do inconsciente, isto é, o medo da mobilidade da obra.

Na visão de Vincent Jouve (2011a), o conceito de texto do leitor é perigoso para os estudos literários na medida em que a substituição do texto da obra pelo texto do leitor pode provocar a morte da obra original como fonte de sentidos. Ele propõe então a renovação da ideia de que existe uma realidade objetiva do texto na origem das leituras que realizamos. Prevenindo visões mais radicais, ele convida:

[...] em lugar de pretender que o texto não mais exista e que só exista o texto do leitor, podemos avançar para a ideia de que é o texto do leitor que enquanto objeto móvel, relativo e proteiforme, permanece em grande parte esquivo e que a única realidade objetiva é o texto a ser lido (JOUVE, 2011a, p. 62, tradução nossa).²¹

Menos preocupado com o impacto do conceito de texto do leitor nos estudos literários e muito mais centrado na importância dele para a aprendizagem da leitura literária, Jean-Louis Dufays (2011b) reconhece que essas produções dos alunos não são o espelho de todas as virtudes. Por um lado, sob o ponto de vista dos alunos, o texto do leitor pode muitas vezes ser percebido simplesmente como uma atividade escolar; por outro lado, sob o ponto de vista do professor, ele não pode ser tomado como a leitura real do aluno, mas sim como um traço indireto dessa leitura, haja vista que a leitura efetiva se passa dentro da caixa preta do cérebro, à qual não se tem acesso.

O texto do leitor em formação não é um monumento acabado, a

²¹ “[...] au lieu de prétendre que le texte n’existe pas et que seul existe le texte du lecteur, on pourrait avancer que c’est le texte du lecteur qui, en tant qu’objet mouvant, relatif et protéiforme, reste en grande partie insaisissable et que la seule réalité objective est le texte à lire.”

leitura presa numa moldura resistente, ao contrário, ele funciona enquanto processo, a ele está reservado o direito ao erro e ao fracasso, que são situações provisórias e normais em toda aprendizagem. Tomado sob o ponto de vista da avaliação formativa, o texto do leitor permite ao professor o acesso a um bom número de informações preciosas sobre a leitura dos alunos, como por exemplo a capacidade de construir hipóteses de leitura coerentes, de reconhecer os referentes culturais, de estabelecer relações entre textos de épocas e gêneros diferentes, etc. São realmente muitos os saberes em leitura literária acessíveis por meio do texto dos leitores/alunos. Mesmo diante de suas limitações os textos dos leitores em formação “são ferramentas didáticas de grande poder” (DUFAYS, 2011b, p. 24, tradução nossa).²²

Essa ferramenta, no entanto, somente será fecunda no ensino da leitura literária se for explorada em sua variedade. Dufays (2011b) estabelece alguns parâmetros de variabilidade com o objetivo de distinguir os textos do leitor e clarificar suas áreas de ação, para que assim possam ser trabalhadas de acordo com a necessidade e interesse do professor. O autor propõe três parâmetros gerais: oral/escrito, individual/coletivo e metatextual(analítico)/hipertextual(criativo).

Reproduzimos abaixo dois quadros propostos por Dufays, Gemenne e Ledur (2013) que servem como um pequeno inventário de produções possíveis dentro do contexto de ensino da língua francesa. Os Quadros 2 e 3 exemplificam os parâmetros que configuram e separam os textos do leitor.

Quadro 2 – As produções escritas

| As produções escritas | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|
| individuais | | coletivas | |
| metatextuais | hipertextuais | metatextuais | hipertextuais |
| Ficha de leitura Comentário, crítica literária Análise comparada de duas obras ou dois autores Dossier relativo a um escritor, um tema, um gênero, uma corrente estética, uma época... | Imitações: pastiche, transposição, continuação... Transposição de um texto para outro gênero (da narrativa ao teatro, do ensaio ao poema, etc.) | Dossier coletivo sobre um livro, um autor, um tema, um gênero, uma corrente estética... Troca de cartas ou de comentários entre alunos de uma mesma classe ou de classes diferentes Jornal ou revista | Imitações ou transposições coletivas |

²² “[...] ce sont bien des outils didactiques de première force.”

| | | | |
|---|--|--|--|
| Nota crítica, conselhos de leitura a um par Carta ao autor, a um colega Diário de leitura Criação de um novo paratexto Análise do texto na forma de bula de remédio | | dedicada a um escritor, um tema, um gênero, uma corrente estética, uma época... Antologia coletiva dos principais poetas que os alunos conhecem | |
|---|--|--|--|

Fonte: Dufays (2011b, p. 27, tradução nossa).

Quadro 3 – As produções orais

| As produções orais | | | |
|---|--|--|--|
| Individuais | | Coletivas | |
| metatextuais | hipertextuais | metatextuais | hipertextuais |
| Exposição sobre um livro, um autor, um tema, um gênero, uma corrente estética... Comentário breve sobre um livro, em forma de propaganda ou protesto... Defender uma obra ou um autor no caso de um julgamento imaginário | Declamação ou encenação individual de um texto não dramático | Exposição em grupo sobre um livro, um autor, um tema, um gênero, uma corrente estética... Organização de um prêmio literário... Debate sobre um livro que os alunos conhecem bem Julgamento de uma obra Entrevista fictícia de um autor (autor e jornalista serão representados por dois alunos) Encenação de um programa literário com vários escritores ao redor de um jornalista | Declamação ou encenação coletiva de um texto não dramático |

Fonte: Dufays (2011b, p. 28, tradução nossa).

No contexto brasileiro, as propostas de atividades de Cosson não ficam distantes das que foram elencadas pelos autores francófonos:

[...] paráfrases, paródias, alterações do registro narrativo (transformar passagens narrativas em diálogos, descrição em poemas, diálogos em monólogos etc.), mudança do ponto de vista, do narrador e da voz poética, subtração ou acréscimo de uma personagem e alteração do local e da época da narrativa. Há também as atividades de criação como fundir dois ou mais textos, usar um texto como modelo para um novo texto (mote ou glosa), continuar um poema ou narrativa a partir do ponto final dado pelo autor, destacar uma personagem para escrever uma história paralela, criar um contexto para a enunciação do poema ou criar um poema para ser dito por uma personagem, preencher com descrições os silêncios do texto e responder a um poema com um diálogo entre dois *eus* poéticos. Há, ainda, as práticas de escrita mais tradicionalmente associadas ao estudo da literatura, compreendendo as atividades de análise como uma pesquisa sobre o tema do livro, a biografia do autor e a história da obra em diferentes meios, o estudo de personagens similares em diferentes textos, o estabelecimento de relações entre poemas, a aplicação de conceitos para ampliar a significação do texto, a associação de uma passagem a uma experiência, uma carta que se escreve a outro leitor ou a uma personagem ou poeta, os relatórios de leitura ou de debate, as descrições de personagens, espaços e acontecimentos com fins de argumentação, a coleta de citações, o diário de leitura, o confronto entre interpretações já estabelecidas, a análise da estrutura dos textos e dos mecanismos de construção do sentido (COSSON, 2011, p. 288-289, grifo do autor).

A longa enumeração de atividades de escrita atesta a riqueza e a diversidade do texto do leitor em contexto escolar. Além de todas essas produções, que se situam sobretudo no campo da escrita, Cosson (2014) propõe aos professores e leitores comuns atividades orais em grupos como o RPG e os círculos de leitura, visando a formação de comunidades de leitores.

No RPG, jogo de personificação muito praticado por adolescentes e jovens, a narrativa é criada colaborativamente, em interação imediata a partir de um cenário, personagens e regras previamente estabelecidas. Para tanto, os conhecimentos literários, o domínio de textos e contextos relativos à narrativa se desenvolvem. Segundo Cosson (2014, p. 121), o RPG “é uma prática de leitura participativa muito concreta que leva o leitor a externalizar em palavras o que experiencia na leitura.”

Nos círculos de leitura, a interação e o compartilhamento de ideias são os elementos fundamentais. Cosson (2014, p. 157) os define como “um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra.” Sua aplicação nas escolas oportuniza a autoaprendizagem do aluno por meio da reflexão coletiva, a ampliação da capacidade de leitura e o desenvolvimento da competência literária, além de outros avanços nas habilidades sociais e

competências linguísticas. Para Cosson (2014, p. 177), os círculos de leitura “promovem o letramento literário em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação.”

De fato, o professor tem à sua disposição uma vasta quantidade de ferramentas para o trabalho dentro da perspectiva e concepção do texto do leitor. Todavia, como nos adverte Cosson (2011), sem uma sistematização, sem um direcionamento pedagógico que permita a correta abordagem do texto literário na integração entre a leitura e a escrita, não haverá o letramento literário, pois praticadas de forma aleatória, as atividades perdem sua força formadora junto aos alunos e sua força diagnóstica e reguladora junto aos professores.

O processo deve ser contínuo. Há que se considerar, em termos concretos, os elementos que entram em jogo no trabalho com o texto do leitor. Mesmo um simples diário de leitura contém o encontro do social, do privado e do escolar. Os textos dos leitores mobilizam elementos dessas três ordens: a relação pessoal com uma prática social (a literatura), as práticas pessoais e cotidianas de leitura, e as práticas de leitura na escola (os saberes já aprendidos). A consideração desses elementos é fundamental para a sistematização do trabalho e escolha do direcionamento pedagógico capaz de promover o letramento literário.

Nosso objetivo a seguir é demonstrar como esses elementos emergem e atuam no ir e vir do leitor/aluno às suas três instâncias leitoras. O trabalho com o texto do leitor incide sobre o leitor real, único. Considerar essa realidade significa libertar-se de modelos pré-estabelecidos, idealizações e práticas homogeneizantes no trabalho com a leitura literária. Quando se trata do leitor real, a observação, a reflexão e a análise do professor são ações imprescindíveis.

1.7 AS POSTURAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Como leem literatura os alunos do ensino fundamental II? A escola tem sido capaz de modificar e ampliar seus modos de ler? Direcionada por essas questões e tendo como objetivo descobrir como se dá o encontro entre as práticas sociais, culturais, linguageiras e escolares dos alunos, a pesquisadora francesa Dominique Bucheton realizou em Paris, no final dos anos de 1990, uma pesquisa com alunos do *collège* (fundamental II, no Brasil), em que pôde observar a presença marcante de determinados modos de ler, isto é, posturas não conscientes,

construídas na história de leitura de cada sujeito e que emanam nas atividades de leitura literária propostas pela escola.

Segundo Bucheton (1999, p.138), a palavra “postura” deve ser entendida nesse trabalho como “um esquema pré-construído” de ações intelectuais e linguageiras que o sujeito convoca em resposta a uma situação ou a uma atividade proposta.” As posturas de leitura são construídas na história social, pessoal e escolar do sujeito. Os alunos têm à sua disposição uma ou várias posturas para desenvolver as tarefas de leitura, podendo, dessa forma, mudar de postura ao longo das atividades. As posturas do leitor não significam a rotulagem do leitor/aluno porque ela se refere tanto ao sujeito num dado contexto de leitura dada e tanto ao objeto, ou seja, o texto.

A autora escolheu realizar seu estudo em duas escolas parisienses de níveis sociais diferentes: a escola A, localizada em um bairro modesto e a escola B situada em um bairro tradicional. O trabalho foi realizado em duas salas de aula na escola A e em uma na escola B. Os professores das três turmas, segundo a autora, diferiam muito em sua formação e em suas práticas.

A proposta para os alunos foi a leitura do conto de Didier Daeninckx, *La tirelire*. A escolha do texto deu-se por duas razões: no plano afetivo ele não deixaria o leitor indiferente, no plano dos procedimentos de escrita, traria uma certa facilidade de manipulação já que a focalização e a descrição, por exemplo, são bastante visíveis.

La tirelire (O pequeno cofre) narra um trágico mal entendido que se passa em Barbès, bairro popular de Paris. Um morador de rua ganha um pequeno cofre com moedas antigas, ao abri-lo fere o pulso e mancha as moedas com sangue. Depois de tomar uma cerveja, tem um encontro com uma prostituta do bairro que, no momento de ser paga, vê o cofre com as moedas ensanguentadas e o reconhece como sendo o mesmo cofre de seu filho. Acreditando que o sangue nas moedas era o sangue do menino, a prostituta mata seu cliente com uma faca. Ao chegar em casa, ela descobre que o menino dera voluntariamente suas moedas a um senhor que tinha o ar triste.

Após a leitura da obra, a pesquisadora solicitou que os alunos escrevessem ao menos uma página para comentar o texto lido. A atividade de leitura e escrita durou aproximadamente uma hora, os alunos estavam cientes de que os textos não seriam objeto de avaliação escolar, mas que, no contexto de uma

pesquisa, ajudariam a “melhor compreender os alunos do *collège* para poder ajudá-los mais” (BUCHETON, 1999, p.140, tradução nossa)²³.

A partir dos textos produzidos, a pesquisadora pôde evidenciar cinco posturas de leitura dos alunos:

- O *texto-tarefa*: a leitura é ocultada

Quando assume essa postura, o aluno produz um texto que tem a aparência de uma tarefa escolar, uma tarefa cega, desprovida de significação para a pessoa do aluno, que não quer correr riscos frente a uma escrita que revela. Nessa postura há diversas formas de recusa ou sabotagem da atividade solicitada: o aluno pode fazer listas, pode ler parcialmente ou superficialmente o texto, pode fazer um resumo muito sucinto, pode se concentrar na cópia de trechos e pode também apenas constatar a presença de elementos sem nenhum tipo de análise ou reflexão. Segundo a autora, esses textos geralmente são curtos e apresentam uma certa negligência na sintaxe, na ortografia e na caligrafia. O aluno se mostra completamente em exterioridade ao texto e à atividade proposta, ele não ativa suas capacidades cognitivas, nem languageiras e nem psicoafetivas, ele se esforça para preencher as linhas de sua folha.

- O *texto-ação*: a leitura é o objeto de um jogo sem riscos

Ao adotar essa postura, o aluno é todo emoção. Ele lê a história contada partilhando esse momento da vida das personagens, que são tomadas, sobretudo, como pessoas. O aluno se empenha em compreendê-las e em explicar suas motivações bem como a lógica de suas ações e, para tanto, ele aciona seu próprio sistema de valores morais. Dominique Bucheton associa essa postura ao leitor envolvido (*lu*), de Picard, pois segundo ela, nessa postura, o leitor é “lido” pelo texto. A autora esclarece, no entanto, que esse envolvimento não leva necessariamente à identificação, os alunos simplesmente jogam o jogo da ficção e podem declarar que não gostaram do jogo, ou que ele é fatigante, chato, etc. A postura do *texto-ação* é predominantemente psicológica e moralizadora, somente as ações é que contam, pois os alunos se situam no interior delas. A leitura como participação é a essência dessa postura de leitura.

- O *texto-signo*: é o encontro, a busca do outro e de si mesmo

Nessa postura o texto é lido como uma fábula, uma metáfora que

²³ “[...] mieux comprendre les adolescents de collège et pouvoir ainsi les aider davantage.”

esconde algo a ser decifrado. Sob tal perspectiva o texto funciona como um encontro com ideias, com um ponto de vista trazido em imagens, numa história. O texto literário é um enigma e na busca de sua elucidação o espaço de reflexão se amplia e o aluno tende a tomar a obra ou como reflexo da realidade que o autor quer que vejamos, ou como metáfora, isto é, a figurativização de questões e valores. Quando o texto é visto como reflexo, os alunos mobilizam seus conhecimentos para recompor o quadro histórico e social num esforço de recontextualização, por outro lado, se o texto é tomado como metáfora, prevalecerá a análise dos temas (como no caso de *La tirelire*, poderiam ser o roubo, a violência, a prostituição, etc.), os valores do texto, o simbolismo dos gestos dos personagens. O aluno é alçado, se mantém à distância, em um mundo de sentidos e contradições que dificilmente poderão ser explicados com racionalidade. Para Bucheton (1999, p. 145, tradução nossa)²⁴, “os alunos que se aventuram nessa leitura do texto saem dela um pouco machucados, porque o texto de D. Daeninckx não dá respostas, não culpa ninguém, entrega o leitor às suas escolhas éticas – e elas são hoje dolorosas [...]”

- O *texto-trampolim*: texto diálogo, texto meditação

Para os alunos que assumem essa postura, a obra lida funciona como um pretexto. Os textos dos alunos são aqui construídos a partir de comentários que decolam em direção a um ponto de vista próprio. Geralmente, há uma pequena paráfrase do texto lido para apresentar os fatos seguida da construção de uma argumentação que pode estar centrada numa diversidade de temas que o texto de longe ou de perto evoca. Assim, os textos dos alunos se diferenciam enormemente, em sua essência são argumentativos, porém apresentam a enunciação tendenciosa do “eu”, do “nós”, ou do “a gente”, que sempre representam uma pessoa real.

- O *texto-objeto*: a postura letrada

Segundo Bucheton (1999, p. 146, tradução nossa, grifo da autora), essa postura é a que se aproxima do que Picard define como leitor crítico (*lectant*). É a leitura do expert. Os comentários dos alunos que apresentam essa postura não incidem sobre as significações e nem sobre os temas e valores do texto lido, mas sim sobre o objeto texto. O aluno estabelece as relações entre o texto, os sentidos, a

²⁴ “Les élèves qui s’aventurent dans cette lecture du texte en ressortent un peu meurtris, car le texte de D. Daeninckx ne donne pas de réponses, ne blâme personne, laisse le lecteur à ses choix éthiques – et ils sont aujourd’hui douloureux [...]”

leitura. Há a reflexão sobre a estratégia do texto, seu funcionamento, a maneira como ele constrói a significação e seduz o leitor. Tudo isso é feito considerando-se o leitor abstrato, que não é o aluno. Nessa postura, há o vai e vem dialético entre as três instâncias formadoras do leitor na medida em que o aluno se coloca fora do texto para poder analisá-lo, ao mesmo tempo em que dá sentido à sua leitura. O aluno assume o controle e o texto é enfim dominado. Apenas três alunos da escola B participantes da pesquisa, num total de setenta e cinco, revelaram essa postura em seus textos.

Os resultados obtidos pela pesquisadora são os seguintes:

Quadro 4 – Resultados por escola

| | Escola A | Escola B |
|-----------------|----------|--------------|
| Texto-tarefa | 20% | 3% (1 aluno) |
| Texto-ação | 95% | 82% |
| Texto-signo | 30% | 67% |
| Texto-trampolim | 15% | 50% |
| Texto-objeto | 0% | 18% |

Fonte: Bucheton (1999, p. 147, tradução nossa).

Com base nesses resultados, a pesquisadora chega à conclusão de que a escola fracassa na preparação igualitária dos alunos, pois é como se ela deixasse a construção da postura letrada de leitura acontecer naturalmente dentro da história de letramento de cada um, haja vista a diferença nos resultados obtidos pelos alunos de classe social favorecida (escola A) e desfavorecida (escola B).

Em seu modo de ver, estamos ainda longe de uma real democratização do ensino. Sua proposta é que, sob o ponto de vista da pesquisa, nos preocupemos em descobrir se as práticas de ensino no nível fundamental, da maneira como massivamente são trabalhadas, não reforçam as dificuldades dos alunos provenientes dos meios sociais desfavorecidos, pois esse fator pode tornar impossível o encontro das práticas culturais desses alunos com as práticas escolares requeridas no nível médio e na universidade.

A autora faz ainda algumas observações importantes: i) Os alunos que circulam de uma postura de leitor a outra estão mais próximos da leitura literária

que aqueles que mantêm um modo de interpretação rígido, centrado numa única postura; ii) A predominância do *texto-ação* pode ser pensada como uma passagem natural, talvez até obrigatória, se considerarmos a idade dos alunos e as práticas de leitura da escola primária. Bucheton (1999) afirma que negar essa postura seria perigoso; e iii) A quase ausência de termos metalinguísticos referentes à narratologia revela que os alunos, em contexto de comentário livre, não veem essas ferramentas como sendo úteis para compreender, pensar e interpretar um texto literário.

O trabalho realizado por Dominique Bucheton nos leva a ver o quanto importante é para o ensino da leitura literária a perspectiva do leitor real dotado de um histórico de letramento e imerso em um contexto sociocultural específico. Se a escola deseja inserir o aluno no mundo da literatura, se ela acredita que a literatura é um direito de todos, e de toda classe social, ela precisa considerar o aluno em formação como leitor/sujeito real.

Os trabalhos de Dominique Bucheton (1999), Michel Picard (1986), Jean Louis Dufays (2011b) e Dufays, Gemenne e Ledur (2013) se entrelaçam e são a base para o desenvolvimento do estudo a que nos propomos: investigar as relações existentes entre os modos de ler de alunos e professores e as práticas de letramento literário em uma escola de ensino fundamental da rede pública. A seguir, na segunda parte deste trabalho, apresentamos o relato dos fatos e a forma como se desenvolveu esse estudo.

