



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**

Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

**IZABEL CRISTINA MARSON**

**DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA: O SUJEITO  
LEITOR NO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA**

---

Cornélio Procópio  
2016

**IZABEL CRISTINA MARSON**

**DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA: O SUJEITO  
LEITOR NO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa Profletras, da Universidade Estadual Norte do Paraná de Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Brito

Cornélio Procópio  
2016

**IZABEL CRISTINA MARSON**

**DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA: O SUJEITO  
LEITOR NO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa Profletras, da Universidade Estadual Norte do Paraná de Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Luciana Brito  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

---

Profa. Dra. Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina Godoi  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

---

Profa. Dra. Neriney Meira Carneiro Bellini  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 09 de novembro de 2016.

Esta dissertação é dedicada aos profissionais da  
educação que atuam em áreas de conflito.

## **Agradecimentos**

A Capes, pelo apoio financeiro durante os dois anos do mestrado Profletras.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) pela mediação dos conhecimentos e coordenação nacional do Mestrado Profletras.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) pela realização do Mestrado.

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Luciana Brito, pelo debate franco e significativo sobre o ensino de literatura.

A meus professores do Programa de Mestrado Profletras.

A banca de qualificação e defesa: Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina Godoi, Dr<sup>a</sup>. Neriney Meira Carneiro Bellini e Dra Hildeia Tempesta Rodrigues Boberg.

Às diretoras do Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho e Colégio Estadual Cristo Rei- Formação de Docentes, respectivamente, Marcia Basso, Regina Paula de Conti e Claudia Schimith, pelo apoio neste período de estudos.

Às equipes pedagógicas do Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho e Colégio Estadual Cristo Rei- Formação de Docentes, pelo apoio durante estes dois anos de estudos.

A Venônica Pagotti, sobrinha e aluna que aqui representa familiares e alunos, e meus sonhos por um mundo melhor e mais humano para a infância em todo o planeta.

A meus amigos, irmãos de alma neste tempo de leituras e renúncias.

A todos e todas que comigo participam de projetos, lutas, militância, sindicatos, obrigada pela luz nestes tempos de sombras e dúvidas.

*Chegam notícias de guerra na forma de rumores e boatos.  
Boatos em que se pode escolher acreditar ou ignorar.  
Ouvimos dizer que ninguém podia entrar nem sair. Não  
sabíamos como interpretar isso, porque como é possível  
selar um país? Com o que você o embrulharia ou  
amarraria? Não sabíamos no que acreditar, e aí chegaram  
os soldados peles-vermelhas e soubemos do bloqueio.*  
JONES, Lloyd. *O Sr. Pip*. 2007. p. 17.

## Resumo

Esta dissertação tem por objetivo apresentar a pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Didática da leitura subjetiva: o sujeito leitor no ensino de leitura na escola”, que propõe um plano de trabalho docente e oficina para professores da rede básica a partir da análise e leitura de quatro livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011; *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013; *A chegada*, de Shaun Tan, 2006; e *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski, 2006. Partindo do diálogo intertextual baseado no tema “conflitos sociais”, tem-se como intuito pesquisar a apreensão do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel: 2014, p.28). A pesquisa justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (Jouve: 2013, p.65).

Palavras-chave: Leitura subjetiva. Ensino de Leitura. Ensino Fundamental II.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to present master's degree research, titled "Teaching the subjective reading: The reader in reading instruction at school", which proposes a work plan based on the analysis and reading four books of the National Program on school library (PNBE): What is the earth speaking, Ilan Brenman, 2011; No fish where goes, Marie-Francine Hébert, 2013; The arrival, Shaun Tan, 2006; and War inside us, Paulo Leminski, 2006. Based on the intertextual dialogue based on the theme "social conflicts", we aim the intention to search the literary texts using elements that reflects the reader's subjective, and just as well his competency esthetic (Rouxel: 2014, p 28). The research is justified by the subjective's reading is inserted in a constitutive way in the act of reading, as a contextual questions, socialcultural and reader's identity in developing (Jouve: 2013 p.65).