2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

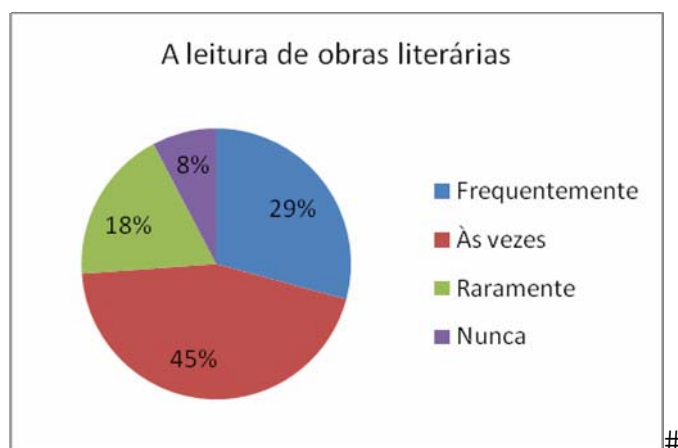
2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR E A LITERATURA

O estabelecimento escolar em que o trabalho foi desenvolvido situa-se no município de Arapongas, norte do estado do Paraná, uma cidade de porte médio, com a população estimada em 112.198 habitantes (IBGE/2013). O colégio, que oferece o ensino fundamental II e o médio, localiza-se em um bairro de classe média baixa e atende nos períodos matutino, vespertino e noturno a 890 alunos, filhos de famílias trabalhadoras das indústrias e do comércio locais.

Na parte estrutural, a escola possui um prédio bastante antigo com 12 salas de aulas, laboratórios de informática e ciências, ambos sem condições de uso, e uma biblioteca pequena que esporadicamente também serve como sala de aula. No que diz respeito à aprendizagem, os problemas de evasão, principalmente no período noturno, e repetência são persistentes no cotidiano dessa comunidade escolar. A pontuação obtida pela escola no IDEB/2013, índice que mede o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações oficiais, é de 3,3 sendo que a meta para o mesmo ano previa o índice de 4,3.

Antes da coleta dos dados para a pesquisa foi realizada uma sondagem exploratória com o objetivo de conhecer os hábitos de leitura dos integrantes da comunidade escolar e a sua relação com a literatura. Essa sondagem, efetuada por meio de conversas e entrevistas²⁵ com 65 pessoas representantes de todos os segmentos (alunos, professores, diretores, funcionários, pedagogos e pais) revelou que a comunidade escolar pesquisada não é assídua no contato com os livros, mas mantém um forte discurso em favor deles. Mais da metade dos informantes revelou que não lê obras literárias com frequência, porém todos eles afirmaram que a leitura dessas obras é importante. Pelo Gráfico 1 pode-se ter uma ideia mais precisa da adesão dos informantes à leitura literária.

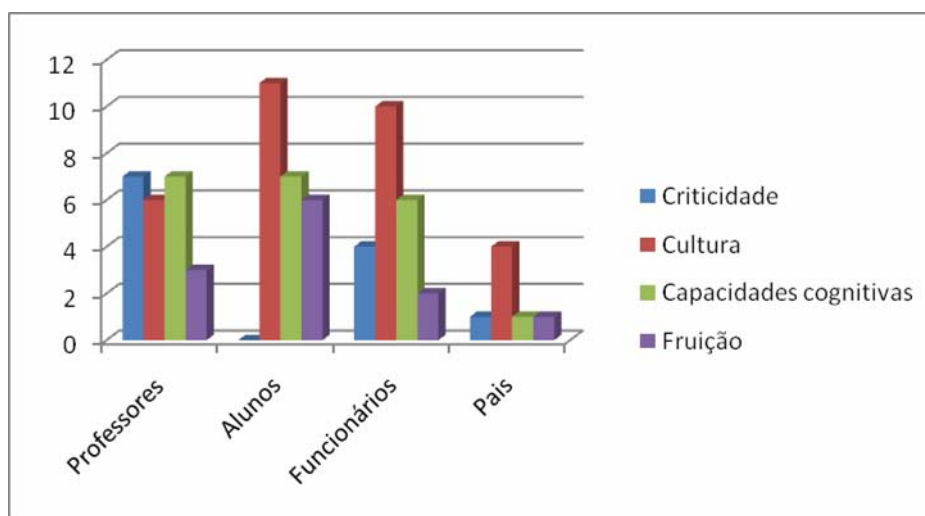
²⁵ As questões propostas aos informantes estão disponíveis nos Anexos.

Gráfico 1 – Frequência da leitura de obras literárias

Fonte: BALLA , (2014, p. 76)

Os professores e alunos declararam ser os leitores mais assíduos quanto ao uso dos textos literários, já aqueles que não estão envolvidos diretamente com a sala de aula revelaram ler menos literatura, são os que mais leem outros tipos de obras como as de cunho religioso e de autoajuda.

Os gêneros apontados como os mais lidos são os romances, os contos e as crônicas, os menos citados foram os poemas e o texto dramático. Mesmo aqueles que responderam “nunca”, quando questionados se liam obras literárias, afirmaram que a literatura é importante. Os motivos dessa importância são vários, segundo os informantes, incluindo a aquisição de cultura, o desenvolvimento da criticidade, o aumento das capacidades cognitivas e a fruição. A variação nas respostas depende da posição ou papel que cabe a cada um dentro da comunidade escolar. O Gráfico 2 demonstra esse fato.

Gráfico 2 – A importância da leitura literária

Fonte: BALLA (2014, p. 77)

Percebe-se que os professores, aqueles diretamente responsáveis pelo ato de ensinar, consideram a leitura literária importante pelos benefícios que ela pode trazer à formação intelectual dos alunos. Os pais, os funcionários (em cuja denominação estão inseridos os diretores e os pedagogos) e os próprios alunos veem nos textos literários uma fonte de saber, um meio de alargar os horizontes. Já a fruição, o prazer do texto, figura como o elemento menos importante, porém, dentre todos os informantes, são os alunos os que mais reconhecem o seu valor.

Essa concepção de leitura literária revelada pelos informantes está diretamente relacionada ao histórico de letramento construído ao longo da vida de cada um, principalmente dentro da escola. Ao que tudo indica, os alunos ainda guardam as experiências de leitura gratuitas da infância e dos primeiros anos escolares, enquanto para os adultos, que passaram por todos os outros níveis de formação, a leitura já adquiriu uma configuração mais utilitária. Sobre essa questão nos referimos há pouco ao apresentar o ponto de vista de Cosson (2011) a respeito da separação entre a “leitura ilustrada” e a “leitura aplicada” no decorrer da vida escolar.

Quando perguntados se a literatura deveria mesmo ser ensinada no ensino fundamental, todos os informantes responderam positivamente, justificando que ela atua no desenvolvimento intelectual e promove o hábito da leitura. Por outro lado, mesmo diante da unanimidade das respostas e da importância dos motivos citados, principalmente para uma comunidade escolar que precisa melhorar seus índices de aprendizagem, constatou-se a inexistência de um engajamento coletivo

para a promoção do letramento literário. O trabalho com a literatura fica restrito às aulas de língua portuguesa. O Projeto Político Pedagógico da escola dedica um item à literatura no qual reproduz fielmente as instruções das diretrizes oficiais do governo do estado do Paraná, o que comprova que não há uma postura local, própria, para o ensino da literatura. O colégio também não tem nenhum projeto em leitura, as iniciativas como a “Hora do Conto” empreendidas recentemente, segundo os informantes, não foram adiante por dificuldades estruturais. As leituras de obras literárias extraclasse são realizadas a partir do empréstimo das obras da biblioteca, os alunos têm um horário semanal para escolher seus livros e, portanto, são os que mais levam livros para casa. O empréstimo de obras literárias para a comunidade, funcionários e professores é mínimo.

Nosso interesse em conhecer o perfil da comunidade escolar participante da pesquisa em relação à literatura permitiu uma compreensão mais segura dos dados obtidos à luz das bases teóricas adotadas, principalmente os estudos de Paulino e Cosson sobre o letramento literário e o modelo ideológico de letramento proposto por Street.

2.2 A LEITURA DOS CONTOS E A PRODUÇÃO DOS TEXTOS DO LEITOR

Os textos literários foram lidos pelos alunos de três turmas de nono ano do período matutino. A escolha do nono ano deu-se pelo fato de ser esta a última etapa do nível fundamental, estágio em que os alunos já passaram por um processo de formação e podem demonstrar o quanto avançaram.

Como nosso objetivo era investigar os atos singulares de leitura a partir dos contos escolhidos, optamos por produções escritas individuais, textos do leitor que se enquadram na categoria metatextual (analítica), conforme o Quadro 2 (p. 51). Assim, para a produção dos alunos, escolhemos o *diário de leitura*²⁶, em razão de ser um gênero bastante adequado para o trabalho que seria feito em sala de aula, um instrumento de reflexão, um texto de si para si mesmo, que focalizasse uma leitura literária realizada fora do contexto cotidiano de trabalho das turmas (MACHADO, 1998). Para os professores, escolhemos o *comentário pessoal*, por

²⁶ Infelizmente, ao contrário do que ocorre na França, o diário de leitura não é tão utilizado no cotidiano escolar brasileiro. Estudos brasileiros, como os realizados por Machado (1998) e Cosson (2014), demonstram a importância do diário de leitura para a formação do leitor e sua aplicabilidade em sala de aula.

tratar-se de uma produção que garante bastante liberdade, além de ser adequada para situações cotidianas, pois os professores utilizariam seu tempo livre para a produção dos textos.

Os dias e horários em que os alunos realizaram a leitura dos contos foram agendados previamente com a equipe pedagógica do colégio, pois as aulas destinadas a essa atividade seriam cedidas pelos professores. Cada leitura e produção teve a duração de uma hora/aula, todo o trabalho foi conduzido pessoalmente pela pesquisadora. Os alunos mostraram-se receptivos à ideia de participar de uma pesquisa em que leriam textos literários, assim, todos eles aceitaram a proposta e produziram textos. A cada turma coube a leitura de um dos contos, ao todo foram produzidos setenta e cinco diários de leitura. Os alunos foram informados de que os textos produzidos não seriam objeto de avaliação, mas que, no contexto de uma pesquisa a respeito dos modos de ler o texto literário, ajudariam a conhecer melhor a maneira com que os adolescentes leem esse tipo de texto na escola.

Depois de uma primeira leitura individual dos contos pelos alunos, a pesquisadora realizou a leitura para a classe utilizando a técnica da leitura em voz alta. O conto *Um espinho de marfim* foi lido para a Turma A, *Primeira aventura de Alexandre* para a Turma B e *Muribeca* para a Turma C. A escolha desse procedimento na coleta de dados, por também ser uma prática de letramento, influenciou nos resultados, como poderá ser visto mais adiante. A forma como o texto é lido na sala de aula faz parte também da experiência de leitura que o texto irá propiciar. Com base nisso, escolhemos a técnica da leitura em voz alta para dar corpo aos sentidos dos textos e potencializar o envolvimento das turmas com eles.

Para George Jean (2000), autor de *A leitura em voz alta*, uma das obras mais importantes sobre o tema, a leitura em voz alta é uma leitura viva e vivificante no sentido em que dá vida ao texto de letra morta. Segundo o autor, a viva voz, propõe o texto ao desejo dos leitores, deixando-o pronto a encarnar em cada um deles, pois o texto passa a adquirir corpo, um corpo sonoro. Além de dar vida ao texto, a leitura em voz alta o torna mais compreensível. Na visão de Dufays, Gemenne e Ledur (2013), essa é uma leitura que capta a atenção dos ouvintes e responde melhor à elaboração progressiva do sentido, dimensão fundamental da leitura literária. Dessa forma, optamos pela técnica da leitura em voz alta para garantir uma leitura significativa dos textos, o que possibilitaria a escrita de diários de

leitura também significativos.

O contato com os professores foi realizado na escola em momentos livres e de maneira informal. Todos eles aceitaram prontamente participar da pesquisa e acolheram bem a proposta da escrita de um comentário pessoal para cada texto lido. Eles ficaram cientes de que os seus textos, bem como os diários de leitura dos alunos, seriam analisados no contexto da pesquisa sob a perspectiva teórica do texto do leitor, o que ajudaria a compreender os modos de ler o texto literário na escola, ação fundamental para promoção do letramento literário. Os professores receberam uma cópia de cada texto para uma leitura particular e no prazo de um a dois meses os comentários foram todos entregues à pesquisadora pessoalmente ou por correio eletrônico.

Todos os seis professores participantes da pesquisa, cinco professoras e um professor, são formados em Letras e frequentaram cursos de pós-graduação em nível de especialização. Três deles são professores da rede pública estadual há mais de quinze anos, os outros três são formados há menos tempo e estão iniciando suas carreiras.

2.3 TRÊS CONTOS: DA ESTRATÉGIA AO ENCANTAMENTO

Os contos escolhidos para a leitura apresentam os fatores ficcional, moral, linguístico, não pragmático e normativo que, segundo Eagleton (2012), conferem ao texto o status de literatura em nossa sociedade. São textos de ficção, aportam intuições significativas sobre a experiência humana, utilizam a linguagem de um modo especialmente realçado, figurativo, não têm utilidade prática e já conquistaram, no meio literário, uma posição de valor.

Um espinho de marfim, de Marina Colasanti, foi publicado no livro *Uma ideia toda azul*, em 1979. O livro alcançou grande sucesso e no mesmo ano foi premiado na categoria Literatura Infantil pela APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) e pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) como o melhor para o jovem. *Primeira aventura de Alexandre*, de Graciliano Ramos faz parte do livro *Histórias de Alexandre*, publicado em 1944 e depois reeditado com o acréscimo de dois outros textos sob o título de *Alexandre e outras histórias*, em 1962. Lançado no intervalo das publicações de *Vidas Secas* e *Infância*, essa obra não atingiu o sucesso esperado e foi, na época, ignorada pela crítica. Hoje, já se reconhecem os

traços mais marcantes da escrita de Graciliano também nos contos maravilhosos que compõem essa obra do autor. *Muribeca*, do escritor pernambucano Marcelino Freire, é um dos dezessete pequenos contos de *Angu de sangue*, obra publicada no ano 2000. Um livro impactante que trata dos marginalizados, da vida miserável e da injustiça social. Marcelino Freire é um dos principais nomes da nova geração de escritores. Sua obra, pelo estilo marcante e inventividade, tem alcançado destaque tanto na crítica quanto na academia.

Nossa intenção ao optar por textos que tivessem propostas diversas, textos com temática e estilos diferentes, foi a de investigar a interação dos leitores com os textos em campos distintos para averiguar as variações e as constantes nos modos de ler cada texto. De acordo com as ideias de Eagleton (2012) e Picard (1986), a literatura enquanto estratégia e o leitor como um ser tríplice, cada um dos contos escolhidos evoca um trabalho de leitura específico, como veremos a seguir.

2.3.1 *Um Espinho de Marfim*: “Salvar o Amor é Preciso”

Os contos de Marina Colasanti aproximam-se dos contos de fadas, são histórias com castelos, reis, princesas e criaturas mágicas. A linguagem é altamente poética e simbólica. *Um espinho de Marfim* narra a história de amor entre uma princesa e um unicórnio. No início da narrativa, o Unicórnio, que tem amor pela Princesa, está sempre em seus jardins para avistá-la. A complicação se inicia quando o rei vê o Unicórnio e o deseja para si, empreende uma grande caçada, mas não consegue capturá-lo. Penalizada, a princesa promete ao pai que no prazo de três luas lhe entregaria o Unicórnio. Com uma teia tecida com os fios de seus próprios cabelos, a Princesa captura o Unicórnio, porém apaixona-se também por ele, fato este que gera o sofrimento pelo embate entre a obediência ao pai e o não cumprimento da promessa. A resolução do conflito ocorre de forma simbólica, a princesa “com força de amor empurrando” crava “o espinho de marfim no coração, enfim florido”, o que pode significar, no plano real, a morte da Princesa e, no plano simbólico, a selagem de um amor que enfim aconteceu. Quando o Rei chega para cobrar a promessa, o que “o sol morrente” lhe entrega é uma “rosa de sangue” e “um feixe de lírios”, elementos que dentro do texto se referem diretamente à Princesa e ao Unicórnio e sugerem uma transfiguração no plano simbólico e um mistério no plano real. Assim, a resolução do conflito não se dá claramente no nível dos fatos

reais, mas paira em um nível simbólico. Contudo, ao final, o Rei não recebe o que veio buscar, já a Princesa e o Unicórnio terminam, mesmo que transfigurados, lado a lado (COLASANTI, 2006, p. 27).

De acordo com Eagleton (2012, p. 170), a obra literária é uma resposta estratégica a uma realidade dada, uma forma de reação. Essa realidade, como um subtexto, está contida na própria obra, assim, a obra literária é um objeto cultural que reafirma a existência de uma situação à qual ao mesmo tempo é também uma reação. Em *Um espinho de marfim*, a situação do amor que se torna impossível aparece como um subtexto ao qual o texto vai reagir estrategicamente em forma e conteúdo.

A narrativa ambientada no cenário de um castelo medieval onde habita um rei e uma princesa abre caminho para trazer os elementos da submissão, do respeito e da bondade da princesa com relação ao rei, seu pai. À princesa cabem esses valores, que na trama narrada impedem o amor. O projeto do texto é libertá-la de tal situação e salvar o amor. A relação com os contos de fada permite que o texto reaja à situação do amor impossível numa perspectiva de encantamento mágico produzido por muitos elementos como a linguagem poética, a figura mítica do Unicórnio, a Princesa tecelã de fios de cabelos mágicos, além da própria resolução maravilhosa da trama. Nesse contexto de encantamento mágico, o sentido do amor pelo Unicórnio é elevado à dimensão incorpórea, espiritual, fato este que cumpre a função ideológica de opor-se aos valores do Rei, para quem o Unicórnio tem um sentido material. O texto cumpre o projeto de libertar a Princesa da submissão e salvar o amor, porém o faz de maneira velada preservando assim as convenções sociais do contexto em que a história se passa.

Sob a perspectiva do leitor tríplice, *Um espinho de marfim* favorece, a nosso ver, a atividade do leitor envolvido (*lu*) e impõe uma certa tensão ao leitor crítico (*lectant*). O leitor envolvido (*lu*) pode ser facilmente captado para dentro do texto por meio da identificação e encantamento com os referentes e estereótipos literários (aproximação com os contos de fadas, uso de linguagem poética, a temática do amor, o esquema narrativo), porém, uma vez envolvido (*lu*), será fatalmente desperto pela suspensão referencial ao final do conto, o que forçará a atividade do leitor crítico (*lectant*). Assim, o leitor será conduzido da leitura da participação à leitura da distanciação, pois ele precisará, ao final do texto, desprender-se da ilusão referencial para poder aceder ao simbólico e elaborar uma

compreensão. O leitor será levado, então, a um vai e vem dialético entre as esferas respectivas do leitor envolvido (*lu*): sentido, conformidade, realidade; e as esferas do leitor crítico (*lectant*): significação, subversão, ficção. Nesse vai e vem entrará, no jogo da leitura, a alteridade, o embate dos valores veiculados pelo texto com os valores do leitor.

Como nos lembra Picard (1986, p.145), se a leitura é como o jogo, o texto funciona como um brinquedo mediador entre o real e o imaginário. “O brinquedo, no entanto, não é o jogo.” Mesmo que o texto resista em sua complexidade, a diferença entre as habilidades do leitor e sua maneira subjetiva de se relacionar com o texto condicionam também a leitura. Portanto, é bom lembrar, mesmo que cada um dos três contos escolhidos resistam, o jogo somente existirá pela leitura de cada um.

2.3.2 *Primeira Aventura de Alexandre*: “Sumiu-se Tudo.”

Dos três contos escolhidos, *Primeira Aventura de Alexandre* é o mais lúdico. Talvez aí esteja a sua complexidade, pois sua simplicidade lúdica oculta uma estratégia elaborada.

Histórias de Alexandre é um livro composto por quatorze contos em que a personagem Alexandre, um sertanejo “cheio de conversas, meio caçador e meio vaqueiro, alto, magro, já velho” narra suas aventuras (RAMOS, 2013, p. 9). O conjunto dos contos revela a trajetória da personagem desde a infância, de Alexandre menino até a velhice, quando aparece debilitado e doente. Trata-se de uma vida de perdas, de degradação. Contemporâneo ao período do coronelismo, da decadência dos engenhos e do declínio do escravismo, Alexandre tem uma trajetória de vida marcada pela decadência econômica, social e também física. Da posição de herdeiro de um rico negociante, proprietário de uma fazenda que “ia de ribeira a ribeira”, detentor de prestígio social e poder político, grande vaqueiro e caçador, Alexandre passa à condição de proprietário de uma pequena propriedade com móveis improvisados e alguns animais, onde, no lugar de figuras ilustres e poderosas, recebe os vizinhos: um cantador de emboladas, um curandeiro, uma benzedeira e o preto cego Firmino (RAMOS, 2013, p. 12). Os vizinhos atentamente ouvem um Alexandre velho, que não presta para nada, segundo ele mesmo, narrar as aventuras de outros tempos.

Em *Primeira aventura de Alexandre*, a personagem narra aos vizinhos, que se reuniam sempre em sua pequena sala, a história que deu origem ao seu olho torto. Um dia, seu pai, possuidor de “fortuna grossa” pediu-lhe que encontrasse o paradeiro de uma égua pampa que se perdera. O menino Alexandre se embrenha na mata à procura dela. Num momento de descanso, acaba adormecendo e a noite chega. Em plena escuridão, avista um animal que julga ser a égua pampa, porque tinha malhas. Alexandre salta sobre ela e a luta entre os dois é grande, mas o menino vence e consegue conduzi-la à fazenda. Na manhã seguinte, todos se espantam ao ver que, no lugar da égua pampa, amarrada no mourão, estava “uma onça-pintada, enorme, da altura de um cavalo” (RAMOS, 2013, p. 14).

Mais uma vez, Graciliano Ramos se põe a trabalhar sobre uma realidade que o acompanhou por toda a sua obra: a impotência, a degradação humana frente às forças do mundo. Essa realidade aparece como subtexto dentro da obra, no diálogo inicial entre Alexandre e Cesária, sua esposa. Eles lamentam o fato de terem perdido tudo o que possuíam: “Quando os escravos se forraram foi um desmantê-lo, mas ainda sobraram alguns baús com moedas de ouro. Sumiu-se tudo. Suspirou e apontou desgostosa a mala de couro cru onde seu Libório sentava” (RAMOS, 2013, p. 14).

A pobreza, a sujeição e a velhice de Alexandre são elementos que provocam uma reação estratégica. O projeto do texto é resgatar a imagem de Alexandre, devolver a ele, de alguma forma, uma importância. Assim, por meio da memória e da palavra, Alexandre se faz herói, um herói que representa o povo nordestino, e também a todos nós. No trabalho conjunto da forma e conteúdo, o texto serve-se dos costumes da tradição oral e do conto maravilhoso para devolver a Alexandre um certo prestígio. Assim, por meio da fantasia e da memória a realidade adversa é compensada.

Primeira aventura de Alexandre se oferece ao leitor como brincadeira, como um momento de diversão. O leitor participa da contação da história como se também estivesse na pequena sala de Alexandre. A linguagem precisa, enxuta, obediente à fala do sertanejo, os referentes relativos às ações e costumes do mundo real, bem como a progressão dos acontecimentos favorecem a atividade do leitor envolvido (*lu*) do começo ao final do texto. Nada ocorre para despertar esse leitor, a narrativa de Alexandre não se interrompe. Assim, somente na presença da onça-pintada, o elemento que diverte e desafia as normas do mundo

real, o leitor envolvido (*lu*) poderá ceder espaço ao leitor físico (*liseur*) e ao leitor crítico (*lectant*). Se, no entanto, o leitor fizer a opção pelo leitor físico (*liseur*) e permanecer apenas no nível das sensações provocadas pelo texto, toda a complexidade da obra será descartada.

2.3.3 *Muribeca*: “Não, Eles Nunca Vão Tirar a Gente Deste Lixão”.

Muribeca é um texto perturbador. O conto reage estrategicamente às misérias humanas de maneira peculiar. Marcelino Freire dá voz a uma mãe de família moradora de um lixão, que fala a interlocutores desconhecidos (o moço e a moça) sobre o seu dia a dia e sobre a sua preocupação com a notícia de que o governo pretende acabar com o lugar onde vive. O projeto do texto é a denúncia, e a própria personagem se encarrega de fazê-la com voz forte. O abandono social e o descaso político com os miseráveis são desvendados em conteúdo e forma, numa atitude de subversão.

O texto não segue a estrutura narrativa tradicional, não há uma história, uma trama que se desenrola, nem mesmo há um narrador. Há apenas a voz da personagem e por ela os fatos vão sendo conhecidos. A linguagem rápida, desconexa, reveladora das mazelas, plena de perguntas retóricas que reforçam a indignação da personagem, funciona como um canal aberto entre o lixão e o mundo, entre os que estão no lixo e os que não estão. “Você precisa ver. Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão” (FREIRE, 2005, p. 24).

Na construção dos sentidos, a fala da personagem trabalha para produzir uma surpresa quase incompreensível. O lixo, que comumente se relaciona à morte, no texto é sinônimo de vida. Há uma subversão perturbadora que contraria o senso comum ao conceber o lixão como um paraíso. Mesmo que para a personagem esse sentido seja verdadeiro, as imagens que emergem em seu discurso revelam o contrário em relação aos códigos morais do leitor. “Minha filha já vestiu um vestido de noiva, até a aliança a gente encontrou aqui, num corpo” (FREIRE, 2005, p. 25).

Muribeca é um texto que mantém o leitor crítico (*lectant*) desperto. A quebra nos referentes e estereótipos literários e ideológicos incitam à reflexão e à alteridade. Por outro lado, os referentes e estereótipos socioculturais, isto é, a

presença de um contexto contemporâneo, com personagens e problemas que fazem parte do mundo do leitor, é um fator que provoca a atividade do leitor envolvido (*lu*), porém este dificilmente estará a salvo em sua passividade.

Essas breves considerações a respeito dos contos lidos pelos participantes da pesquisa dizem respeito apenas à construção estratégica do texto e à atividade das três instâncias leitoras propostas por Picard (1986) em *La lecture comme jeu*. Como o brinquedo não é o jogo, a leitura dos contos pelo leitor real pode se dar de diferentes maneiras, conforme atestam as concepções de leitura literária delineadas por Dufays, Gemenne e Ledur (2013). Além disso, no contexto escolar, a postura de leitura que se adota perante o texto e diante de uma tarefa pode levar a múltiplas experiências a partir do mesmo texto lido. Todavia, a leitura, enquanto vai e vem dialético, aquela em que há tanto a submissão à autoridade dos referentes quanto a reflexão sob seus efeitos estéticos e ideológicos, é a leitura capaz de garantir ao texto o caráter literário.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 OS TEXTOS DOS LEITORES

Foram analisados setenta e cinco diários de leitura dos alunos: vinte e cinco diários produzidos pela Turma A sobre o conto *Um espinho de marfim*, vinte e cinco diários produzidos pela Turma B sobre o conto *Primeira aventura de Alexandre*, e também vinte e cinco diários produzidos pela Turma C sobre o conto *Muribeca*. Além desses textos, foram analisados dezoito comentários pessoais escritos pelos seis professores participantes da pesquisa. Cada professor produziu três comentários, um para cada conto lido.

Com relação às posturas de leitor dos alunos e professores os resultados podem ser visualizados nos Quadros 5 e 6:

Quadro 5 – As posturas de leitura dos alunos

| | Turma A (<i>Um espinho de marfim</i>) | Turma B (<i>Primeira aventura de Alexandre</i>) | Turma C (<i>Muribeca</i>) | Total (75 textos) |
|-----------------|--|--|--------------------------------|----------------------|
| Texto-tarefa | 33 % | 8% | 12% | 18% |
| Texto-ação | 44% | 84% | 48% | 58% |
| Texto-signo | 16% | 4% | 24% | 14% |
| Texto-trampolim | 1% | 4% | 16% | 8% |
| Texto-objeto | 0% | 0% | 0% | 0% |

Quadro 6 – As posturas de leitura dos professores

| | <i>Um espinho de marfim</i> | <i>Primeira aventura de Alexandre</i> | <i>Muribeca</i> | Total (18 textos) |
|-----------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|----------------------|
| Texto-tarefa | 0% | 5,5% | 11,1% | 16,6% |
| Texto-ação | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Texto-signo | 22,2% | 11,1% | 11,1% | 44,4% |
| Texto-trampolim | 0% | 0% | 5,5% | 5,5% |
| Texto-objeto | 11,1% | 16,6% | 5,5% | 33,3% |

Tendo em vista que o leitor pode, em seu texto, transitar de uma postura a outra, a classificação foi realizada atentando-se para a postura predominante. Isso foi o que ocorreu, por exemplo, com o diário de leitura da aluna R.A.S., da Turma B. Ela adota em seu texto a postura do *texto-ação* (“*Eu gostei muito, eu entendi que ele teve muita coragem, nem ele sabia no que ele tinha montado, pra ele era a égua pampa, mas quando todos foram ver se era ela, lá estava amarrada no mourão uma onça-pintada, ele admirou-se, para ele era a égua-pampa.*”), ela se concentra nas ações das personagens e expressa julgamentos de valor sobre eles como se fossem pessoas, mas, em determinado momento, passa à postura do *texto-signo* (“*Aprendi que devemos ter coragem e cumprir seus deveres, pois foi isso que ‘Xandu’ fez, cumpriu seu dever [...]*”) ela passa então a ver o texto como uma fábula que tenta ensinar algo, um texto que porta uma significação oculta.

Todas as cinco posturas de leitura descritas por Dominique Bucheton foram percebidas nos textos dos leitores participantes da pesquisa. A postura do *texto-tarefa*, aquela em que o leitor se mantém em exterioridade ao texto e à proposta de escrita sobre ele, pôde ser notada em 18% dos textos dos alunos e em 16,6% dos textos dos professores. Nesses casos, os alunos limitaram-se a repetir ou parafrasear o texto lido; já os comentários dos professores dentro dessa postura são bastante curtos, preferindo por vezes, em vez da argumentação, a disposição de tópicos ou itens.

“Um unicórnio andava pelos campos perto da casa de um rei um belo dia o rei viu ele e ficou encantado e quis o unicórnio pra ele até que ele mandou seus homens ir buscar o unicórnio, mas eles nunca encontraram o bicho até que sua filha prometeu dar o bicho pra ele daí ela procurou o bicho e se apaixonou por ele daí o pai dela pediu o unicórnio pra ela daí ela deu com o coração partido e o rei foi embora e ela se apaixonou pelo unicórnio...” (Aluna T.S.A., Turma A)

“O texto Muribeca conta a realidade das famílias que precisam do lixão para viver e sobreviver. Contando com cada caminhão que chega para saber quais serão os objetos ou alimentos que os sustentarão.

Falam sobre tudo o que é jogado no lixão desde móveis, comida, roupas, balas de revólver, bicho morto e até aliança.

É descrito a esperança que as pessoas têm em ter dias melhores, futuro, mas sem abandonar o lixo, pois não teriam outra opção de viver.

Assistir o vídeo (Documentário) Ilha das Flores e fazer uma análise entre o texto e o vídeo.

Escrever uma resenha crítica de 20 a 30 linhas com o Tema: ‘O homem: um ser humano’.” (Prof. 1)

Percebe-se que, nesses textos do leitor, a leitura é ocultada, os comentários não revelam uma significação para a pessoa do aluno e do professor e, no caso do diário de leitura da aluna, há, como observa Bucheton na descrição dessa postura, uma certa negligência com a escrita.

A postura do *texto-ação* foi detectada em 58% dos diários de leitura dos alunos. Nesse modo de ler, somente as ações é que contam, o leitor partilha o momento de vida das personagens, que toma como pessoas, e tenta compreendê-las a partir de seus próprios valores morais, essa atitude o leva a exprimir suas emoções, portanto ele pode revelar pena, simpatia, rejeição, etc., pelas personagens da história. Trata-se de uma leitura psicológica e moralizadora, como demonstra os exemplos a seguir:

“Hoje, quinta feira, dia 15/05 li uma história muito bonita e triste, ela fala que havia um unicórnio que pelas manhãs pastava e comia os lírios do jardim da princesa e que o pai da princesa queria ter o unicórnio para ele.

Gostei dessa história, ela é comovente. A princesa não queria dar o unicórnio ao seu pai, pois ela gostava dele e por isso o conto é triste mas interessante, a promessa da princesa foi cumprida em três noites, o pai dela ficou cobrando o unicórnio, mas acho que ele não sabia que a sua filha gostava e sofria por ter que entregá-lo ao seu pai.” (Aluna T.F.A., Turma A)

“Eu achei o texto bastante interessante, a parte que ele fala que viu a onça, que era do tamanho de um cavalo, ele deve ter ficado muito assustado, né? Eu achei engraçado a hora que ele pulou na égua e caiu no espinho, machucou até a cara, ele deve ter ficado bem machucado correndo atrás dessa égua. Fiquei com dó também por ele ser vesgo, ele deve ser bem trabalhador, deve ter sofrido um pouquinho atrás daquela égua porque ela correu bastante [...] e ficou difícil de ele pegá-la. Mas eu gostei bastante, por mim foi um dos melhores textos que eu já li, achei engraçado e legal, nota 10.” (Aluno J.V.A., Turma B)

“O texto fala de um casal que mora no lixão e eles não querem que tirem eles dali, não vai ter onde eles morar, a não ser se o governo der uma moradia a eles, mas não, o governo de hoje em dia está uma m..., só querem tirar coisas nossas, deixar nós sem nada. [...] o texto causa emoção e tristeza em mim ao mesmo tempo, tenho muita dó do casal que mora no lixão, e ainda o governo quer tirar eles dali, eles só estão cumprindo o dever deles, trabalhar para sustentar eles e os filhos que ainda podem vir.” (Aluno J.P., Turma C)

Nesses diários, como diz Bucheton (1999, p. 142), os leitores “simplesmente jogam o jogo da ficção”. Os alunos permanecem no interior da história narrada, explicam o que ocorre, exprimem suas emoções e argumentam

contra ou a favor das personagens.

A postura do *texto-signo* ficou evidente em 14% dos diários dos alunos e em 44% dos comentários dos professores. Nessa postura o texto literário é tomado como reflexo da realidade ou como metáfora, há nos textos escritos dentro dessa perspectiva uma distância da história contada e a prevalência da análise de temas abstratos conforme pode ser notado nos exemplos seguintes:

“O tema abordado é o conformismo com a situação vivida, ou seja, a pessoa que vive no lixão está acostumada a essa ‘facilidade’, que quando é informada de que vão acabar com o lixão fica furiosa, pois não quer perder esse ‘paraíso’.” (Prof. 6)

“O conto ‘Um espinho de marfim’ expõe uma divergência entre os valores materiais e não materiais. [...] Em relação à postura da princesa podemos interpretar como mudanças/transformações que o ser humano sofre durante a vida e as escolhas que são feitas.” (Prof. 4)

“Esse conto me mostrou que mesmo sem ter muitas coisas materiais, pode ser feliz tendo amizade e família.

Segundo o conto dinheiro não é tudo, mas eles têm muitos amigos e isso é o que importa.

Esse conto ficou em minha mente pela simplicidade destas pessoas, não se importando com os demais problemas da vida.

Elas me mostraram que em lugares como este, também pode haver felicidade, com amigos e família.” (Aluno M.A.S., Turma C)

Nos exemplos acima, a distância mantida da história narrada permite a saída do jogo de ilusão da realidade proposto pela ficção. O conto lido é visto como signo, isto é, algo que representa ou significa algo, que pode ser, como é o caso do conto *Muribeca*, um fato social, e no caso do conto de Marina Colasanti, questões humanas às quais o autor quer chamar a atenção. Nessa postura, segundo Bucheton (1999, p. 143), há um encontro não com as personagens, mas

com as ideias, um encontro com um ponto de vista trazido em imagens e em história.

A postura do *texto-trampolim* foi pouco percebida tanto nos textos dos alunos quanto nos textos dos professores. Esta é a postura em que o leitor usa o texto lido para expressar seu ponto de vista a respeito de fatos suscitados pelo texto. Os comentários decolam em direção às ideias que o leitor quer defender, o texto lido funciona como pretexto para uma meditação. O diário da aluna J.Z.A. e o comentário do Prof. 3 ilustram bem essa postura:

“Os pobres são desprezados, uns coitados... Mas são os que mais significam, têm coração.

Os riquinhos têm de tudo e ainda querem mais, só que não são felizes quanto aos outros que a cada dia lutam para ter o que comer; para ter o sustento de cuidar dos filhos. E o governo tem permissão, direito a tudo, a tirar deles. Isso pra quê? Para morrerem? Porque não terão lugar para ficar, vão morrer debaixo da ponte?

Simplesmente são o resto e nada mais.

Temos que ajudar, partilhar o pouco ou muito que temos. Afinal eles são filhos de um Pai só. E não devem viver nessas condições.” (Aluna J.Z.A., Turma C)

“A má distribuição de renda e de bens de produção no Brasil acarreta uma desumanização. [...] Políticas que de nada adiantam, pois oferecer uma bolsa-família é deixar perecer na miséria a população mais carente, sem prepará-la para o seu próprio sustento. Muitos políticos prometem soluções, porém o que sabemos é que a cada ano cresce mais a corrupção e com ela mais mortes nas filas de hospitais e nas ruas, devido à violência em confronto com o crime organizado.” (Prof. 3)

De acordo com Bucheton (1999, p. 147), a postura do *texto-objeto*, que ela chama de postura letrada, é aquela em que os comentários não se fixam nas significações, nos temas, nos valores, mas sim no objeto texto. Quando assume essa postura, o leitor reflete sobre a construção textual, o mecanismo de

funcionamento do texto e sua maneira de produzir sentido e seduzir o leitor. Alguns comentários de professores demonstram essa maneira de ler:

“O conto é cheio de uma linguagem poética e de uma rica criação imaginativa causando um encantamento. A história lembra muito os contos de Oscar Wilde, pois nele são exploradas questões universais como a verdadeira amizade com entrega total de seus protagonistas. Os valores humanos são trazidos à tona de uma maneira ampla dentro do texto. O olhar suave do unicórnio reflete o verdadeiro amor que aquece a vida do homem. Vejo nesse conto a alma sendo desvendada no momento em que a menina se depara com tanto amor recebido pelo animal tão distinto e cheio de diversidades. O tempo parece mágico e a técnica de questioná-lo leva o leitor a penetrar nesse universo. [...]”

A metamorfose dos dois protagonistas que se fundem em elementos da natureza lembra as lendas antigas, tanto indígenas, africanas e europeias.” (Prof. 3)

Convém lembrar que a classificação dos textos desses leitores de acordo com as posturas propostas por Dominique Bucheton serve não para avaliar leituras corretas ou incorretas, mas sim para evidenciar os esquemas pré-construídos de ações intelectuais e languageiras que o leitor convoca frente a uma situação dada, como foi a proposta de escrita dos diários de leitura e comentários pessoais sobre os três contos escolhidos. Essas posturas de leitura são construídas na história social, pessoal e escolar dos sujeitos; elas revelam, sobretudo, a tendência a um tipo de interação com os textos literários que vai da participação ao distanciamento dos leitores e funcionam como fator essencial para se entender os modos de ler literatura no ensino fundamental a partir do conceito de leitura literária enquanto vai e vem dialético proposto por Dufays, Gemenne e Ledur (2013).

De acordo com Vibert (2014, p. 218), o interessante é “identificar nos alunos as posturas de leitor em diferentes textos escritos”. E, assim, podemos então “partir dessas posturas para analisar e construir dispositivos didáticos para fazê-los evoluir”.

Os Quadros 5 e 6 demonstram que, por parte dos alunos, predomina a postura do *texto-ação*, isto é, uma leitura de envolvimento pessoal, uma leitura

baseada especialmente na participação. Por outro lado, há a ausência da postura do *texto-objeto*, a postura em que se integram o envolvimento e a reflexão crítica, a participação e a distanciação. Já por parte dos professores, ocorre o contrário. Há a ausência da postura do *texto-ação* e a predominância das posturas do *texto-signo*, que é marcada pela distanciação, e a do *texto-objeto*, a postura letrada acadêmica.

Na relação entre os textos lidos e as posturas de leitura, ressalta-se a quase totalidade da postura do *texto-ação* nos diários de leitura sobre o conto *Primeira aventura de Alexandre*. Por parte dos professores destaca-se a escolha da postura do *texto-signo*, a postura da distanciação, perante o conto *Um espinho de marfim*. Esse conto suscitou em muitos alunos a tendência à ocultação da leitura, à fuga, por meio da escolha da postura do *texto-tarefa*. A respeito do conto de Marcelino Freire, pode-se dizer que esta foi a leitura que mais suscitou nos alunos a postura da distanciação.

3.2 AS POSTURAS DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES

Como afirma Dufays (2011b), o texto do leitor, mesmo que seja um traço, uma manifestação indireta da leitura, nos dá acesso a informações preciosas sobre ela. Tanto os diários de leitura dos alunos quanto os comentários dos professores comprovam isso. O fato de a leitura-ação ter sido quase a regra nos textos dos alunos e a grande ausência no texto dos professores é um fato bastante revelador.