Main words: Subjective reading. Reading instruction. Elementary school II.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1 ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: TEORIAS E PRÁTICAS DE 1980 A 2010.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A EXPERIÊNCIA FRANCESA DE FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES NO SÉCULO XXI: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA DA SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>26</b>
<b>3 COMO ENSINAR A LER LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA. O PNBE COMO IRRADIADOR DO ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PLANO DE TRABALHO DOCENTE E OFICINA PARA PROFESSORES .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: QUATRO LIVROS DO PNBE, ABRINDO A CAIXA .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA O 6º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A CRIANÇA EM ESTADO DE REFÚGIO, UMA TEMÁTICA PARA A SALA DE AULA .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 OFICINAS E ENSINO DE LEITURA: OS LIVROS DO PNBE FORA DA CAIXA E NAS MÃOS DOS PROFESSORES .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 LER COM E PARA O JOVEM LEITOR, POR NOVOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA .....</b>	<b>68</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO – Transcrição de entrevista de Annie Rouxel à Revista Teias, USP,</b>	<b>82</b>

abril de 2015 .....

## Lista de Figuras

Figura 1: Foto da capa do livro *O que a terra está falando*, Ilan Brenman, 2011.  
Acervo da pesquisadora ..... 50

Figura 2: Foto de página interna de *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011. O Juiz Lior e o velho trabalhador.  
Acervo da pesquisadora. .... 50

Figura 3: Foto da última página do livro *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011. Os lavradores e as sombras de ambos refletidas na terra.  
Acervo da pesquisadora ..... 53

Figura 4: Foto da capa do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. Acervo da pesquisadora. .... 54

Figura 5: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. O aquário dos sonhos.  
Acervo da pesquisadora. .... 54

Figura 6: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. Os vasos da casa de Zolfie.  
Acervo da pesquisadora..... 57

Figura 7: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. A jornada final.  
Acervo da pesquisadora. .... 58

Figura 8: Foto da capa do livro *A chegada*, de Shaun Tan, 2006.  
Acervo da pesquisadora. .... 58

Figura 9: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan, 2006.  
Acervo da pesquisadora. .... 59

Figura 10: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan, 2006.  
O protagonista.  
Acervo da pesquisadora. .... 59

Figura 11: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan, 2006.  
Acervo da pesquisadora. .... 60

Figura 12: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan, 2006.  
A chegada à cidade estrangeira.  
Acervo da pesquisadora ..... 61

Figura 13: Foto da capa do livro *Guerra dentro da gente*, Paulo Leminski 2006.  
Acervo da pesquisadora. .... 62

Figura 14: Foto de página interna do livro *Guerra dentro da gente*, Paulo  
Leminski. 2006. A cidade assassinada. p. 47.  
Acervo da pesquisadora. .... 63

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado profissional do Programa Federal PROFLETRAS, intitulada *Didática da Leitura Subjetiva: o Sujeito Leitor no Ensino de Leitura na Escola*, tem por objetivo propor um plano de trabalho docente e uma proposta de oficina para professores da rede básica a partir da leitura de quatro livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a saber: *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011; *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013; *A chegada*, de Shaun Tan, 2006; e *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski, 2006. A escolha deste *corpus* justifica-se por possibilitar diálogo intertextual acerca da temática da guerra, tema pouco recorrente para o público alvo da pesquisa.

Objetiva-se apresentar a proposta com base nos conceitos do sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p.28). Tal proposta justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (JOUVE, 2013, p.65).

A partir de observações no universo escolar do Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho, Distrito de Congonhas, Cornélio Procópio, Paraná, em turmas do Ensino Fundamental II, identificamos que temas sobre conflitos sociais são sempre vistos sob a ótica da ideologia dominante presente em livros didáticos, e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são rarefeitos tanto na oralidade quanto nas produções escritas dos educandos. Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura.

Para tanto, a dissertação será organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos os teóricos brasileiros que de 1980 a 2010 discutiram sobre as práticas para a sala de aula. Sendo Tânia M. K. Rösing (1988); Vera Lucia Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988); Paulo Bragatto Filho (1995); Nelly Novaes Coelho (2000); João Luiz Gasparin (2002); Lígia Chiappinni (2005); Juracy Assman Saraiva e Ernane Meigge (2006); Rildo Cosson (2007); João

Luis Cecantini e Rony Farto Pereira (2008); Lúgia Cademartori (2009). Com metodologias e didáticas que se popularizaram em algumas regiões do Brasil e outras tantas que constam dos documentos oficiais para ensino de língua e literatura portuguesa, constam neste capítulo como lastro histórico do percurso de formação de leitores no país.

No segundo capítulo delineamos a didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel (2013a). Cabe explicitar que, no início dos anos 2000, entre os teóricos as respostas à crise da leitura dão lugar a um sem fim de movimentos que sinalizam para a busca de novas perspectivas de trabalho com o texto literário. Neste âmbito, observa-se que a figura do leitor, hoje interessado em alçar voos para outras direções, fora dos muros orientados pela escola, é assunto para os debates da Academia. Para a autora francesa, é premente que se ouça a voz do leitor para encontrar possíveis respostas à formação para a leitura de forma profícua, com o engajamento obra/leitor.

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013a) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida, movimento contrário ao que se observa nas escolas onde a história da literatura constante no programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura é prioridade. Tal contexto, para Vincent Jouve (2002), demonstra o envelhecimento das ideias acerca da formação de leitores na escola, com um evidente distanciamento do sujeito leitor em sala de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura" (1996, p.26). Segundo Rouxel (2013a), na França da primeira década do século XXI e início desta segunda década, os Comitês de Leitura cumprem o papel de "abrir o livro" com este sujeito-leitor. Debates, impressões de leitura, álbuns de leitura são recursos propostos para que se insira o gosto aliado às necessidades de um currículo posto.

Quanto ao terceiro capítulo, trata-se de proposta de plano de trabalho docente para o 6º ano do ensino fundamental II inserido em oficina para

professores da rede básica de ensino, tendo em vista a possibilidade de orientar estes educadores sobre as possibilidades de observação e recepção de textos infanto-juvenis selecionados, com vistas a considerar a perspectiva de um sujeito-leitor que faça sua leitura participativa.

No plano será proposta a leitura de quatro livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011; *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013; *A chegada*, de Shaun Tan, 2006; e *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski, 2006. As obras dialogam através do tema escolhido e contextualizam a circunstância da guerra por meio de textos e ilustrações de caráter poético. Em Ilan Brenman, temos a questão da terra, vista aqui como lugar de afeto e sobrevivência, em narrativa que aborda a negação da função social e consequente geração de conflitos entre os habitantes de uma mesma comunidade em torno do lugar em disputa. Em Marie-Francine Hébert, uma família terá de partir às pressas vítima de perseguições politico-ideológicas. Por sua vez, Shaun Tan alinhava a obra na forma de sequência de desenhos, compondo texto não-verbal, que permite inferir sobre a ideia de recomeço para o protagonista: vindo de um lugar desconhecido aprenderá língua e costumes em outra aldeia, ganha o direito de recomeçar. Já para Paulo Leminski, a resposta à temática da guerra se configura na composição do protagonista: pequeno aprendiz de herói pouco afeito à obediência ao mestre ancião que o conduzirá com determinação para novas formas de pensar e agir depois da grande aventura.