De acordo com Bucheton (1999, p. 149), a leitura-ação é uma passagem natural da leitura, um estágio (talvez obrigatório) que leva a “outros níveis de interpretação ou de reflexão”. Sob esse ponto de vista, podemos afirmar que os alunos participantes da pesquisa pouco avançaram nesses termos, continuam ainda na reflexão psicológica e moralizadora que caracteriza esse modo de ler. Isso ficou bem evidente nos diários de leitura, vejamos, por exemplo, o dizer da aluna R. S. a respeito do conto *Muribeca*:

“Mas o importante mesmo foi saber que mesmo naquele desconforto eles eram felizes e não desistiram dos seus sonhos e ali tinha muito amor pra dar e receber.

Eu achei que eles gostariam de ter uma vida boa sem

precisar daquilo.

Mas pelo menos eles eram unidos, crianças brincavam juntas faziam o maior alvoroço.” (Aluna R. S., Turma C)

Para tentar extrair uma lição moral do conto, a aluna focaliza a situação das personagens recorrendo a uma noção do amor e à união que, em sua opinião, existiam entre eles, além de confirmar que a família gostaria de ter uma “vida boa sem precisar daquilo”, contrariando o fato de a família “querer” morar no lixão.

A ausência dessa postura nos textos dos professores confirma a evolução ocorrida nos níveis de reflexão e interpretação durante o seu processo de formação:

“Essa crônica tem um propósito político, pois uma vez que ela denuncia a situação de abandono de centenas de famílias, nos propicia uma reflexão acerca das políticas voltadas para combater a fome em nosso país.” (Prof.3)

Nesse pequeno trecho, a reflexão considera o texto em relação ao contexto social e político e em relação aos efeitos que o texto pode provocar nos seus leitores. Porém, não se percebe um envolvimento do leitor com o texto, pois este está totalmente distante em sua materialidade. Esses são dois modos de reflexão em que o leitor se coloca ou dentro demais do texto e não consegue ver claramente o que se passa ao redor dos significados ali produzidos, ou se coloca totalmente fora, ao redor, e não consegue ver o que se passa dentro do texto. O segundo trecho, resultado de um processo de formação escolar, demonstra um avanço na reflexão pela capacidade de mobilização de conhecimentos e raciocínio lógico, no entanto, do ponto de vista do letramento literário, o envolvimento pessoal com o texto é tão importante quanto a reflexão.

Em termos de reflexão, a postura que marca a leitura dos alunos é um desafio a ser vencido, porém, em termos de envolvimento subjetivo, a leitura não pode ser menosprezada, pois sem esse envolvimento não há apropriação da obra pelo leitor. A participação é fundamental para a leitura literária, conforme podemos inferir a partir das colocações de Gérard Langlade:

A meu ver, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências do vivido, é o próprio fundamento da leitura literária. Ela realiza de fato a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor em um duplo movimento de implicação e de distância em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra em uma experiência singular (LANGLADE, 2004, p. 90).²⁷

Segundo o autor, as desordens, os devaneios as emoções, as lembranças, a história pessoal do leitor são considerados como parasitas que falseiam e atrapalham a leitura na escola. No entanto, ele nos questiona: “Longe de ser a escória da atividade leitora, não são indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra por seu leitor?” (LANGLADE, 2004, p. 82, tradução nossa).²⁸

Na opinião de Vibert,

a leitura de envolvimento é considerada *a priori* como de menor valor: tradicionalmente, ela é remetida aos leitores crédulos, imediatos, isto é, infantis, populares, não eruditos... A escola empenhou-se em refrear toda tentativa de envolvimento afetivo dos alunos para levá-los a uma leitura distanciada, a leitura do expert e do letrado (VIBERT, 2014, p. 210).

Entendemos que o letramento literário depende da apropriação do texto pelo leitor. A literatura precisa tornar-se algo próprio ao leitor, algo particular, constitutivo da subjetividade. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), “não há leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação”. Esse fato ficou evidente nos diários de leitura dos alunos:

“Quando o garoto chega em casa todos os seus familiares ficam de boca aberta por causa que o moleque tinha na verdade trazido uma onça-pintada.

Eu gostei muito desse conto porque é criativo, curioso e um pouco fora do normal.” (Aluno V.M.S., Turma B)

²⁷ “À mon sens, cette lecture participative, loin d’être « naïve » et de diluer l’oeuvre dans des vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l’indispensable appropriation d’une oeuvre par son lecteur dans un double mouvement d’implication et de distance où l’investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l’oeuvre dans une expérience singulière.”

²⁸ “Loin d’être des scories de l’activité liseuse ne sont-ils pas les indices d’une appropriation du texte, d’une singularisation de l’oeuvre par le lecteur?”

“No começo eu fiquei em dúvida em qual animal o Alexandre estava tentando montar, mas no final, que falou que era uma onça-pintada, eu não acreditei muito não, pois um menino montar uma onça-pintada é muita doideira.

O final do texto eu não achei muito legal não. Não falou o que fizeram no final com a onça-pintada. Eu queria saber o que teria acontecido com ela.

Eu achei esse texto um pouco fora da realidade, eu achei que o filme “Alexandre e outras histórias” explicou melhor como era a vida de Alexandre, como ele fez para pegar a onça-pintada, mas eu achei legal esse texto.” (Aluna D.C.R.M., Turma B)

“Esse texto eu achei uma tremenda de uma besteira, porque fala-se de um menino que vai no meio da catinga procurar uma égua e ele monta em cima de uma onça-pintada, mas que nada a ver essa história.

Bom, eu não curti essa história porque é muito chata, então por isso que eu não gostei, mas eu já assisti esse filme na Globo.” (Aluno G.H.C.F., Turma B)

A subjetividade em cena permite a criação da noção da *identidade literária*. As obras recebem um investimento de valor na história pessoal do leitor, elas são promovidas, julgadas dignas ou não de representá-lo. Assim, a noção de identidade literária

supõe portanto um tipo de equivalência entre si mesmo e os textos: textos que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fazem o que eu sou, que dizem o que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que marcaram um percurso – ela evoca um universo literário – mas ela inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade da maneira de ler [...] (ROUXEL, 2004, p. 139, tradução nossa).²⁹

Para Paulino e Cosson (2009, p.67,) a apropriação do texto por meio

²⁹ “[...] suppose donc une sorte d’équivalence entre soi et des textes: textes que j’aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m’ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m’ont révélé à moi même. Cette notion requiert et établit la mémoire de textes qui ont jalonné un parcours – elle évoque un univers littéraire – mais elle inclut aussi un rapport à la langue, à l’écriture, et la singularité de manière de lire [...]”

da subjetividade permite que o leitor tenha o seu universo literário e participe da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade. É claro que apenas a questão do gosto e das expectativas individuais, tão presentes nos diários de leitura dos alunos, como os três exemplos anteriores demonstram, não é suficiente para a “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Essa construção se dá, segundo Cosson (2011, p. 291) por meio da “leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra”. Nesse sentido, a subjetividade é fundamental, assim como a reflexão crítica.

De acordo com Dufays (2010, p. 177), a leitura fundamentada exclusivamente na participação, “ao perceber o texto como a expressão de uma verdade”, não se dá conta do caráter fictício da obra e da relação que ela mantém com a realidade. Isso se tornou evidente nos diários de leitura dos alunos sobre o texto *Muribeca*:

“[...] ela fala que os caminhões de lixo trazem carne boa e ela ainda come, eu não sei não, eu acho isso uma loucura. Ela fala de seus filhos, eles brincam no lixão, e se eles se machucarem, o que eles podem fazer, e se eles ficarem doentes, eles não têm remédios, eu acho isso uma loucura – mas sem dinheiro nem trabalho, sem casa e sem remédios, é o melhor a se fazer.” (Aluno C.D.Z., Turma C)

“[...] muitas das famílias que frequentam o lixão não sabem fazer outra coisa a não ser catar lixo, então o lixão não pode parar de existir.” (Aluno J.R.C., Turma C)

“Lá foi onde elas viveram a vida toda e criam seus filhos lá, e isso significa muito para eles, e por isso eles nunca vão sair de lá.” (Aluno M.A.S., Turma C)

“Os coitados da história nunca deram trabalho e eles ainda querem expulsar eles de lá.” (Aluno C.E.S.T., Turma C)

Presos às ações, submissos aos referentes, os alunos produtores desses diários aceitaram o discurso da personagem, acreditando que aquela família

de *Muribeca* deveria permanecer no lixão. Segundo Dufays (2010), vítima de uma constante ilusão, o leitor participativo fica impedido de apreender o texto como uma construção, ele o recebe como algo dado, como uma verdade que fala de si mesma.

Como observamos na seção sobre a leitura como vai e vem dialético, Eagleton estava certo sobre o caráter político da leitura exclusivamente participativa, pois ela trabalha para a alienação, base oposta à do letramento. Como destacam Paulino e Cosson (2009, p. 66), os letramentos se inscrevem na mesma “base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade”.

Em contrapartida, se a leitura centrada na participação não é suficiente e capaz de promover o letramento literário, o mesmo pode ser dito a respeito da leitura centrada na distanciamento. A postura do *texto-signo* foi muito recorrente nos comentários dos professores e também se fez presente nos diários de leitura dos alunos:

“Eu traria esse conto para o nosso mundo: a mulher e seu ‘papel’, o peso histórico da submissão, de ter que agradar, viver o sofrimento. Há países em que a mulher não tem direito algum, isso é absurdo. A princesa não fica feliz mesmo tentando buscar algo que quer, ela acaba insatisfeita, como mais ou menos toda mulher.”
(Prof. 2)

*“O texto nos faz analisar o amor e o respeito.
O amor que a princesa tinha pelo unicórnio e o respeito pela promessa feita ao seu pai.”* (Prof. 1)

Gostei muito porque no conto expressava uma ideia de que o que é lixo pra muita gente muitas das vezes é o meio de sobrevivência de outros.

Nunca tinha pensado por este lado, pensar que muitos pais e muitas mães humildes dependem do ‘lixo’ para sobreviver, para dar o que comer para os filhos e a eles mesmos”. (Aluna A.L.R.M., Turma C)

Na produção da aluna A.L.R.M., da Turma C, pode-se perceber a tendência de se tomar o texto como uma leitura reflexo, há um esforço de

recontextualização, os leitores que assumem essa postura, a partir de suas experiências, tentam descobrir uma realidade sobre a qual o autor quer chamar a nossa atenção. Já os professores 2 e 1 tendem a tomar o texto lido como metáfora. O Prof. 2 transita entre as posturas do *texto-trampolim* e do *texto-signo*. Em seu comentário, o conto é tomado como uma metáfora, uma imagem de questões e valores: “[...] a mulher e seu ‘papel’, o peso histórico da submissão, o ter que agradar, viver o sofrimento.” Na postura do *texto-signo*, o leitor sai do jogo da supra-realidade da ficção e coloca em evidência os valores do texto lido. Esta postura, segundo Bucheton (1999), faz pensar, porém, o leitor que por ela se aventura não encontra muitas respostas, pois permanece num mundo de ideias e fatos difíceis de compreender, como é o caso de *La tirelire* e *Muribeca*.

De acordo com Dufays (2010), na distanciação o leitor tenta inserir o texto num sistema referencial mais adequado, porque a ilusão referencial e o caráter ficcional do texto não o satisfazem, isto é, o leitor não se interessa pela história narrada e mantém o controle sobre a subjetividade. Ele coloca o texto à distância e permanece no mundo das significações.

Dufays e Bucheton concordam que, na distanciação, o espaço da reflexão e da interpretação se abre, pois ela mobiliza atividades cognitivas e culturais, porém, segundo Dufays, Gemenne e Ledur (2013), essa leitura não pode ser chamada de literária, porque, além de ser acusada de elitista, não veicula a ideia de satisfação psicoafetiva que se insere no adjetivo “literária”.

Se o professor escolhe trabalhar com as ideias, com os significados, que lugar terá o texto literário na sala de aula? Colocar o texto à distância é, a nosso ver, negar a leitura como jogo. Assim como a corda precisa estar ao alcance das mãos da criança, todas as virtualidades do texto precisam ser consideradas para que a leitura seja literária, seja como o jogo, uma atividade absorvente, submissa a regras, que mantém relação com a fantasia e com o real.

O brinquedo garante o jogo. De acordo com Vincent Jouve (2012, p. 106), o texto estruturalmente convoca o leitor ao envolvimento. Os processos de representação são um exemplo, as imagens mentais construídas pelo leitor devido à incompletude textual da obra são necessariamente subjetivas. A própria compreensão, segundo o autor, parte da subjetividade dos leitores porque depende de nossas faculdades memoriais – para construir o sentido, nós nos referimos a um já lido inevitavelmente subjetivo. Nesse sentido, a relação com o texto é sempre uma

exploração do sujeito por ele mesmo, uma das maiores dimensões da leitura.

Dufays, Gemenne e Ledur (2013), assim como Picard (1986), insistem no valor formativo da leitura como jogo do imaginário e de identificação, pelo fato de ela ser um meio privilegiado de desenvolvimento do indivíduo. Colocar o texto à distância compromete esse desenvolvimento na medida em que não leva os alunos a vivenciarem a fantasia, a manterem uma relação de paixão com o texto e põe em risco a formação do gosto pelos livros. Os autores são incisivos em relação à leitura baseada exclusivamente na distanciação:

É preciso, portanto, denunciar com veemência os prejuízos consideráveis que podem causar as abordagens baseadas somente na distanciação. Fazer da leitura literária uma atitude estritamente “racionalizante”, limitá-la a questões intelectuais, é o mesmo que a fazer murchar e esvaziá-la de boa parte de sua substância; é também correr o risco de dar à escrita e à literatura a imagem austera de um objeto escolar reservado às elites que, sobre o pretexto de desenvolver a inteligência dos alunos, não serve para outra coisa que manter em seu íntimo a “distinção” cultural da qual fala Bourdieu (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2013, p. 143, tradução nossa, grifos dos autores).³⁰

Segundo Zilberman (1990), a fantasia foi exilada de nosso cotidiano por não pertencer ao ideário da esquerda, pelo motivo de desviar a classe operária de sua finalidade revolucionária, e também por ser vista pelo pragmatismo burguês como uma atividade que não resulta em lucro. Assim, ela foi encampada pela indústria cultural que lhe conferiu sentido escapista.

A esquerda aceitou as regras impostas à fantasia pelo capitalismo, confirmando-as por outra via; ambas as posições uniram-se nessa condenação a um fenômeno inerente à vida humana (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 33).

A fantasia não é escapista, mas formadora. Segundo Zilberman (1990, p. 33), Freud foi o principal responsável pelo resgate da fantasia trazendo à luz a sua relação com as atividades artísticas de criação. “Freud indica que a fantasia é motivada por desejos insatisfeitos; ela acolhe-os e elabora-os, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o devaneio”.

³⁰ “Il faut donc dénoncer avec force les dégâts considérables que peuvent causer les approches basées sur la seule distanciation. Faire de la lecture littéraire une activité strictement «rationalisante», la limiter à des enjeux intellectuels, c’est la dessécher et la vider d’une bonne part de sa substance; c’est aussi risquer de donner de l’écriture et de la littérature l’image austère d’un objet scolaire réservé aux élites, qui, sous couvert de développer l’intelligence des élèves, ne sert qu’à maintenir en leur sein la «distinction» culturelle dont parle Bourdieu.”

A fantasia permite ao escritor, por exemplo, externar lembranças insatisfatórias do passado, aliando-as a experiências do presente para, de alguma forma, resolvê-las em sua obra de forma estratégica. Já o leitor pode ter seu mundo imaginário agitado pela fantasia, esse elemento que dá forma compreensível a muitos fenômenos trazidos pelas obras e simula saídas possíveis para os problemas levantados. Assim, ao socializar formas de compreensão do mundo, a fantasia dá condições para que o leitor entenda suas próprias dificuldades, reflita sobre elas, busque um caminho para seus dramas pessoais ou sociais.

Excluir a fantasia da aula de literatura, trabalhar numa perspectiva “racionalizante”, como dizem Dufays, Gemenne e Ledur (2013), é interferir no processo transformador da literatura.

3.3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES

O fato de os alunos participantes da pesquisa assumirem com mais intensidade um modo de ler baseado na participação e os professores, por outro lado, uma leitura baseada na distanciamento pode, é claro, ser conflitante. O conflito de expectativas veio à tona nos textos desses leitores:

“O menino saiu à procura dela, passou a noite fora e na escuridão da natureza achou que tinha encontrado ela e acabou voltando embora com uma onça-pintada. A história foi legal, pois foi uma coisa diferente que fizemos, as nossas aulas de Português são sempre as mesmas coisas, um texto, cada um lê um pedaço e depois muitas perguntas em cima do texto.” (Aluna S.V.B., Turma B)

“O conto Muribeca eu trabalharia no Ensino Médio, já que se trata de uma denúncia mediada por um conto. O aluno do Ensino Fundamental ainda não tem o senso crítico muito aguçado para analisar e discutir o tema, e teria dificuldade para compreender o estilo que o autor usou na escrita. A linguagem informal empregada no texto confundiria, e alguns pensariam que eles também podem escrever daquela maneira em situações que exigem a linguagem formal.” (Prof. 4)

Os alunos sentem a falta de uma leitura prazerosa, os professores reclamam da falta de senso crítico por parte dos alunos. Essa questão difícil tem como base as práticas de letramento literário realizadas massivamente na sala de aula. “*A história foi legal, pois foi uma coisa diferente que fizemos*”. Essa frase da aluna participante da pesquisa demonstra que os alunos são sempre levados às mesmas práticas, que evidentemente têm os mesmos objetivos. As práticas de compreensão do texto, da forma como ocorrem na escola, são práticas descomprometidas com o letramento literário, pois como afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 71), elas privilegiam “o modelo do bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse: quanto mais literal a repetição, melhor.” Essa forma de trabalhar com o texto literário não garante ao aluno o prazer e nem ao professor a formação do leitor capaz de assumir a leitura enquanto distanciamento. Ainda há que se ressaltar em relação ao desenvolvimento da consciência crítica que ela não se dá sem um posicionamento e engajamento dos sujeitos.

A prática de ler o texto e responder perguntas não atende às expectativas dos alunos, nem às dos professores e muito menos aos propósitos do letramento literário. Há que se dizer, infelizmente, que nesse contexto de objetivos não traçados, expectativas conflitantes e práticas insuficientes e/ou de orientação equivocada, a literatura se desvanece, se apaga. Justamente ela que é arte, prazer e aprendizado sobre o mundo e sobre nós mesmos. Em seus diários de leitura e comentários, nenhum dos participantes da pesquisa se referiu aos textos lidos como *literatura*. Essa palavra não foi encontrada em nenhum dos textos analisados.

Assim como Cosson (2002), Patrick Demougin (2000) também trata do apagamento da literatura na escola, porém sob a perspectiva de um divórcio anunciado entre os termos “texto” e “literário”. Segundo o autor, há um divórcio consumado entre as exigências tecnicistas de certas abordagens e as ambições que animam o ensino da literatura.

A partir da análise dos manuais escolares adotados pela escola em seu processo de evolução, Demougin constata que as noções de “texto” e de “literatura” foram sendo construídas separadamente no contexto escolar. A noção de texto começa a se formar a partir da segunda metade do século XIX como uma unidade de trabalho escolar, já a literatura era concebida como o conhecimento das *Belas Letras*, uma prática reservada às elites, que depois se abriu ao consumo

popular com o aparecimento do romance. Com o passar do tempo, enquanto os textos literários eram usados para a leitura e recitação, o texto passou a ser o objeto de estudos teóricos e transformou-se em um “modelo universal” que pode se realizar em formas particulares.

Nesse contexto “a literatura, não é mais que uma *caracterização tipológica* entre outras” (DEMOUGIN, 2000, p. 219, tradução nossa, grifo da autor)³¹. Assim, uma pluralidade de textos vem habitar as páginas dos manuais didáticos e o texto literário passa a existir mais como uma forma diferenciada em relação a outras formas textuais, como os textos da vida cotidiana, social, profissional, etc. Há então, segundo o autor, uma inversão de valores que dá ao texto o caráter universal e à literatura um simples valor discriminante. “Não se propõe mais abordar a literatura pelos textos, mas a trabalhar o texto, particularmente em suas formas literárias” (DEMOUGIN, 2000, p. 220, tradução nossa)³².

O “divórcio” entre o texto e o literário, o protagonismo do texto na escola, as exigências escolares tecnicistas pela formação de alunos competentes em leitura e escrita, o histórico de letramento dos professores são fatores que interagem para que o texto (e também o texto literário) seja tomado não como literatura, mas como superferramenta de ensino a serviço dos mais variados saberes. Cinco dos seis professores participantes da pesquisa explicitaram em seus comentários os conteúdos e atividades que os textos lidos lhes sugeriam.

“É possível trabalhar as variações linguísticas, ampliando a diferenciação entre a linguagem popular e a culta.” (Prof. 6)

“Explicaria a estrutura do sistema narrativo e trabalharia também a descrição mostrando para os educandos como cada escritor utiliza a descrição nos textos.” (Prof. 5)

“Com esse conto eu trabalharia a oralidade. A personagem é uma gari, eu levaria esse conto para mostrar para os alunos a proximidade da fala dela com a oralidade.” (Prof. 2)

A maioria dos conteúdos elencados pelos professores dizem

³¹ “La littérature n’est plus qu’une *caractérisation typologique* parmi d’autres.”

³² “On ne propose plus d’aborder la littérature par les textes, mais bien de travailler le texte, en particulier dans ses formes littéraires.”

respeito à formação de leitores e escritores tecnicamente competentes, que saibam usar a língua adequadamente em diferentes situações e que saibam também produzir um texto dentro das especificidades de cada gênero e situação de uso.

Foram poucos em que as intenções de trabalho com os textos se concretizariam por meio de práticas prazerosas e/ou que permitem aos alunos um posicionamento pessoal perante o texto.

“Divididos em grupo, os alunos irão fazer uma paródia contando a história de Alexandre e a égua pampa. (Poderão escolher a música).” (Prof. 1)

“- Leitura do conto pela professora;

- Pedir aos alunos o desenho do que ou quem pode simbolizar o unicórnio, considerando o contexto da leitura;

- Apresentação dos desenhos e suas respectivas explicações.” (Prof. 4)

Esse tipo de prática com o texto literário nem sempre é visto como um trabalho importante no contexto escolar, usualmente ele é concebido como brincadeira, como um momento de recreação. O peso do verbo “ensinar” no ambiente escolar e no imaginário do professor, muitas vezes, impede a leitura gratuita necessária à fruição literária e à aproximação entre os modos de ler dentro e fora da escola, dos letramentos vernaculares e locais situados na comunidade dos aprendizes.

Para Picard (1986, p. 44, tradução nossa)³³ não é difícil explicar a fuga à gratuidade da leitura pelo fator ideológico: assim como o jogo se opõe ao sério, o lazer se opõe ao trabalho. “A aula reprime o jogo, transforma de alguma maneira a criança jogadora ativa em criança trabalhadora passiva”. Exclui-se a fantasia, que nada produz, em termos da produtividade lucrativa das sociedades do modelo capitalista em tempos neoliberais.

O autor reconhece, no entanto, que a leitura-jogo por si mesma não educa, não se aprende a jogar bem sem uma preparação. Todo jogo supõe um a priori: o contrato entre os jogadores, a assimilação das regras, e esta parte pode ser fastidiosa e longa. Portanto, a aprendizagem técnica da leitura é um trabalho de

³³ “La classe refoule le jeu, renverse en quelque sorte l’enfant jouant actif en «enfant passif travaillé»”.

preparação necessário que deve ter o objetivo voltado especificamente para a leitura literária, para o jogo que se quer jogar. Muitas vezes, os saberes ou conteúdos da leitura literária confundem-se nas práticas com os saberes técnicos referentes à construção de textos orais e escritos.

“Apesar de não haver tantos elementos coesivos dá para entender o texto perfeitamente. A autora não usa a todo instante ‘a Princesa’, ‘o Unicórnio’, o ‘Rei’ e o sentido não fica prejudicado. Isso é interessante porque sempre ensinamos os alunos a usar esses elementos coesivos para que o texto fique claro e tenha sentido. Eu trabalharia essa marca da autora e trabalharia também o tema da mulher que é forte no conto.” (Prof. 2)

Convém ressaltar que, da perspectiva do letramento literário e pensando na prática social, não se lê para analisar recursos linguísticos, elementos textuais, etc., mas fundamentalmente para fruir os modos de dizer literários; em um segundo momento, sim, a escola poderia propor uma reflexão sobre os recursos utilizados para isso. Lembremos que, na sondagem realizada antes da coleta de dados, a fruição não foi apontada como um valor importante da leitura literária pelos adultos da comunidade escolar pesquisada. O reconhecimento desse valor coube aos alunos. Nos diários que escreveram, o prazer da leitura ficou evidente:

“Gostei da história, achei muito interessante, quero ler mais!

Não gostava muito de ler, mas pensando bem ler é bom.”
(Aluna R.A.S., Turma A)

“Hoje a gente leu um conto legal! Ele foi escrito por Marina Colasanti.

Tá mais para um conto de fadas, ou é! E na hora de ler eu já me prendi na história, como ela não é verídica.

Foi legal lê-la. Transmite alegria no meio, mas pelo que eu percebi, foi bem... triste no final. [...]

Sim, mas que foi legal ler foi sim! Foi bom!

Eu me diverti bastante mesmo! Mas ele usava as flores

mais legais, na minha opinião! Os lírios.

Se bem que essa autora escreve bem. Por isso eu gostei.” (Aluna S.H.D., Turma A)

“Pensei alto e parecia que também podia escutar o som das formigas, e por um minuto consegui imaginar a situação, podia ver eles conversando, foi muito mágico e por um segundo pensei que não estava na escola, uma sensação boa.” (Aluna K.A.P., Turma B)

Certamente, como já antecipamos, a escolha da técnica da leitura em voz alta na coleta dos dados foi determinante para que os alunos tivessem um contato prazeroso com os contos lidos. Esse fato demonstra que a escolha das práticas de letramento influem decisivamente na construção da relação entre o aluno e a literatura. Restituir o prazer da leitura, dar voz ao aluno para que ele expresse suas experiências, assim como fizeram em seus diários de leitura, são exemplos de ações capazes de ajudar a restaurar o brilho e as cores da literatura no contexto do ensino fundamental.

Quanto à escolha do corpus a ser levado para a sala de aula, pode-se perceber pelos comentários dos professores que as recusas obedecem aos critérios de adequação e facilidade. Os professores evitariam os textos lidos em determinadas turmas quando, de acordo com seus pontos de vista, eles não atenderiam a tais critérios.

“O conto de Marina Colasanti é o que se harmoniza mais comigo. Eu não levaria o conto com aquele título não centralizado porque cobro muito dos alunos o título no centro da folha na produção textual.” (Prof. 2)

“Achei um texto extenso e ficaria melhor se trabalhado no Ensino Médio. Não é o meu caso que tenho mais as séries iniciais do Fundamental, sextos e sétimos anos.” (Prof. 2)

“O segundo texto pode ser trabalhado com facilidade no ensino médio, pois trata-se de uma leitura que exige experiência por parte do leitor. Eu trabalharia no ensino fundamental (9º ano) se a

turma tivesse o hábito de leitura e maturidade.” (Prof. 4)

“O conto Muribeca eu trabalharia no Ensino Médio, já que se trata de uma denúncia mediada por um conto. O aluno do Ensino Fundamental ainda não tem o senso crítico muito aguçado para analisar e discutir o tema, e teria dificuldade para compreender o estilo que o autor usou na escrita. A linguagem informal empregada no texto confundiria, e alguns após a leitura pensariam que eles também podem escrever daquela maneira em situações que exigem a linguagem formal.” (Prof. 4)

Atentos aos objetivos de um modelo de letramento autônomo, os professores não consideram o caráter literário dos textos lidos quando se referem à possibilidade de um trabalho com eles em suas turmas. A falta de uma postura de leitura que permita o envolvimento subjetivo dos professores com os textos pode, segundo Vibert (2014, p. 219), impedir que o aluno tenha uma experiência autêntica enquanto sujeito dentro de um debate de ideias. O envolvimento subjetivo do professor/leitor com a obra permite que ele considere, na elaboração do corpus, as questões humanas, éticas, relativas à fantasia, estéticas, questões estas que podem suscitar mais reações pessoais nos alunos e leituras plurais. A autora questiona:

Isso exige do professor um forte envolvimento de sua própria leitura com os textos escolhidos – como ensinar algo que, no domínio da literatura, não nos faz vibrar e não nos leva a pensar? – textos que, por outro lado, lhe permitam propor aos alunos situações de leitura suscetíveis de provocar choques estéticos e emoções de toda ordem (VIBERT, 2014, p. 219).

Segundo a autora, não se deve evitar o conteúdo existencial e ideológico das obras e nem se esquivar da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é isso que torna a leitura literária uma experiência humana com fortes apelos simbólicos.

4 EM BUSCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O RESGATE DA LITERATURA NO LETRAMENTO ESCOLAR

Resgatar a literatura de seu apagamento ou propor um contrato de casamento entre o “texto” e o “literário” no cotidiano do ensino fundamental pode significar para muitos um projeto utópico. Para Zilberman (1990, p. 50), “o ensino da literatura que se fundamente numa prática dialógica é tão utópico e romântico como qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil.” Segundo a autora, o sucateamento da escola a reduziu ao grau zero, o que não é só um problema de leitura e de ensino de literatura. No entanto, ela afirma que a concretização de uma utopia se faz necessária e suas metas são reconhecíveis:

reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem desmentir sua personalidade, nem alterar sua função (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 51).

Os estudos sobre letramento, sobre leitura literária e sobre ensino da literatura também têm demonstrado que este é um projeto necessário e realizável. A oposição ao status quo requer consciência e ação. No caso do letramento literário, é necessário a consciência da situação, dos problemas e soluções possíveis, e também a adoção de práticas eficientes. Os apontamentos teóricos nessa direção são caminhos seguros que podem levar de fato os alunos à literatura.

Patrick Demougin (2000, p. 224), por exemplo, propõe que a identidade do texto seja diminuída, para que a literatura cresça. É preciso, segundo o autor, que o professor trabalhe com outras unidades didáticas que restabelecem os valores especificamente literários, ou seja, o livro, as obras, pois elas suscitam outras formas de leitura e outras atitudes face à cultura literária. Resgatar a figura do autor, contrastar interpretações contraditórias, orientar-se pelas formas de leitura feitas fora da escola são ações capazes de desenvolver o valor literário dos textos trabalhados na escola.

Além disso, Demougin propõe ainda uma reflexão sobre o conceito de texto enquanto unidade de análise e o conceito de discurso no trabalho com a leitura, pois isso permite a reflexão sobre o lugar do sujeito e a reconstrução do funcionamento dialógico que são essenciais no texto literário. Parece-nos que trabalhar com o texto sob a perspectiva bakhtiniana de discurso e reservar a aprendizagem da construção textual para o momento da produção de textos pode ser mais eficaz. O autor nos questiona: “Os elementos de gramática de texto, o esquema narrativo ou as restrições tipológicas não são eles mais facilmente objeto de uma apropriação quando se trata de escrever um texto do que quando se trata de lê-lo?” (DEMOUGIN, 2000, p. 225).³⁴ Para finalizar, o autor defende também o trabalho com os “grandes textos”, os clássicos, que hoje estão esquecidos no contexto escolar. Estes textos são portadores de valores estéticos, morais e políticos, e fazem parte de uma literatura a se aprender e conhecer.

Para concretizar o letramento literário na escola, Paulino e Cosson (2009) estabelecem uma premissa e propõem quatro práticas a serem desenvolvidas na escola. Como premissa os autores defendem que deve haver um contato direto e constante do aluno com o texto literário no cotidiano escolar, pois, “sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Como práticas, os autores sugerem, em primeiro lugar, a criação de grupos de estudo e clubes de leitura com o objetivo de se criar uma comunidade de leitores que assegure a participação ativa do aluno na vida literária. Em segundo lugar, a exploração de textos diversos (literários, da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas) para que os alunos compreendam que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas sob a forma de textos reconhecidos como literários. Outra prática importante é o trabalho com a literatura que não está nos livros, mas em outros veículos como a Internet, para que se alargue o horizonte da manifestação literária. Como terceira prática, os autores propõem a leitura de textos culturalmente significativos e a compreensão do que os torna significativos. Essa prática leva à formação do gosto, que não deve ser entendido apenas como refinamento, mas como aprendizagem da cultura literária. A quarta e última prática proposta pelos autores é a produção escrita a partir das

³⁴ “Les éléments de grammaire de texte, le schéma narratif ou les contraintes typologiques ne sont-ils pas plus facilement l’objet d’une appropriation quand il s’agit d’écrire un texte à celui de quand il s’agit de le lire?”

experiências de leitura dos alunos.

Os autores também veem a importância do “texto do leitor” nas aulas de literatura, mesmo que não tratem desse conceito. Consideram interessantes “os exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral” (PAULINO; COSSON, 2009, p.76). Essas e outras práticas podem ser desdobradas em uma diversidade de atividades que devem ter como principal objetivo, na opinião dos autores, a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo, pois são esses fatores que tornam a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano.

Fiel ao conceito da leitura como jogo, Michel Picard (1986) defende que o lúdico deve fazer parte do ensino e que é preciso repensar a oposição entre “jogo” e “trabalho” na escola. Os alunos precisam praticar a leitura-jogo, mas, para que sintam o gosto real por uma prática que não excede suas forças, ele precisa saber jogar, conhecer as regras do jogo e suas formas, e saber que as conhece. O autor afirma que é necessário agir com vigor desde o período de formação dos professores, promovendo o conhecimento da literatura sob o ponto de vista de seus efeitos, o que representa uma dupla formação, uma que se relaciona ao jogo, outra, às disciplinas literárias. Como práticas a serem adotadas, o autor propõe que os professores realizem atividades que reforcem a dialética complexa das três instâncias leitoras.

Bem mais específicas são as proposições de Dufays, Gemenne e Ledur (2013). Os autores constroem uma proposta metodológica que vai dos princípios gerais a serem observados até a avaliação. Como princípios gerais, os autores preconizam que os professores devem estabelecer uma relação positiva com seus alunos, pois o trabalho com a leitura exige investimento subjetivo, partilha, interação. É preciso que haja um clima de escuta mútua e diálogo construtivo dentro da classe. Outro princípio básico é a existência de um projeto de trabalho para a leitura literária, a ser desenvolvido sistematicamente, uma vez que, sem um projeto coerente de ensino, a aprendizagem não é significativa aos olhos dos alunos. Quando o aluno está ciente do projeto no qual se insere ele compreende o sentido das atividades a serem realizadas e age com maior autonomia. Como princípio de organização do trabalho, os autores sugerem uma metodologia em três tempos:

praticar – analisar e exercitar – reinvestir. No primeiro tempo são realizadas atividades globais de leitura e a percepção das necessidades de aprendizagem; no segundo tempo a análise e o exercício são realizados com base em saberes isolados conforme as necessidades detectadas; no terceiro tempo é chegado o momento de verificar se os novos saberes estão sendo mobilizados, reinvestidos em novas atividades globais de leitura.

Após esses princípios gerais, os autores relacionam várias proposições necessárias para que se desenvolva um ensino de leitura verdadeiramente literária:

- *Levar em conta as leituras reais e as representações dos alunos.*

Esta ação torna possível descobrir o perfil de leitura da classe, compreender as reações dos alunos perante os textos; ajudará também a guiar a escolha do corpus e permitirá ao aluno que sua voz seja ouvida e que ele construa pela metacognição sua imagem enquanto leitor. Para a efetivação dessa prática, além da utilização do texto do leitor, o professor pode realizar pesquisas sobre os gostos e hábitos de leitura e promover momentos de partilha das experiências de leitura realizadas.

- *Familiarizar os alunos com o universo do livro e com a noção de literatura.*

Para transformar os alunos em “usuários” do livro é preciso promover a exploração desse objeto e o interesse pelos ambientes sociais em que ele é oferecido. A visita a bibliotecas e livrarias, o contato com escritores, editores, a experiência da escolha do livro, o manuseio, o toque, o conhecimento do vocabulário relativo ao livro, todas essas experiências e aprendizagens são bem-vindas e dizem respeito justamente às práticas sociais e culturais que se desenvolvem no processo de letramento literário em contextos além do universo escolar. Além disso, é importante também que o aluno comece a se familiarizar com o conceito de literatura, o que pode ser feito por meio do diálogo constante e da problematização a partir das leituras e experiências com o livro. A palavra literatura precisa fazer parte do vocabulário dos alunos.

- *Favorecer a apropriação vocal e imaginária dos textos*

Segundo os autores, a leitura em voz alta é aquela que mais suscita os efeitos imaginários, seja no leitor individual ou na plateia, além disso ela excita o

desejo de falar sobre o texto. Há várias atividades que podem ser realizadas para promover a apropriação dos textos pela voz, tais como: comparar várias interpretações vocais de um mesmo texto, preparar o registro sonoro de um texto para a apresentação à classe, ler um texto para um público que não seja o da classe, etc. A apropriação do texto pela voz, tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção, além de promover a partilha do texto, favorece o envolvimento pessoal porque acentua a dimensão referencial e linear dos textos, dimensão esta que primeiro provoca o envolvimento do leitor com o texto e a que mais suscita o interesse e o prazer nos jovens leitores. Como pôde ser observado, isso ficou bem evidente nos resultados da pesquisa.

Até aqui as proposições visam a um tratamento adequado do texto literário em sala de aula, ou seja, práticas que possibilitem o prazer de ler, a leitura como jogo e o resgate da literatura. Mas, como preparar o leitor crítico (*lectant*)? Como proceder para que o aluno aprenda as regras do jogo?

Dufays, Gemenne e Ledur (2013) acreditam que os alunos devem ser estimulados a construir *hipóteses*. Ao construir hipóteses os alunos/leitores recorrem a certos códigos e podem escolher privilegiar um ou outro, assim eles descobrem que podem jogar com os códigos e estereótipos que dominam, ou seja, eles põem o texto em relação aos conhecimentos que possuem e isso lhes dá acesso a um certo grau de abstração.

Além da construção de hipóteses e da mobilização dos códigos e estereótipos é fundamental que haja a iniciação dos alunos à diversidade dos níveis de leitura. Assim como o jogo eletrônico, por exemplo, possui vários níveis que o deixam cada vez mais “sério”, a leitura literária, pela riqueza e profundidade dos textos, também oferece níveis diversos a serem explorados.

Para exemplificar esses processos importantes tomamos como exemplo os contos lidos pelos participantes da pesquisa e, com base na proposta dos autores Dufays, Gemenne e Ledur, demonstramos a partir deles como poderiam ser elaboradas algumas atividades práticas que levem à preparação do leitor crítico (*lectant*).

- *Favorecer a construção de hipóteses*

O texto que menos gerou abstrações na leitura dos alunos participantes da pesquisa é o conto *Primeira aventura de Alexandre*. O conto, cuja estratégia o torna bastante envolvente, pode ser trabalhado em sala de aula a partir

de práticas que despertem também a reflexão. Uma atividade possível é dividir o texto em várias partes a serem apresentadas sequencialmente aos alunos. Após a leitura de cada trecho da história, o professor incita os alunos a construir hipóteses sobre o texto, anotando suas respostas no quadro. Seria interessante que os alunos construíssem hipóteses a respeito do gênero literário, do lugar onde se passa a história, do motivo pelo qual Alexandre perdera tudo o que tinha, sobre a natureza da história que Alexandre contaria aos vizinhos, sobre o que aconteceria, com Alexandre na mata, quem ganharia a batalha, Alexandre ou a égua pampa, e por quê. Após o término da leitura, novas hipóteses podem ser construídas com o objetivo de refletir sobre as significações e estratégias do texto. Essa atividade simples pode garantir um pouco de reflexão durante a leitura de um texto altamente envolvente como o de Graciliano Ramos. Assim, tanto o leitor envolvido (*lu*) quanto o leitor crítico (*lectant*) são acionados.

Após a realização de uma atividade como esta, o professor poderia, segundo os autores, propor uma reflexão sobre o que foi realizado, sobre o que é ler: ler é representar mentalmente as cenas da história; ler é antecipar, prever o gênero, as ações, o final; ler, enfim, é jogar com a intertextualidade, mobilizar conhecimentos.

- *Favorecer a iniciação dos alunos aos níveis de leitura*

Para a iniciação dos alunos aos níveis de leitura, o conto *Um espinho de Marfim* poderia compor um trabalho de leitura interessante, pois é um texto que suscita a atividade do leitor crítico (*lectant*) principalmente no desvendamento do “mistério” final. O professor poderia, após a leitura do texto com os alunos, formar pequenos grupos na classe e distribuir a cada um deles uma ficha a ser completada. É necessário que se elaborem várias fichas, uma para cada nível de leitura que o professor queira trabalhar, como por exemplo: os efeitos do texto sobre o leitor, a construção textual, a construção dos sentidos, as relações textuais. Essas fichas poderiam ser compostas por três colunas, nas quais caberiam os questionamentos, as hipóteses formuladas pelos alunos e os indícios textuais que comprovariam as hipóteses. Elaboramos exemplos de fichas com algumas questões possíveis dentro de cada nível de leitura apenas com o objetivo de exemplificação da atividade, sendo que muitas outras questões podem ser feitas a partir do conto. O objetivo desta atividade é que o aluno perceba os níveis de leitura que a riqueza dos textos literários pode construir.