A proposta para sala de aula terá a seguinte configuração: 1. Diálogo com a turma acerca do que sabem e conhecem sobre conflitos sociais; produção de texto individual sobre o tema. 2. Leitura, em sala de aula, dos quatro livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011; *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013; *A chegada*, de Shaun Tan, 2006; e *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski, 2006 (uso de um livro para cada criança); produção de diário de leitura, individual, a partir das impressões de leitura, como atividade nos interstícios das leituras ou quando se fizerem necessários à organização do pensamento do leitor em formação. 3. Análise teórica dos resultados esperados.

Quanto às oficinas para professores, esta terá o plano de trabalho docente inserido a elas, além de leituras teóricas e sugestões de atividades de leitura do literário como completude ao PNBE na escola. Em cada um dos encontros da oficina, haverá orientações sobre a aplicabilidade da didática da leitura subjetiva.

Toda a proposta, como já exposto, está ancorada em estudos empreendidos por Langlade, Rouxel e Jouve, a respeito das concepções de sujeito-leitor e leitura subjetiva, conforme exposto no resumo dessa dissertação.

## 1. ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: TEORIAS E PRÁTICAS DE 1980 A 2010

Na década de 1980 são publicados no Brasil os primeiros títulos e edições teóricas sobre ensino de leitura literária na escola, obras que viriam a nortear desde as pesquisas acadêmicas de graduação e pós-graduação, até cursos de formação para educadores da rede pública do ensino básico. Neste capítulo, apresentamos as obras fundantes que espelham propostas da área de Letras que se perpetuaram nacionalmente, inclusive, como é o caso da *Estética da Recepção*, (1983), e outras que vieram da área da Educação, a exemplo da pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2002). Objetivamos, comparando as obras entre si, analisar avanços e percalços no ensino de leitura nas escolas brasileiras, para aclarar, no capítulo 2, a didática da leitura subjetiva de Rouxel (2013a), Langlade (2013a) e Jouve (2002).

Optamos aqui pela apresentação das metodologias e didáticas por ordem cronológica de publicação.

Em *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º. e 3º. Graus* (1988), Tania Rösing aborda as dificuldades da década de 1980 e considera que o projeto de ensino adotado nos 20 anos anteriores, inserido na ditadura brasileira, tornaram frágeis as relações entre educandos e livros. Para ela, a crítica em si mesma em nada contribuiria, mas um debate sobre os rumos da educação nacional se fazia premente à época.

Deve-se salientar o fato de a literatura se concretizar sempre na escola através das atividades de leitura (e o ato da leitura é ato formal da escola): estas se iniciam com o processo de alfabetização e têm continuidade a partir da valorização do livro, especialmente pelos professores, considerando-o como uma forma democrática de aquisição de conhecimento, paralelamente à sua valorização como forma de atendimento a interesses e a necessidades individuais. (RÖSING, 1988, p.11).

Era o reinício das publicações editoriais no Brasil que ficara por 20 anos sob censura política. Rösing trata dos aspectos de leitura tanto na escola, quanto na família, com a consonância entre as duas instâncias de mediação de leitura. Usando o termo clientela, ao se referir aos alunos, termo técnico de

lastro neoliberal, implementado pelo Banco Mundial para a década em questão, a autora considera que,

Professores e pais devem perceber, claramente, a função que eles exercem na proposição das atividades de leitura de textos literários no plano político: por sua condição de leitores, podem ajudar a clientela estudiosa a tornar-se independente e sujeito no processo de seleção das obras crescente, para a falência do ensino de literatura na escola e no convívio familiar com as mesmas. (RÖSING, 1988, p.12).

A publicação de Rösing (1988) é ponto de partida para muitos dos desdobramentos positivos acerca da formação de leitores no Brasil. A descrição da autora na Introdução sobre conscientizar os educadores e alunos quanto a projetos possíveis compõe retrato fundamental sobre opiniões, projetos, práticas e leituras de professores universitários responsáveis pela Prática de Ensino nas Licenciaturas de Letras na Universidade de Passo Fundo - RS - com posterior proposta de trabalho para as escolas. À época, a autora considera a fragilidade da formação dos acadêmicos na década de 1970 e perscruta as possibilidades de reciprocidade no ensino-aprendizagem.