Quadro 7 – Ficha 1: níveis de leitura

| Os efeitos da leitura: reações e emoções globais | | |
|---|------------------|--------------------------|
| Questionamento | Hipóteses | Indícios textuais |
| Que sensações e sentimentos o texto provoca com | | |
| - sua linguagem: | | |
| - seus personagens: | | |
| - as ações narradas: | | |
| - o desfecho final: | | |

Fonte: a própria autora

Quadro 8 – Ficha 2: níveis de leitura

| A construção textual | | |
|--|------------------|--------------------------|
| Questionamento | Hipóteses | Indícios textuais |
| O texto é um conto de fadas? | | |
| A forma de narrar segue o padrão tradicional? | | |
| Qual é o papel do elemento mágico? | | |
| O final foi construído para ser triste ou feliz? | | |

Fonte: a própria autora

Quadro 9 – Ficha 3: níveis de leitura

| A construção dos sentidos | | |
|---|------------------|--------------------------|
| Questionamento | Hipóteses | Indícios textuais |
| A que ideias remetem a figura da Princesa, do Unicórnio e do Rei? | | |
| As personagens buscavam o mesmo e pelos mesmos motivos? | | |
| O amor foi salvo? O que isso pode significar? | | |

Fonte: a própria autora

Quadro 10 – Ficha 4: níveis de leitura

| O texto, outros textos e o mundo | | |
|---|------------------|--------------------------|
| Questionamentos | Hipóteses | Indícios textuais |
| Esse texto tem algo a ver com outros que eu conheço? | | |
| Esse texto repete o discurso ou a história de alguém? | | |
| Para o mundo da Princesa, o final foi coerente? E se fosse o nosso? | | |

Fonte: a própria autora

Após o preenchimento das fichas pelos grupos e apresentação das hipóteses à classe, o professor poderia promover um debate sobre o papel ou função de cada nível na leitura do texto.

- *Favorecer o reconhecimento e a mobilização dos códigos e estereotípias*

Um grande problema na leitura é a dificuldade dos alunos em mobilizar os saberes já construídos, seja porque eles ainda não os têm, seja porque não aprenderam a fazê-lo. Ter conhecimentos sobre os gêneros textuais, literários e sua retórica, relacionar os saberes, como épocas, ideologias, estéticas, fenômenos culturais, lugares comuns, etc., permite ao aluno perceber a natureza transtextual e arquitetural dos textos, torna-os capazes de melhor compreender e interpretar, e desperta a consciência crítica e estética.

Para o reconhecimento e a mobilização dos códigos e estereótipos, Dufays, Gemenne e Ledur (2013) propõem um trabalho de comparação a partir da variedade de textos. O conto *Muribeca* é um bom exemplo de leitura para a concretização deste tipo de trabalho, pois, como demonstram os resultados da pesquisa, os alunos não conseguiram despertar a instância crítica na leitura deste texto. Prenderam-se aos referentes e não mobilizaram os saberes úteis para uma interpretação coerente.

Em *Muribeca*, o tema “miséria” é uma unidade semântica abstrata representada pelo motivo “lixo”, um referente concreto. Nos textos, tanto o tema quanto o motivo podem ser estereotipados. Em *Muribeca*, o lixo foge à estereotipia. Enquanto estrutura temática, miséria e lixo, classificam-se como código de *dispositio* na tipologia dos códigos do leitor apresentada por Dufays, Gemenne e Ledur (2013) no Quadro 1.

Como possível atividade nessa situação, o professor poderia, antes da leitura do conto, levar aos alunos vários textos diferentes que contivessem o mesmo referente, no caso de *Muribeca*, o lixo, a miséria: um poema, como *O bicho*, de Manuel Bandeira, uma canção, uma charge, um artigo de jornal, uma propaganda, uma história em quadrinhos, etc. Depois da leitura dos textos, o professor poderia questionar os alunos sobre a estereotipia do lixo nos textos e anotar as respostas no quadro. Esse questionamento, no entanto, não deve ser direcionado com o objetivo de se descobrir apenas o que cada texto expressa sobre o lixo, mas que tipo de referente é este, de que forma e com qual objetivo ele é constantemente usado dentro dos textos.

A nosso ver, algumas questões a serem feitas aos alunos são fundamentais, tais como: *Há dois elementos que são representados em todos os textos, eles podem ser uma frase, uma ação, uma situação, um fato do mundo real, etc., quais são eles? Que origem têm esses elementos, eles vêm da arte, da religião,*

do mundo real...? Qual é atitude dos autores em relação a esse elemento, atitude crítica, irônica, de manipulação lúdica, de aceitação...? Há alguma relação entre o tipo de texto ou gênero, seu público e o uso desse elemento no texto?

Após a reflexão, o professor poderia discutir com os alunos acerca das noções de clichê, lugar comum, ideias recebidas e estereótipos na construção dos textos. Depois de uma atividade como esta, certamente o conto *Muribeca* produziria experiências de leitura mais críticas. Segundo os autores, dois ou três exercícios dessa natureza são suficientes para que os alunos se sirvam dos códigos e estereotípias espontaneamente para refletir sobre os textos.

A respeito da avaliação, os autores defendem que se deve observar nas leituras dos alunos tanto a construção dos sentidos que se dá pela distanciação quanto a construção do valor do texto que se dá pela participação. No processo de avaliação, o texto do leitor tem um papel importante, pois além de fornecer respostas, ajuda a guiar a sistematização do trabalho. Ele é, assim, uma ferramenta indispensável.

A nosso ver, todas as propostas dos pesquisadores para o ensino da literatura no nível fundamental são realmente necessárias e, se aplicadas em sala de aula, poderão promover verdadeiramente o letramento literário. No entanto, elas também representam um grande desafio para o professor, pois, além das dificuldades culturais, técnicas e pedagógicas descritas por Dufays, Gemenne e Ledur (2013), conforme destacamos na seção sobre os códigos da leitura literária, na atual configuração das escolas públicas brasileiras, há muitos outros fatos a se considerar. Turmas superlotadas, problemas de indisciplina, falta de recursos como livros, transporte para atividades extraclasse, aparelhos multimídia, acesso à internet e até mesmo a reprodução de textos para um trabalho independente dos manuais didáticos são problemas reais em muitas escolas, como é o caso, por exemplo, do colégio em que a pesquisa foi realizada.

Para que essas propostas sejam colocadas em prática, é necessário, como já afirmamos, um comprometimento de toda a comunidade escolar com a promoção do letramento literário. Somente com o apoio e colaboração de todos os envolvidos no processo educacional dos alunos, essas dificuldades podem ser dribladas.

REFLEXÕES FINAIS

O estudo das relações entre os modos de se ler o texto literário e as práticas de letramento adotadas na escola, mesmo que se refira a uma comunidade escolar específica, permite, é claro, que se alargue a reflexão para o todo. Ainda que se tenha observado problemas pontuais e próprios daquela comunidade, pensamos que as causas e implicações de tais obstáculos não são locais e se referem a uma mesma situação geral: a não promoção do letramento literário.

As posturas de leitura adotadas por professores e alunos da comunidade escolar observada demonstram que, dentro do contexto escolar, os professores adotam um modo de ler que exclui o envolvimento subjetivo, a participação. Possivelmente isso não ocorra em suas leituras privadas. Já os alunos, quando levados a uma prática de leitura que se aproxima das práticas realizadas fora da escola, isto é, ler e reagir pessoalmente ao texto, como foi a prática escolhida para a coleta de dados, assumem um modo de ler em que há um grande envolvimento subjetivo, uma leitura de participação que exclui a reflexão crítica. Se, no entanto, são levados a um trabalho mecânico de leitura, como a atividade de compreensão de textos realizada em forma de perguntas e respostas, esse envolvimento não é o mesmo, pelo contrário, geralmente se instaura um afastamento e rejeição à leitura.

Esses dados evidenciam a distância existente entre a leitura privada e a leitura escolar. A escola não considera em sua prática os modos de se ler literatura socialmente, trabalha numa perspectiva técnica, fechada, que isola os saberes e os desvincula da vida real e cotidiana. Nesse contexto, as práticas com o texto literário levam à descaracterização e à diminuição do status da literatura aos olhos dos professores e dos alunos, que passam a ver as obras enquanto texto da esfera escolar e não como objetos de uma prática social. Descaracterizada, ausente ou separada do texto, a literatura não funciona como deveria no cotidiano dos alunos, o que diminui as chances de que eles a reconheçam e queiram também fazer parte dela.

Com base nessas afirmações, pode-se concluir que a interação dos alunos e professores com o texto literário, da forma como vem acontecendo nas salas de aula do ensino fundamental, não é capaz de levar o aluno a se apropriar da literatura de maneira que ela faça parte de sua vida.

Os modos de ler literatura na escola estão alinhados às práticas de letramento autônomo adotadas nesse contexto, e estão em pleno desacordo com as práticas socioculturais exercidas fora da escola, uma vez que elas são históricas e locais, estão vinculadas às concepções de leitura e escrita da comunidade e “são constitutivas da identidade e da personalidade (*personhood*)” (STREET, 2007, p. 466). Como explica Street,

[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamentos e papéis a desempenhar (STREET, 2007, p. 466).

Dessa forma, na medida em que as tradicionais práticas de letramento literário realizadas na escola visam à formação de alunos competentes em leitura e escrita, numa perspectiva funcional, para atender às demandas da sociedade, elas se afastam do modelo de leitor de literatura que lê por prazer e com consciência crítica.

Mesmo que a comunidade escolar reconheça e deseje o letramento literário dos seus alunos, as práticas e concepções arraigadas em seu cotidiano funcionam como barreiras quase invisíveis que impedem, muitas vezes, um direcionamento diferente em suas práticas.

Esta pesquisa confirma o que foi observado por Dominique Bucheton (1999) em seu trabalho com alunos franceses: a escola continua a trabalhar para manter o status quo social, negando aos menos favorecidos a possibilidade de inclusão nas práticas culturais de maior prestígio social, com a diferença de que no Brasil os textos literários são muito pouco trabalhados no letramento escolar e, como já apontamos, o ensino vem apresentando um processo de apagamento da literatura. Isto significa que o objetivo de formação do leitor de literatura não é contemplado ou é muito precariamente buscado em nossas escolas, e nunca de modo a seguir uma abordagem de letramento literário no sentido de inserir os alunos nas práticas sociais e culturais de leitores de literatura autênticos, nos círculos em que as obras significam – bibliotecas, editoras, festivais, feiras com presença de autores, etc.

Langlade (2008) ressalta que a leitura literária participa ativamente da construção dos indivíduos nas dimensões pessoal e coletiva, o que é demonstrado pelos estudos socioantropológicos de Michèle Petit e Bernard Lahire.

Em *Éloge de la lecture: la construction de soi* (Elogio da leitura: a construção de si), Petit (2002) demonstra como a leitura pôde ajudar pessoas em situações difíceis como situações de prisão, de exclusão, de dores causadas pelos fatos difíceis da vida. Segundo a autora, a leitura ajudou-as a reparar seu mundo interior, a encontrar respostas para questões difíceis e a aprender o que outros encontraram como solução à dificuldade de estar neste mundo. Já Bernard Lahire (2006), em *A cultura dos indivíduos*, comprova que grande parte das pessoas apresenta perfis dissonantes em relação às práticas culturais, misturam leitura de obras de arte e séries televisivas, visitas a museus e jogos eletrônicos. Assim, mesmo que os alunos pertençam ao domínio da cultura de massa, eles são seduzidos pela ficção e aplicam os mesmos esquemas de imaginação e de pensamento nas outras formas culturais das quais participam.

Diante da necessidade de inclusão do aluno nas práticas sociais culturalmente construídas, como a literatura, Street acredita no papel social do professor, pois ele tem a possibilidade de rejeitar e negociar “as posições que aparentemente lhe são atribuídas” (STREET, 2007, p. 471).

De fato, o professor pode rejeitar o papel de ator passivo e repetidor de práticas já cristalizadas e se transformar em um negociador entre a justa necessidade de se formar para um bom desempenho na vida acadêmica e profissional e a necessidade não menos importante de se formar para a arte, para a literatura, para a sensibilidade, para a reflexão e autorreflexão. Uma formação a ser entendida não sob uma perspectiva elitista, mas como um *fazer parte*, como inclusão em uma prática social transformadora, a literatura, à qual todos devem ter direito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8.ed. Vol I. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

BALLA, Helaine Giraldele. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 1, p. 73-86, jan.-abr., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/download/655/707>> Acesso em: 21 fev 2014.

BUCHETON, Dominique. Les postures de lecture des élèves au collège. In: DEMOUGIN, Patrick; MASSOL, Jean-François (Coord.). **Lecture privée et lecture scolaire**: la question de la littérature à l'école. Grenoble: Centre Régional de Documentation Pédagogique de L'Accadémie de Grenoble, 1999. p. 137-150.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 23.ed. São Paulo: Global, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Eleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário em sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.281-297.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. O apagamento da literatura na escola. **Investigações – Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 15, n.1, p. 113-120, jul. 2002.

DEMOUGIN, Patrick. Texte / littéraire: chronique d'un divorce annoncé. In: FOURTANIER, Marie-José Fourtanier; LANGLADE, Gérard. **Enseigner la littérature**. Paris: Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées, 2000. p. 215-225.

DUFAYS, Jean-Louis. Les textes du lecteur en situation scolaire. In: MAZURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard (Dir.). **Textes de lecteur en formation**. Bruxelas: 2011b. p. 19-32.

_____. **Stéréotype et lecture**: essai sur la réception littéraire. Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2010.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. **Pour une lecture littéraire**: histoires, théories, pistes pour la classe. 2.ed. Bruxelas: De Boeck, 2013.

EAGLETON, Terry. **The event of literature**. Cornwall: Yales University Press, 2012.

_____. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESCARPIT, Robert. **Sociología de la literatura**. Barcelona: Oikos-tau, 1971.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. 2.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

GAFFIOT, Felix. **Dictionnaire Latin Français**. Paris: Hachette, 1934.

JEAN, George. **A leitura em voz alta**. Trad. Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

JOUBE, Vincent. Du miroir au mirage. In: MAZURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. (Dir.). **Le texte du lecteur**. Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2011a. p. 51-62.

_____. La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard (Dir.). **Le sujet lecteur**: lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: Presses Universitaire de Rennes, 2004. p. 105-114.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LANGLADE, Gérard. Effets et affects dans l'enseignement littéraire. In: MARCOIN-DUBOIS, Danielle. (Dir.). **Lire La Petite Sirène d'Andersen**: interroger la littérature autrement. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008. p. 49-62.

_____. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. (Dir.). **Le sujet lecteur**: lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2004. p. 81-91.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário 1979-1999**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Leitura literária: enunciação e encenação. In: VERSIANI, Zélia [et al.]. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2005. p. 138-154.

PETIT, Michèle. **Éloge de la lecture. La construction de soi**. Paris: Belin, 2002.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

RAMOS, Graciliano. **Histórias de Alexandre**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard (Dir.). **Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: Presses Universitaire de Rennes, 2004. p. 137-152.

RUSSELL, Bertrand. **Mortals and others: American essays, 1931-1935**. London: Routledge, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, Brien. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento, **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007.

VIBERT, Anne. Explicar um texto literário: o que a pesquisa em didática da literatura pode fazer para a renovação e a diversificação das práticas. **Revista Letras Raras**, vol. 4, n. 1, p. 199-222, 2014. Disponível em: <<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/240/195>> Acesso em: 18 jan 2014.

WILLIAM, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZAPPONE, Mirian H. Y.; WIELEWICKI, Vera Helena G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 19-30.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

ANEXO A
Um espinho de marfim

Um Espinho de Marfim

(Marina Colasanti)

Amanhecia o sol e lá estava o unicórnio pastando no jardim da princesa. Por entre flores olhava a janela do quarto onde ele vinha cumprimentar o dia. Depois esperava vê-la no balcão, e, quando o pezinho pequeno pisava no primeiro degrau da escadaria descendo ao jardim, fugia o unicórnio para o escuro da floresta.

Um dia, indo o rei de manhã cedo visitar a filha em seus aposentos, viu o unicórnio na moita de lírios.

Quero esse animal para mim. E imediatamente ordenou a caçada.

Durante dias o rei e seus cavaleiros caçaram o unicórnio nas florestas e nas campinas. Galopavam os cavalos, corriam os cães, e, quando todos estavam certos de tê-lo encurralado, perdiam sua pista, confundindo-se no rastro.

Durante noites o rei e seus cavaleiros acamparam ao redor de fogueiras ouvindo no escuro o relincho cristalino do unicórnio.

Um dia, mais nada. Nenhuma pegada, nenhum sinal de sua presença. E silêncio nas noites.

Desapontado, o rei ordenou a volta ao castelo.

E logo ao chegar foi ao quarto da filha contar o acontecido. A princesa, penalizada com a derrota do pai, prometeu que dentro de três luas lhe daria o unicórnio de presente.

Durante três noites trançou com fios de seus cabelos uma rede de ouro. De manhã vigiava a moita de lírios do jardim. E no nascer do quarto dia, quando o sol encheu com a primeira luz os cálices brancos, ela lançou a rede aprisionando o unicórnio.

Preso nas malhas de ouro, olhava o unicórnio aquela que mais amava, agora sua dona, e que dele nada sabia.

A princesa aproximou-se. Que animal era aquele de olhos tão mansos retido pela artimanha de suas tranças? Veludo de pelo, lacre dos cascos, e desabrochando no meio da testa, espinho de marfim, o chifre único que apontava ao céu.

Doce língua de unicórnio lambeu a mão que o retinha. A princesa estremeceu, afrouxou os laços da rede, o unicórnio ergueu-se nas patas finas.

Quanto tempo demorou a princesa para conhecer o unicórnio? Quantos dias foram precisos para amá-lo?

Na maré das horas banhavam-se de orvalho, corriam com as borboletas, cavalgavam abraçados. Ou apenas conversavam em silêncio de amor, ela na grama, ele deitado aos seus pés, esquecidos do prazo.

As três luas porém já se esgotavam. Na noite antes da data marcada o rei foi ao quarto da filha lembrar-lhe a promessa. Desconfiado, olhou nos cantos, farejou o ar. Mas o unicórnio comia lírios tinha cheiro de flor, e escondido entre os vestidos da princesa confundia-se com os veludos, confundia-se com os perfumes.

Amanhã é o dia. Quero sua palavra cumprida – disse o rei – virei buscar o unicórnio ao cair do sol.

Saído o rei, as lágrimas da princesa deslizaram no pelo do unicórnio. Era preciso obedecer ao pai, era preciso manter a promessa. Salvar o amor era preciso.

Sem saber o que fazer, a princesa pegou o alaúde, e a noite inteira cantou sua tristeza. A lua apagou-se. O sol mais uma vez encheu de luz as corolas. E como no primeiro dia em que haviam se encontrado a princesa aproximou-se do unicórnio. E como no segundo dia olhou-o procurando o fundo dos seus olhos. E como no terceiro dia aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido.

Quando o rei veio em cobrança da promessa, foi isso que o sol morrente lhe entregou, a rosa de sangue e um feixe de lírios.

ANEXO B
Primeira aventura de Alexandre

Primeira aventura de Alexandre

(Graciliano Ramos)

Naquela noite de lua cheia estavam acorados os vizinhos na sala pequena de Alexandre: seu Libório, cantador de emboladas, o cego preto Firmino e Mestre Gaudêncio curandeiro, que rezava contra mordedura de cobras. Das Dores benzedeira de quebranto e afilhada do casal, agachava-se na esteira cochichando com Cesária.

— Vou contar aos senhores... principiou Alexandre amarrando o cigarro de palha. Os amigos abriram os ouvidos e Das Dores interrompeu o cochicho:

— Conte, meu padrinho.

Alexandre acendeu o cigarro ao candeeiro de folha, escanchou-se na rede e perguntou:

— Os senhores já sabem porque é que eu tenho um olho torto?

Mestre Gaudêncio respondeu que não sabia e acomodou-se num cepo que servia de cadeira.

— Pois eu digo, continuou Alexandre. Mas talvez nem possa escorrer tudo hoje, porque essa história nasce de outra, e é preciso encaixar as coisas direito. Querem ouvir? Se não querem, sejam francos: não gosto de cacetejar ninguém.

Seu Libório cantador e o cego preto Firmino juraram que estavam atentos. E Alexandre abriu a torneira:

— Meu pai, homem de boa família, possuía fortuna grossa, como não ignoram. A nossa fazenda ia de ribeira a ribeira, o gado não tinha conta e dinheiro lá em casa era cama de gato. Não era, Cesária?

— Era, Alexandre, concordou Cesária. Quando os escravos se forraram, foi um dismantelo, mas ainda sobraram alguns baús com moedas de ouro. Sumiu-se tudo.

Suspirou e apontou desgostosa a mala de couro cru onde seu Libório se sentava:

— Hoje é isto. Você se lembra do nosso casamento, Alexandre?

— Sem dúvida, gritou o marido. Uma festa que durou sete dias. Agora não se faz festa como aquela. Mas o casamento foi depois. É bom não atrapalhar.

— Está certo, resmungou mestre Gaudêncio curandeiro. É bom não atrapalhar.

— Então escutem, prosseguiu Alexandre. Um domingo eu estava no copiar, esgaravatando unhas com a faca de ponta, quando meu pai chegou e disse:

— "Xandu, você nos seus passeios não achou roteiro da égua pampa?" E eu respondi: — "Não achei, nhor não." — "Pois dê umas voltas por aí, tornou meu pai. Veja se encontra a égua." — "Nhor sim." Peguei um cabresto e saí de casa antes do almoço, andei, virei, mexi, procurando rastros nos caminhos e nas veredas. A égua pampa era um animal que não tinha aguentado ferro no quarto nem sela no lombo. Devia estar braba, metida nas brenhas, com medo de gente. Difícil topar na catinga um bicho assim. Entretido, esqueci o almoço e à tardinha descansei no bebedouro, vendo o gado enterrar os pés na lama. Apareceram bois, cavalos e miunça, mas da égua pampa nem sinal. Anoiteceu, um pedaço de lua branqueou os xiquexiques e os mandacarus, e eu, me estirei na ribanceira do rio, de papo para o ar, olhando o céu, fui-me amadornando devagarinho, peguei no sono, com o pensamento em Cesária. Não sei quanto tempo dormi, sonhando com Cesária. Acordei numa escuridão medonha. Nem pedaço de lua nem estrelas, só se via o carreiro de Sant'lago. E tudo calado, tão calado que se ouvia perfeitamente uma formiga mexer nos garranchos e uma folha cair. Bacuraus doidos faziam às vezes um barulho grande, e os olhos deles brilhavam como brasas. Vinha de novo a escuridão, os talos secos buliam, as folhinhas das catingueiras voavam. Tive desejo de voltar para casa, mas o corpo morrinhento não me ajudou. Continuei deitado, de barriga para cima, espiando o carreiro de Sant'lago e prestando atenção ao trabalho das formigas. De repente conheci que bebiam água ali perto. Virei-me, estirei o pescoço e avistei lá embaixo dois vultos malhados, um grande e um pequeno, junto da cerca do bebedouro. A princípio não pude vê-los direito, mas firmando a vista consegui distingui-los por causa das malhas brancas. — "Vão ver que é a égua pampa, foi o que eu disse. Não é senão ela. Deu cria no mato e só vem ao bebedouro de noite." Muito ruim o animal aparecer àquela hora. Se fosse de dia e eu tivesse uma corda, podia laçá-lo num instante. Mas desprevenido, no escuro, levantei-me azuretado, com o cabresto na mão, procurando meio de sair daquela dificuldade. A égua ia escapar, na certa. Foi aí que a ideia me chegou.

—Que foi que o senhor fez? perguntou Das Dores curiosa.

Alexandre chupou o cigarro, o olho torto arregalado, fixo na parede. Voltou para Das Dores o olho bom e explicou-se:

— Fiz tenção de saltar no lombo do bicho e largar-me com ele na catinga. Era o jeito. Se não saltasse, adeus égua pampa. E que história ia contar a meu pai? Hem? Que história ia contar a meu pai, Das Dores?

A benzedeira de quebranto não deu palpite, e Alexandre mentalmente pulou nas costas do animal:

— Foi o que eu fiz. Ainda bem não me tinha resolvido, já estava escanchado. Um desespero, seu Libório, carreira como aquela só se vendo. Nunca houve outra igual. O vento zumbia nas minhas orelhas, zumbia como corda de viola. E eu então... Eu então pensava, na tropelia desembestada: — "A cria, miúda, naturalmente ficou atrás e se perde, que não pode acompanhar a mãe, mas esta amanhã está ferrada e arreada." Passei o cabresto no focinho da bicha e, os calcanhares presos nos vazios, deitei-me, grudei-me com ela, mas antes levei muita pancada de galho e muito arranhão de espinho rasga-beiço. Fui cair numa touceira cheia de espetos, um deles esfolou-me a cara, e nem senti a ferida: num aperto tão grande não ia ocupar-me com semelhante ninharia. Botei-me para fora dali, a custo, bem maltratado. Não sabia a natureza do estrago, mas pareceu-me que devia estar com a roupa em tiras e o rosto lanhado. Foi o que me pareceu. Escapulindo-se do espinheiro, a diaba ganhou de novo a catinga, saltando bancos de macambira e derrubando paus, como se tivesse azogue nas veias. Fazia um barulhão com as ventas, eu estava espantado, porque nunca tinha ouvido égua soprar daquele jeito. Afinal subjuguiei-a, quebrei-lhe as forças e, com puxavantes de cabresto, murros na cabeça e pancadas nos queixos, levei-a para a estrada. Aí ela compreendeu que não valia a pena teimar e entregou os pontos. Acreditam vossemecês que era um vivente de bom coração? Pois era. Com tão pouco ensino, deu para esquipar. E eu, notando que a infeliz estava disposta a aprender, puxei por ela, que acabou na pisada baixa e num galopezinho macio em cima da mão. Saibam os amigos que nunca me desoriento. Depois de termos comido um bando de léguas naquele pretume de meter o dedo no olho, andando para aqui e para acolá, num rolo do inferno, percebi que estávamos perto do bebedouro. Sim senhores. Zoada tão grande, um despotismo de quem quer derrubar o mundo — e agora a pobre se arrastava quase no lugar da saída, num chouto cansado. Tomei o caminho de casa. O céu se desenferrujou, o sol estava com vontade de aparecer. Um galo cantou, houve nos ramos um rebuliço de penas. Quando entrei no pátio da fazenda, meu pai e os negros iam começando o ofício de Nossa Senhora. Apeei-me, fui ao curral, amarrei o animal no mourão, cheguei-me à casa, sentei-me no copiar. A reza acabou lá dentro, e ouvi a fala de meu pai: — "Vocês não viram por aí o Xandu?" — "Estou aqui, nhor sim, respondi cá de fora" — "Homem, você me dá cabelos brancos, disse meu pai abrindo a porta. Desde ontem sumido!" — "Vossemecê não me mandou procurar a égua pampa?" — "Mandei, tornou o velho. Mas não mandei que você dormisse no mato, criatura dos meus pecados. E achou roteiro dela?" — "Roteiro não achei, mas vim montado num bicho. Talvez seja a égua pampa... porque tem malhas. Não sei, nhor não, só se vendo. O que sei é que é bom de verdade: com umas voltas que deu ficou pisando baixo, meio a galope. E parece que deu cria: estava com outro pequeno." Aí a barra apareceu,

o dia clareou. Meu pai, minha mãe, os escravos e meu irmão mais novo, que depois vestiu farda e chegou a tenente de polícia, foram ver a égua pampa. Foram, mas não entraram no curral: ficaram na porteira, olhando uns para os outros, lesos, de boca aberta. E eu também me admirei, pois não.

Alexandre levantou-se, deu uns passos e esfregou as mãos, parou em frente de mestre Gaudêncio, falando alto, gesticulando:

— Tive medo, vi que tinha feito uma doidice. Vossemecês adivinham o que estava amarrado no mourão? Uma onça-pintada, enorme, da altura de um cavalo. Foi por causa das pintas brancas que eu, no escuro, tomei aquela desgraçada pela égua pampa.

ANEXO C
Muribeca

Muribeca

(Marcelino Freire)

Lixo? Lixo serve pra tudo. A gente encontra a mobília da casa, cadeira pra pôr uns pregos e ajeitar, sentar. Lixo pra poder ter sofá, costurado, cama, colchão. Até televisão.

É a vida da gente o lixão. E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho?

E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer?

E o que eu vou cozinhar agora? Onde vou procurar tomate, alho, cebola? Com que dinheiro vou fazer sopa, vou fazer caldo, vou inventar farofa?

Fale, fale. Explique o que é que a gente vai fazer da vida? O que a gente vai fazer da vida? Não pense que é fácil. Nem remédio pra dor de cabeça eu tenho. Como vou me curar quando me der uma dor no estômago, uma cocceira, uma caganeira? Vá, me fale, me diga, me aconselhe. Onde vou encontrar tanto remédio bom? E esparadrapo e band-aid e seringa?

O povo do governo devia pensar três vezes antes de fazer isso com chefe de família. Vai ver que eles tão de olho nessa merda aqui. Nesse terreno. Vai ver que eles perderam alguma coisa. É. Se perderam, a gente acha. A gente cata. A gente encontra. Até bilhete de loteria, lembro, teve gente que achou. Vai ver que é isso, coisa da Caixa Econômica. Vai ver que é isso, descobriram que lixo dá lucro, que pode dar sorte, que é luxo, que lixo tem valor.

Por exemplo, onde a gente vai morar, é? Onde a gente vai morar? Aqueles barracos, tudo ali em volta do lixão, quem é que vai levantar? Você, o governador? Não. Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pagar é balela, é conversa pra boi morto. Eles jogam a gente é num esgoto. Pr'onde vão os coitados desses urubus? A cachorra, o cachorro?

Você precisa ver. Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão. Ajudando a escolher. A gente já conhece o que é bom de longe, só pela cara do caminhão. Tem uns que vêm direto de supermercado, açougue. Que dia na vida a gente vai conseguir carne tão barato? Bisteca, filé, chã-de-dentro – o moço tá servido? A moça?

Os motoristas já conhecem a gente. Tem uns que até guardam com eles a melhor parte. É coisa muito boa, desperdiçada. Tanto povo que compra o que não gasta - roupa nova, véu, grinalda. Minha filha já vestiu um vestido de noiva, até a aliança a gente encontrou aqui, num corpo. É. Vem parar muito bicho morto. Muito homem, muito criminoso. A gente já tá acostumado. Até o camburão da polícia deixa seu lixo aqui, depositado. Balas, revólver 38. A gente não tem medo, moço. A gente é só ficar calado.

Agora, o que deu na cabeça desse povo? A gente nunca deu trabalho. A gente não quer nada deles que não esteja aqui jogado, rasgado, atirado. A gente não quer outra coisa senão esse lixão pra viver. Esse lixão para morrer, ser enterrado. Pra criar os nossos filhos, ensinar o nosso ofício, dar de comer. Pra continuar na graça de Nosso Senhor Jesus Cristo. Não faltar brinquedo, comida, trabalho.

Não, eles nunca vão tirar a gente deste lixão. Tenho fé em Deus, com a ajuda de Deus eles nunca vão tirar a gente deste lixo. Eles dizem que sim, que vão. Mas não acredito. Eles nunca vão conseguir tirar a gente deste paraíso.

ANEXO D
Diário da aluna R.A.S., Turma C

Diário de leitura

Hoje dia 15/05 nós temos uma história muito legal que se chama "Primeira Aventura de Alexandre" quando eu ouvi o nome eu achei narra vai ser muito chato, mais quando a história começou eu fui ficando curiosa eu adorei a história. Eu gostei muito eu entendi que ele teve muita coragem nem ele sabia porque ele tinha montado para ele era a igua pampa, mais quando todas foram ver se era ela, láh estava amarrada no mouro" uma enca-pintada ele admirou-se para ele era a igua pampa.

Aprendi que devemos ter coragem e cumprir seus deveres, pois foi isso que "Xandu" fez cumpriu seu dever, tá certo que não foi a igua pampa que ele montou mais foi mostrar muita coragem por ter montado numa coisa que nem ele sabia que era". Gostei da história achei muito interessante que eu mais".

Não gosto muito de ler mais pensando bem ler é bom".

ANEXO E
Diário da aluna T.S.A., Turma B

Leitura de Lendas ...



Um unicórnio andava pelos campos perto da casa de um rei um belo dia o rei viu ele e ficou encantado e quis o unicórnio pra ele até que ele mandou seus homens ir buscar o unicórnio mas eles nunca encontraram o bicho até que sua filha prometeu dar o Bicho pra ele daí ela procurou o Bicho e se apaixonou por ele daí o pai dela pediu o unicórnio pra ele daí ele deu sem o coração partido e o rei foi embora e ela se apaixonou unicórnio...

ANEXO F
Diário da aluna T.F.A., Turma A

Diário de leitura

Hoje quinta-feira dia 15/05 li uma história muito bonita e triste ela fala que: havia um unicórnio que pelas manhãs pastava e comia os livros do jardim da princesa e que o pai da princesa queria dar o unicórnio para ele.

Gostei dessa história ela é comovente. A princesa não queria dar o unicórnio ao seu pai pois ela gostava dele e por isso o conto é triste mas interessante. A promessa da princesa foi cumprida em três noites o pai dela ficou cobrando o unicórnio, mas acho que ele não cobria a sua filha gostava e sofria por ter que entregá-lo ao seu pai.

ANEXO G
Diário do aluno J.V.A., Turma B

Diário de Leitura

Eu achei o texto bastante interesan-
te a parte que ele fala que vive a
onça que era do tamanho de
um cavalo ele deve ter ficado
muito assustado neh eu achei
(engracado a hora que ele pulou
na água e caiu no espinho
machucou até a cara ele deve
ter ficado bem machucado
correndo atrás dessa água
fiquei com do também por ele
ser resgo ele deve ser bem
trabalhador em deve ser
um pouquinho atrás daquela
água. ~~o~~ ~~o~~ a água correu
(bastante quando ela deve
ter visto a onça pintada
por isso ficou atrás de ele pega-
do mais eu gostei bastante
por mim foi um dos melhores
textos que eu já li achei
engracado e legal né tá 10.

ANEXO H
Diário do aluno J.P., Turma C

Diário de Leitura

Hoje na aula de português com a Professora Helaine, eu e minha turma vimos um texto chamado "Muriel", um texto muito bom.

Esse texto está completamente falando que está acontecendo hoje em dia, esse governo que tirar completamente tudo que é nosso.

Mas vamos aqui interessa, este texto para mim está dizendo tudo que está acontecendo hoje em dia, para mim o texto causa muita reflexão, tudo isto que está escrito é verdade, e está falando também sobre o livro, que o livro tem valor para várias coisas.

O texto fala que um casal mora no lixão e eles não querem que tirem eles dali, não vão tirar onde eles moram, e não sabe se o governo dar uma moradia eles, mas não, o governo de hoje em dia está uma merda, os querem tirar coisas nossas deixar nós sem nada. Esse texto fala de um casal de mora no lixão, esse lixão é um dos maiores lixos da América Latina, então na minha opinião o texto causa emoção e tristeza em mim ao mesmo tempo, o casal que mora no lixão tem muita dor, e ainda o governo que tirar eles dali, eles estão se comprando a fazer eles trabalhar para sustentar eles, filhos que ainda pode vir. Então essa é minha opinião.

ANEXO I
Diário do aluno M.A.S., Turma C

Diário da Leitura

Maio, dia 28

Hoje eu li um conto de Marcelino Freire, chamado "An-
sibico", ali fala de um lixião.

Eu gostei deste texto tanto, pois mesmo morando no lixião,
os prisioneiros têm as qualidades de morarem naquele lugar.

Mesmo morando em locais como estes, eles acham lá
o paraíso, porque eles têm uma vida humilde e feliz.

Eu conto que muitos que mesmo sem ter muitos coisas
materiais, pode ser feliz tendo amigos e família.

Segundo o texto dinheiro não é tudo, mas eles têm mu-
lta amizade, e isso é o que importa.

Eu conto e fico com uma sensação muito boa, pela simplicidade destas
pessoas, não se importando com os demais problemas de vida.

Eles me ensinaram que em lugares como este, também
pode haver felicidade, com amigos e família.

Daí, foi onde eles viveram a vida toda e criaram seus
filhos lá, e isso significa muito para eles, e por isso eles
nunca vão sair de lá.

ANEXO J
Diário da aluna J.Z.A., Turma C

Diário de Leitura

dia: 23/05/24 quarta-feira

Hoje fizemos uma leitura de Marcelino Freire, um escritor
lá do Nordeste, com sua obra chamada "Nuribeca".

É falado muito sobre o lixo; as experiências das famílias
que não tem para onde ir. Tudo o que tem, para ela é o
bastante.

Para nós; os alimentos, roupas e objetos usados, não serve
mais para nada; o que é resto, é resto. Mas para outras
as sobras que deixamos, é o tudo que tem; aquilo é com
que se vive, pois é o seu sustento.

A maioria das pessoas do lixo; acredito que são
muito desprezadas; porque não há um abrigo em condições
para se morar.

Hoje em dia, poderíamos ajudar esses "seres-humanos",
mas conforme o tempo passa; parece que o mundo fica
ignorante em deparação com esses pobres céticos.

Muitas pessoas chegam à falar no pensamento: - Ai
credo! Essas pessoas miseráveis, não tem onde cair morto.
(uma opinião).

Um lixo para elas é o paraíso; é lá que elas se man-
tem sustentadas com o que não "cabe" mais à nós.

Já ao menos; as crianças brincam, são livres, longe de
drogas e outras coisas maléficas.

Sugere muito esforço e cuidado em meio tantas coisas
imprestáveis.

Eu tenho uma certa opinião em relação a eles: - De com o dinheiro tudo compra, mas é mentira, porque o governo não cede uma moradia, oferecendo ao menos, certas básicas, roupas usadas e limpas.

É se um dia, pararmos para pensar; e se fossemos daqui uns 30, 20 que seja anos, isso é que eles são? Gostariamos de sair daquele luxo, para viver no lixo?

Os pobres são desprezados, um cidadão... Mas são os que mais significa, ter coração.

Os riquinhos tem de tudo e ainda querem mais, só que não são felizes quanto os outros que a cada dia lutam para ter o que comer; para ter o sustento de cuidar dos filhos. É o governo tem permissão, direito a tudo a tirar deles. Isso para quê? Para morrerem? Porque não terão lugar para ficar. Vão morar debaixo da ponte?

Simplesmente; são o resto e não mais.

Temer que ajuda, partilhas e pouco ou muito que temos. Afinal, eles são todos filhos de um Pai só.

É não deve viver nessas condições

ANEXO K
Diário da aluna A.P., Turma C

Diário de leitura

Hoje no dia 21/03/2014, eu tive uma aula de português que falava sobre um texto chamado Nuvilena.

Ele falava sobre algumas pessoas que se sentia envergonha da com o liceu.

Eles gostavam da li porque ali era a vida deles, mais o governo prometia melhorar mas nunca melhorava.

É um mundo cabeça sei passa, porque eles gostavam dele? Porque eles disseram que ali é um paraíso?

Bom eu acho que eles já tinham se acostumado com a ideia de se sentir com o liceu.

Mais o importante mesmo foi saber que mesmo se queles desconforto eles eram felizes e não desistiram de seu sonho e ali tinha muita amor pra da e receber.

Foi aqui que eles gostavam de ter uma vida boa sem precisar da quilo.

Mais pela mesma eles eram unidos, quando brincavam juntos fazia o maior abraço.

Bom eu desejo que eles possam se mais felizes ainda.

Desejo que o governo possa melhorar o liceu, que diga se paraíso deles.

ANEXO L
Diário do aluno V.M.S., Turma B

Diário de leitura

No dia 15 de maio de 2014 eu li um conto, chamado, primeira aventura de Alexandre, um conto que se passa no interior do nordeste.

É fala sobre um garoto que a mando do seu pai foi procurar a água pampa, mas depois de passar a noite no meio da caatinga volta para casa com o bicho errado, todo machucado e sem um olho, por causa que a onixtor o animal o garoto deu um salto no lombo desse animal e foi arrastado por varios metros batendo em espinhoais e outros tipos de plantas.

Quando o garoto chega em casa todos os seus familiares ficam de boca aberta por causa que o molecul tinha na realidade trazido uma onça pintada.

Eu gostei muito desse conto por que é criativo e curioso e um pouco fora do normal.