Nas páginas que seguem o que se tem são relatos de experiências de graduandos em escolas da região de Passo Fundo, em sala de aula, orientados por professores universitários. Interessante avaliar que esta forma de trabalho expandiu-se no Brasil. Atualmente, projetos ligados ao Ministério da Educação (MEC) e à CAPES fomentam trabalhos que vão da leitura teórica pelos graduandos e professores da rede pública, passando por práticas de sala e finalizando com escrita de artigos para publicação científica, com a orientação de professores das instituições que aderem ao PIBIC e ao PIBID. Diante disto, observa-se que, já na década de 1980 o grupo de pesquisadores de Passo Fundo, identificava que o distanciamento entre a Universidade e o chão da escola deveria ser superado por ações de aproximação, troca de informações, leituras teóricas e divulgação de resultados. Para a pesquisadora, a necessidade de formação de professores para o trabalho no ensino de leitura era premente, visando à transformação social e mudança no comportamento de leitura do povo brasileiro.

Integram a obra de Rösing, teóricos-pesquisadores do ensino de leitura

como Lígia Chiappini Moraes Leite, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Maria da Glória Bordini, Vera Lucia Aguiar, entre outros. Em comum aos autores, temos a defesa de um quadro teórico geral e a inserção de atividades de formação de professores das áreas de Letras e Pedagogia em projetos de leitura formadores de comunidades de leitores, que estejam numa mesma localidade, pertencentes à comunidade da escola pública, o que traz à formação em leitura para os três níveis de educação, 1º, 2º e 3º -( Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior). Universitários estiveram à frente da implementação e em contato tanto com os pesquisadores das respectivas universidades, quanto com os professores e alunos da rede básica.

Entre os resultados da publicação está a tradução para o público brasileiro da Estética da Recepção por Maria da Glória Bordini e Vera Lúcia Teixeira Aguiar e sua aplicação em regiões do Rio Grande do Sul, através da obra *Literatura e formação do leitor: abordagens metodológicas* (1988).

A estética da recepção elaborada por Jauss na Alemanha em meados do século XX foi, no Brasil, a teoria mais lida, estudada e empregada nas salas de aulas em diferentes regiões do país. E a ela não se pode negar o caráter formador dos professores, já que, para elaborar uma sequência, estes se viam envolvidos em um grande número de leituras do literário até finalizar as escolhas a serem usadas em sala de aula. Curiosamente, o livro tem outros métodos igualmente eficientes, mas cursos e mais cursos de formação de educadores se atinham justamente na estética da recepção, o que reflete a ansiedade e o desejo de pensar a educação pelo texto literário. O livro traz ainda o método científico, o método criativo, o método comunicacional, o método semiológico e o já mencionado método recepcional.

Situando o contexto atual, temos as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (2008) defendendo a Estética da Recepção, enquanto as discussões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2015) propõem o método científico, tanto para o ensino fundamental II, quanto para o ensino médio. É a formação para a leitura objetivando a ciência e partindo de um tema, onde o conteúdo será inserido. O que demonstra, portanto, que as mudanças devem acontecer brevemente na esfera da documentação nacional que baliza o currículo da

Base Nacional Comum.

Sobre o capítulo 2 de *Literatura e formação do leitor: abordagens metodológicas* (1988), trata das escolhas em torno dos interesses de leitura pelos alunos e da seleção de textos a ser realizada pelo professor. Os níveis de leitura são tidos como imprescindíveis para a construção do plano de trabalho em todos os métodos com: pré-leitura, leitura compreensiva, leitura interpretativa, iniciação à leitura crítica, leitura crítica nas séries do ensino fundamental I e II, e ensino médio.

Para Bordini e Aguiar,

As sugestões metodológicas ainda podem ser questionadas quanto ao modo como tratam o texto e as atividades propostas. O texto literário é neles pretexto para o estudo da gramática e, se desencadeia as ações, não é vinculado à experiência de vida do aluno, o que afeta seu poder de mobilização para o ato de ler. As sugestões de trabalho são pouco originais: todas propõem os mesmos tipos de atividades e exercícios que se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.35).

As aulas de língua portuguesa, na década de 1980 centravam-se em atividades de identificação de classes gramaticais com palavras retiradas do texto literário, além de raras práticas de leitura cursiva (hora da leitura) em sala de aula. Estava estabelecida, portanto, uma crise nas metodologias de ensino que pesquisas como as de Bordini e Aguiar apresentaram caminhos para a resolução. Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini publicam *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988) e os cursos de Letras divulgam em muito o Método Recepcional. Tradução dos escritos de Jauss (1994) é ainda a metodologia sugerida pelas Diretrizes Curriculares do Estado Paraná- Língua Portuguesa (2008). A estética da recepção certamente formou muitos professores para a leitura do literário para além do período de graduação, por contemplar os diferentes níveis estéticos do texto. Porém, no ambiente escolar, nunca recebeu livros literários em número adequado para o trabalho em sala de aula, requerendo dos professores todo um esforço e o uso, muitas vezes, de textos de menor extensão como contos e crônicas para a

configuração da leitura na escola. Assunto ao qual voltaremos ainda neste capítulo.

Apesar de constarem no mesmo livro outros métodos como o Científico, o criativo, o comunicacional e o semiológico, poucos professores os conhecem, tamanha foi a divulgação do método recepcional em graduações, pós-graduações e cursos de capacitação pra educadores.

Paulo Bragatto Filho publica em 1995 *Pela Leitura literária na escola de 1º. Grau*, e defende:

Mas, retornando à questão do aperfeiçoamento linguístico, através da leitura de textos literários, é oportuno alertar que se se adquire e desenvolve a variante linguística mais prestigiada socialmente com tal prática de leitura, ela também auxilia, a nosso ver, na percepção e compreensão que o aluno-leitor pode ter em torno da multiplicidade de variantes linguísticas e do uso que se faz das mesmas, de acordo com o tempo, o espaço geográfico, as classes sociais, os segmentos profissionais, as faixas etárias, o sexo, etc. cumpre explicitar-nos melhor: se a arte literária se constrói pelo signo escrito, ele, como símbolo de representação, idealização, criação e expressão de realidades e irrealidades, como linguagem estética, em suma- aquela que comunica, seduz, emociona, toca a ponto de fazer ver, sentir, viver- tal linguagem, trabalhada como recurso artístico, caracteriza-se por seu dinamismo, força, vitalidade, colorido, criatividade, flexibilidade, enfim, por toda uma carga subjetiva do escritor que a maneja. Eis a importância do conviver-se de tal linguagem: familiariza-se com a plástica policrônica constitutiva do universo e, por conseguinte, com as variadas simbologias de representação (linguagens) que captam, expressam e recriam os modos de ser do mundo, das pessoas, das coisas. (BRAGATTO, 1995, p.91).

Diante da constatação da problemática de ensino à época, Bragatto propõe que a sala de aula seja uma “sala de leitura” adotando minibibliotecas para o ambiente de aprendizagem, seja em sacolas de leitura ou pequenas estantes. Salaria ainda que a aquisição de livros literários para os alunos, os livros teóricos para professores, as capacitações aos profissionais da área, passando pela adoção de equipes responsáveis pela implementação destas práticas nas secretarias de educação, não devem simbolizar situação isolada

de atuação em favor da leitura de literatura como formadora de sujeitos emancipados e críticos. A obra *Pela leitura literária na escola de 1º. Grau* (1995), tem na aquisição da língua uma das justificativas para que a sala de aula seja uma sala de leitura, no que coincide com o pensamento de Bordini e Aguiar (1988) para quem também lê-se pouco na escola. Para Bragatto, a biblioteca é uma extensão do planejamento das aulas, tendo esta pouca ou nenhuma distância da sala de aula. Ele defende aulas onde a troca de ideias e a elucidação de dúvidas passe pelo texto literário.