ANEXO M
Diário da aluna D.C.R.M., Turma B

Diário de leitura

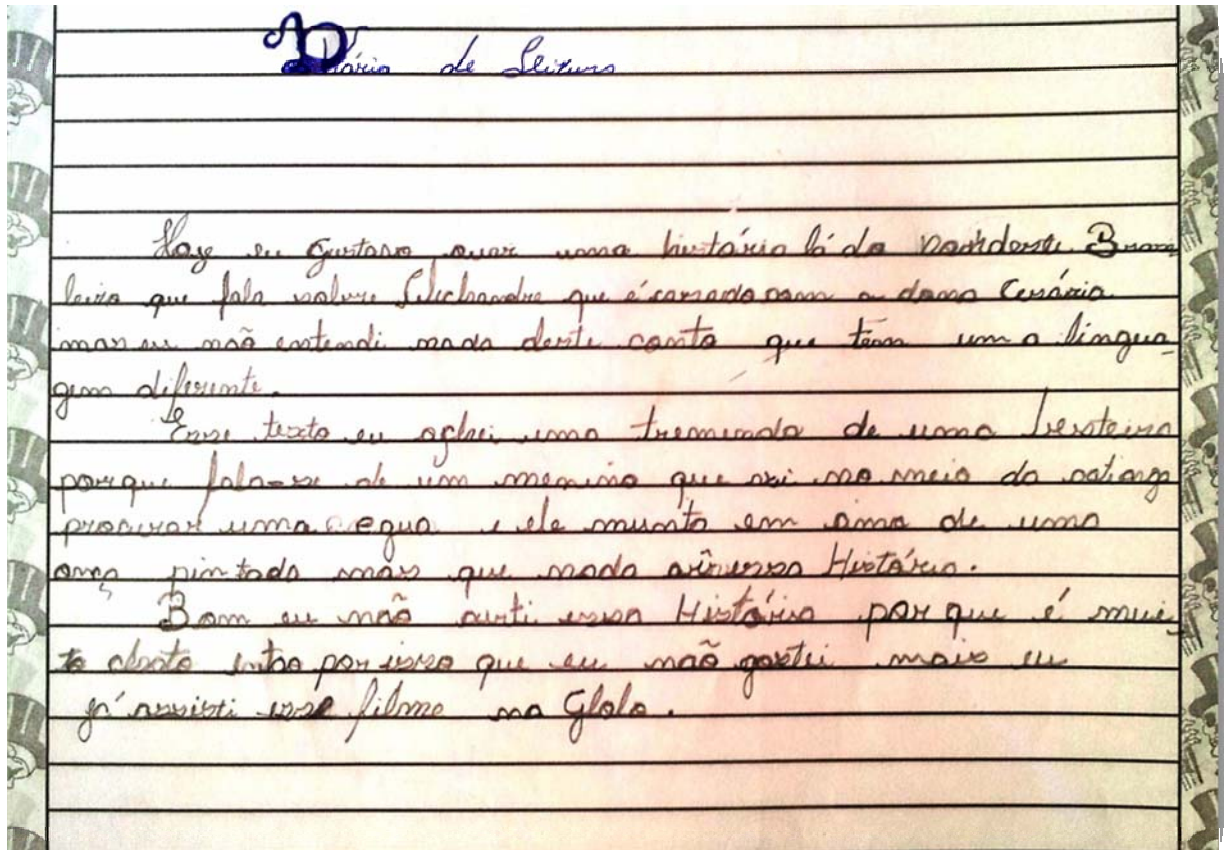
Segunda dia 15/05 a professora Elaine, leu uma história da primeira aventura de Alexandre, de Graciliano Ramos. No começo eu não tinha entendido muito bem as falas das personagens, mais depois eu comecei a entender um pouco do jeito delas falar.

No começo eu fiquei em dúvida em qual animal o Alexandre estava tentando mentar, mais no final que falou que era uma onça-pintada eu não acreditei muito não, pois um menino mostra uma onça-pintada é muita coisa.

O final do texto eu não achei muito legal não. Não falou o que eles fizeram no final com a onça-pintada. Eu queria saber o que teria acontecido com ela.

Eu achei esse texto um pouco fora da realidade, eu achei que o filme Alexandre e outros heróis seria melhor, como era a vida de Alexandre, como ele fugiu para pegar a onça-pintada, e mais eu achei legal esse texto.

ANEXO N
Diário do aluno G.H.C.F., Turma B



ANEXO O
Diário do aluno C.D.Z., Turma C

Diário de Leitura.

Hoje eu li um texto muito estranho ele se chama Heriberto
 e foi escrito pela esposa Marcelino Faria, ele conta uma
 história muito estranha de uma mulher, simplesmente eu acho
 que é uma mulher ela fala que ela mora no litoral, e
 parece q^{ta} estão tirando os litorais dela, ou estão
 tirando ela do litoral, o litoral fica em Recife no Brasil e é
 um dos maiores da América do Sul, ela fala de todo
 em primeira pessoa, eu me perguntei como ela pode não
 ter o litoral, mas eu vendo mercados de venda de mercado
 e melão, ela fala de sabinhos de litoral tres carne
 boa e ela ainda come, e eu mãe ei mãe eu acho
 uma loucura, ela fala de seus filhos eles brincam
 no litoral e os eles se machucaram e que eles podem
 fazer e se eles ficam doentes da mãe tem remédio
 e eu acho uma loucura mas remédio não, nem trata-
 lha, sem case e sem remédios e se melhorar eu fuzer.

ANEXO P
Diário do aluno J.R.C., Turma C

Diário de Semana

Hoje na aula de Português, temos um conto com a Professora Helaine. Um conto muito bom e legal de se ler.

No conto fala de pessoas que vivem a vida no lixão, onde tira a comida para se comer, lá eles encontram de tudo até mobília de casa, é agora o governo quem tira eles de lá.

Eles acham que quem tira eles de lá, porque estão pensando que o lixão pode dar lucro. Mas o governo não pode fazer isso, lá estão muitas famílias, que vivem por causa do lixão, suas vidas estão no lixão, os crianças buscam a ajuda até morrer. No lixão eles conseguem roupas, comida, calçados e outras coisas. Então com isso o governo não pode fazer isso com chefes de família, muitas das famílias que frequentam o lixão não sabe fazer outra coisa e não tem como viver, então o lixão não pode parar de existir.

ANEXO Q
Diário do aluno C.E.S.T., Turma C

Diário de Futuro

Hoje dia 28 de maio, li um conto muito interessante chamado *Muriboca* de Marceline Frère.

No conto fala que se tirarem a família do livro que são todos sem as coisas que eles encontram no livro como roupas, calçados, brinquedos, móveis etc.

No conto também fala na onde eles vivem encontram carne tão barata como bife, peixe e chão-de-dentão.

Os portadores da História nunca têm trabalho e eles ainda querem expulsar eles de lá.

Eles tem fé em Deus que eles não vão sair daquele paraíso.

ANEXO R
Diário da aluna A.L.R.M., Turma C



Diário De Leitura

Hoje dia 28 de maio li na aula um conto chamado "Muribeca" fiquei surpresa pois nunca em havia lido algo sobre "lixo".

Gostei muito porque no conto expressou uma ideia de que o que é lixo pra muita gente muitas das vezes é o meio de sobrevivência de outros.

Nunca tinha pensado por este lado, pensar que muitos pais e muitas mães humildes dependem do "lixo" para sobreviver para dar o que comer para os filhos e há eles mesmos.

© Mattel



ANEXO S
Diário da aluna S.V.B. Turma B

Diário de leitura

Hoje dia 15 de maio nós lemos um conto do Graciliano Ramos, o conto "Primeira aventura de Alexandre".

Conta Alexandre um menino vai a procura de uma igua para seu pai, que mandou ele a procura da igua que estava perdida.

O menino vai a procura dele passou a noite fora e no escuridão da natureza achou que tinha encontrado ele e acabou voltando em casa com um onco pintado.

A história foi legal pois foi um caso diferente que fizemos as nossas aulas de português vão sempre as mesmas coisas, um texto todo um li um pedaço e depois muitas perguntas em cima do texto.

ANEXO T

Comentários do Prof. 1

O Espinho de Marfim

O texto nos faz analisar o amor e o respeito.

O amor que a princesa tinha pelo unicórnio e o respeito pela promessa feita ao seu pai.

Também observamos a atitude do rei em querer o unicórnio como prêmio, moveu seus cavaleiros por dias para satisfazer seu prazer pessoal.

Para desenvolver um trabalho em sala de aula, fazer a leitura do conto e modificar o final da história. Depois em plenária serão escolhidos alguns finais diferentes para ser apresentada a turma fazendo análise entre o respeito e o amor.

Primeira aventura de Alexandre

Graciliano Ramos nos conta as experiências de Alexandre a procurar um animal perdido, a pedido de seu pai Alexandre passou a noite toda na espreita para capturar a égua.

Com coragem e virtude achou um animal no breu da noite e com muito custo conseguiu levar o animal para a casa.

Verificando no dia seguinte depois que o sol surgiu que não era a égua sumida e sim uma onça pintada.

Divididos em grupos, os alunos irão fazer uma paródia contando a história de Alexandre e a égua pampa. (Poderão escolher a música).

Muribeca

O texto de Muribeca conta a realidade das famílias que precisam do lixão para viver e sobreviver. Contando com cada caminhão que chega para saber quais serão os objetos ou alimentos que os sustentarão.

Falam sobre tudo que é jogado no lixão desde móveis, comida, roupas, balas de revolver, bicho morto e até aliança.

É descrito a esperança que as pessoas têm em ter dias melhores, futuro, mas sem abandonar o lixo, pois não teriam outra opção de viver.

Assistir o vídeo (Documentário) Ilha das Flores e fazer uma análise entre o texto e o vídeo.

Escrever uma resenha crítica de 20 a 30 linhas com Tema: “ O homem: um ser humano.”

ANEXO U Comentários do Prof. 2

Um Espinho de Marfim

O conto de Marina Colasanti é o que se harmoniza mais comigo. Eu não levaria o conto com aquele título não centralizado porque cobro muito dos alunos o título no centro da folha na produção textual. A leitura que eu faço desse conto é: eu vejo o unicórnio como o príncipe, ele seduz a princesa, o rei demonstra a autoridade, a princesa fica sem opção, ela está seduzida pelo príncipe e se sente pressionada como toda mulher. Eu traria esse conto para o nosso mundo: a mulher e o seu “papel”, o peso histórico da submissão, de ter que agradar, viver o sofrimento. Há países em que a mulher não tem direito algum, isso é absurdo. A princesa não fica feliz mesmo tentando buscar algo que quer, ela acaba insatisfeita, como mais ou menos toda a mulher.

Apesar de não haver tantos elementos coesivos dá para entender o texto perfeitamente. A autora não usa a todo instante “a princesa”, “o unicórnio”, “o rei” e o sentido não fica prejudicado. Isso é interessante porque sempre ensinamos os alunos a usar esses elementos coesivos para que o texto fique claro e tenha sentido. Eu trabalharia essa marca da autora e trabalharia também o tema da mulher que é forte no conto.

Muribeca

Com esse conto eu trabalharia a oralidade. A personagem é uma gari, eu levaria esse conto para mostrar para os alunos a proximidade da fala dela com a oralidade. O que ela diz é bem uma fala do brasileiro, há uma comodidade de não querer mudar a situação

Primeira aventura de Alexandre

Não consegui terminar a leitura desse conto, o dia a dia do colégio é complicado, fiz as leituras nas minhas horas-atividade e sempre era interrompida por alguma coisa. Achei um texto extenso e ficaria melhor se trabalhado no Ensino Médio. Não é o meu caso que tenho mais as séries iniciais do Fundamental, sextos e sétimos anos.

ANEXO V Comentários do Prof. 3

O Espinho de Marfim- Marina Colasanti

O conto é cheio de uma linguagem poética e de uma rica criação imaginativa causando um encantamento. A história lembra muito os contos de Oscar Wilde, pois nele são exploradas questões universais como a verdadeira amizade com a entrega total de seus protagonistas. Os valores humanos são trazidos à tona e de uma maneira ampla dentro do texto. O olhar suave do unicórnio reflete o verdadeiro amor que aquece a vida do homem. Vejo nesse conto a alma sendo desvendada no momento em que a menina se depara com tanto amor recebido de um animal, tão distinto e cheio de diversidades. O tempo parece mágico e a técnica de questioná-lo leva o leitor a penetrar nesse universo. O desfecho do conto é surpreendente, pois ninguém imagina que o animal fizesse mal à menina, porém ele é surpreendente com um final fechado.

A metamorfose dos dois protagonistas que se fundem em elementos da natureza como em lendas antigas, tanto indígenas, africanas e europeias.

Primeira Aventura de Alexandre- Graciliano Ramos.

A linguagem do conto é regional, cheia dos arranques e sotaques típicos das expressões orais. Os costumes do homem nordestino do século XIX são desvendados com as características que marcam a realidade de um povo que convivia com a floresta densa da caatinga que se mostra conhecedor de seu espaço geográfico do qual tem muito cuidado com seus elementos naturais. A linguagem é muito rebuscada para o homem moderno acostumado com outro espaço, mas mesmo assim nos causa um certo fascínio e com a dedução acabamos por compreendê-la. Há muitas expressões próprias dos vaqueiros e da comunidade que constituem os fundamentos do texto e do enredo. A história apresenta dois tempos definidos: o do enredo que a história apresentada pelo personagem em uma roda de conversas noturnas, um sarau, à moda antiga durante a lua cheia com os vizinhos reunidos na sala pequena do protagonista. As personagens possuem saberes e praticavam certos costumes muito valorizados na região: reza contra mordedura de cobra, contador de emboladas, o curandeiro e a benzedeira de quebranto. Como sou descendente de imigrantes italianos que se fixaram no interior de Minas Gerais, tenho lembranças de histórias que minha avó contava de sua família. Algumas palavras e expressões são conhecidas no meu universo. A onça pintada é muito

interessante e NE faz recordar do medo terrível que meu avô dizia sentir da onça. Um dia perguntei-lhe se ele via as onças. Ele sorriu e me disse: “Ouvia o miado no meio do mato, mas ninguém se atrevia a sair pra fora e se aproximar dela. Ninguém tinha coragem.” Também me lembro das histórias do conto de Guimarães Rosa e das leituras sobre uma onça pintada e o encantamento do caçador por ela.

Muribeca – Marcelino Freire

Esta crônica retrata a realidade de centenas de famílias brasileiras que dependem dos restos de alimentos, roupas e utensílios domésticos. O lixão é fonte de renda e moradia para muitos paupérrimos e hoje sabemos que a reciclagem é necessária, pois além de ecológica traz lucro para empresários que se beneficiam do trabalho dos recicladores. A fome é terrível e imaginar que pessoas preferem viver no lixão a sair de lá, é estonteante. Em São Paulo, há alguns anos a mídia mostrava essa realidade, hoje a maior preocupação é escondê-la de nós. O poema *O Bicho* retrata essa pobreza e a maneira como o homem perde sua identidade por causa da fome. De maneira oposta penso em animais que também perdem sua identidade ao serem tratados como pessoas. A má distribuição da renda e de bens de produção no Brasil acarreta uma desumanização. Essa crônica tem um propósito político, pois uma vez que ela denuncia a situação de abandono de centenas de famílias, nos propicia uma reflexão acerca das políticas voltadas para combater a fome em nosso país. Políticas que de nada adiantam, pois oferecer uma bolsa família é deixar perecer na miséria a população mais carente, sem prepará-las para o seu próprio sustento. Muitos políticos prometem soluções, porém o que sabemos é que a cada ano cresce mais a corrupção e com ela mais mortes nas filas de hospitais e nas ruas devido à violência em confronto com o crime organizado.

ANEXO W

Comentários do Prof. 4

O conto *Um Espinho de Marfim* expõe uma divergência entre valores materiais e não-materiais. O unicórnio para o rei representa um valor material e para a princesa um valor espiritual. A personagem que mais evolui é a princesa, pois no início esperava-se que iria realizar o pedido do pai, e no final age contra o desejo do rei. Em relação a postura da princesa podemos interpretar como as mudanças/transformações que o ser humano sofre durante a vida e as escolhas que são feitas.

Esse conto pode ser trabalhado com alunos do 6º ano, porém será difícil atingir uma leitura mais profunda o que seria possível em uma turma de leitores maduros.

Proposta de trabalho para 6º ano:

- _ Leitura do conto pela professora
- _ Pedir aos alunos o desenho do que ou quem pode simbolizar o unicórnio, considerando o contexto da leitura
- _ Apresentação dos desenhos e suas respectivas explicações
- _ Análise da leitura (de acordo o nível da turma)

O conto *A primeira aventura de Alexandre* é interessante, pois a maneira como é contada a história entre o leitor mesmo sabendo que muitas coisas são inverossímeis. A eloquência de Alexandre faz com que a narrativa pareça verdadeira.

O segundo texto pode ser trabalhado com facilidade no ensino médio, pois trata-se de uma leitura que exige certa experiência por parte do leitor. Eu trabalharia no ensino fundamental (9º ano) se a turma tivesse o hábito de leitura e maturidade.

Proposta de trabalho :

- _ Ler o título do texto aos alunos e questionar o possível assunto que será abordado
- _ Leitura do texto em voz alta realizada pelos alunos
- _ Atividade de análise (personagens, foco narrativo, ambiente, tempo, etc.)
- _ Produção textual: produzir um conto com um final surreal/inverossímil

O conto *Muribeca* eu trabalharia no Ensino Médio, já que se trata de uma denúncia mediada por um conto. O aluno do Ensino Fundamental ainda não tem o senso crítico muito aguçado para analisar e discutir o tema, e teria dificuldade para compreender o estilo que o autor usou na escrita. A linguagem informal empregada no texto confundiria, e alguns após a leitura pensariam que eles também podem escrever daquela maneira em situações que exigem a linguagem formal.

Proposta de trabalho:

- _ Leitura do texto “Muribeca”
- _ Discussão do tema
- _ Pesquisas de outros textos sobre o mesmo tema
- _ Elaboração de artigo de opinião

ANEXO X Comentários do Prof. 5

O texto de Mariana Colasanti, traz uma linguagem mais poética, apesar do ano de sua publicação. Já o texto de Graciliano Ramos, traz uma linguagem mais simples, de pessoa do interior.

Ao aplicar estes textos em sala de aula, poderia ser explorado a maneira que os dois escritores utilizam para descrever uma caçada a um cavalo. Um de uma maneira mais suave, romântica, outro de maneira simples, não fantasiando tanto a história.

A princípio, falaria um pouco dos escritores em sala de aula, contando um pouco de sua história e suas principais obras.

Explicaria a estrutura do sistema narrativo, e trabalharia também a descrição, mostrando para os educandos como que cada escritor utiliza a descrição nos textos. Após toda a explicação e a leitura dos textos, seria pedido para que cada educando produzisse um texto, tendo como base os textos apresentados.

Já no texto de Marcelino Freire, que trás uma linguagem mais moderna, direta, de fácil compreensão, traz como tema o lixão de Recife, lugar onde pessoas vivem e buscam seus sustento. Nesta situação, poderia ser perguntado na sala, se os educandos conhecem este tipo de lugar, se conhecem pessoas que tiram seus sustentos do lixo. Após leitura e a conversa com os educandos sobre o assunto, lançaria uma pergunta para eles, “ o que para você é lixo, será que para outro também seja?” E pedir para os educandos produzirem um texto a partir desta pergunta.

ANEXO Y Comentários do Prof. 6

REFLEXÃO DOS CONTOS LIDOS

A leitura do primeiro conto (Marina Colasanti) me propiciou a ideia de fantasiar a realidade, utilizando-se de figuras como o unicórnio, o rei, a princesa, que são personagens presentes em contos infantis, porém com uma reflexão acerca da obediência da princesa e, posteriormente, da dúvida em cumprir a palavra dada ao pai.

É possível trabalhar as figuras e os temas presentes no conto, tais como: a ambição (rei), obediência e dúvida (princesa), amor (unicórnio).

Eu o classifico como um conto-fantasia que permite uma reflexão sobre os nossos sentimentos mais ocultos.

A leitura do segundo conto (Graciliano Ramos) já é mais regionalista, propicia o conhecimento das tradições regionais, as quais mostram a ingenuidade e simplicidade das pessoas. O texto é escrito em linguagem coloquial, repleto de expressões regionalistas próprias do sertão.

É possível trabalhar as variações linguísticas, ampliando a diferenciação entre a linguagem popular e a culta.

Por ser regionalista, pode apresentar algumas dificuldades de compreensão, visto algumas expressões não serem conhecidas pelos nossos alunos.

A leitura do terceiro conto (Marcelino Freire) propicia explorar o conhecimento de mundo que o nosso aluno apresenta, visto tratar-se de contemporaneidade. O tema abordado é o conformismo com a situação vivida, ou seja, a pessoa que vive no lixão está tão acostumada a essa “facilidade”, que quando é informada de que vão acabar com o lixão fica furiosa, pois não quer perder esse “paraíso”.

É possível trabalhar o uso do discurso indireto livre e uma reflexão sobre o que significa viver do lixão. O que é, na realidade, lixo para eles.

ANEXO Z
Formulário de Pesquisa/Sondagem

PESQUISA SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO

Cargo ou função em que atua no colégio: _____

1. Com que frequência você lê obras literárias?

() Frequentemente

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

2. Que tipo de obra literária você mais aprecia?

() Eu não gosto de ler obras literárias.

() Peças teatrais

() Romances

() Poemas

() Contos

() Outro (Qual? _____)

() Crônicas

3. Você considera importante ler obras literárias? Por quê?

4. Na sua opinião, a literatura deve ser ensinada no ensino fundamental? Por quê?

Obrigada por colaborar com esta pesquisa!