Nelly Novaes Coelho (2000), em *Literatura infantil: teoria, análise e didática*, afirma que:

A despeito das muitas discordâncias que, hoje, se defrontam no âmbito do Ensino, principalmente quanto aos métodos ou objetivos do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, um fator permanece comum a todos: a certeza de que o domínio da leitura pelo indivíduo é um fenômeno que ultrapassa de muito a mera alfabetização. Ou melhor, a alfabetização deixou de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolve ao nível superficial do texto), para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo da cultura atual, em acelerado processo de transformações estruturais. (COELHO, 1995, p.10).

Alfabetizar letrando, pelo texto literário, é a proposta de Coelho, para quem ensinar a ler é ensinar a ler o mundo e seus significados. A autora parte da estrutura herdada (tradicional) de ensino para avançar na proposta. Lembra que espírito individualista; obediência absoluta à autoridade; sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser; moral dogmática; sociedade xenófoba; reverência ao passado; concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana; racionalismo; racismo; e a criança como adulto em miniatura foram ideias defendidas e aceitas durante longas décadas. Estrutura em desagregação, a tradição deve ser substituída por novas formas de reconstrução social, para real efetivação da formação de leitores na escola. Segundo Coelho, seria adequado prever nesta perspectiva: espírito solidário; questionamento da autoridade; sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser; moral da responsabilidade ética; sociedade sexófila; redescoberta e reinvenção do passado; concepção de vida

fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana; intuicionismo fenomenológico; antirracismo; a criança como ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio).

Os valores se tornam discurso com argumentação em favor de outra realidade social, desta forma, a literatura herdada e o modo de viver tradicional são recolocados diante de novas maneiras de analisar a sociedade por meio dos textos literários.

A criança começará por observar imagens em livros de ilustrações e com o tempo entra no universo do texto escrito, e se pode planejar ações na sala de aula com as ideias-eixo, que são, para Coelho, núcleos temáticos que interagem na compreensão do texto literário, e respondem pelo seu sentido.

A obra de Coelho aqui analisada inova por trazer dezenas de exemplos de planos de trabalho com textos literários, além de apontamentos sobre gêneros e avanços na escrita para crianças. Para ela, é preciso viver o mundo, transformando-o a partir do que se lê. A leitura seria, então, um modo de estar no mundo tornando-o espaço de pessoas conscientes de si e do cuidado para com o outro.

O livro seguinte é *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*, de Ligia Chiappini (2005). Trata-se da atualização de *Invenção da Catedral*, de 1983. Obra de vertente teórica freireana, descreve inclusive o trabalho de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo em final da década de 1980 e início da década seguinte. Ateremos-nos ao capítulo 6 da obra de Chiappini, *Literatura: Como? Por quê? Para quê?*, (2005) onde ela permeia razões para o ensino da literatura nas escolas e indaga sobre a hipocrisia que rege muitos projetos políticos que propagam o valor da leitura, porém sem ações eficientemente práticas para que esta ocorra.

Perguntar o porquê das palavras, vacinando-nos contra a demagogia e a ignorância, a mesmice e a chatice deste mundo em que todos falam a mesma coisa, eis uma das funções práticas da literatura, mais atual do que nunca. Ajudar os indivíduos a fugir ao círculo infernal da repetição, eis uma função social importante do letrado, que continua tendo acesso aos canais para dialogar com os outros indivíduos: da sala de aula ao jornal e, quando

deixam, até o rádio e a própria televisão, sem esquecer a Internet, que, aliás, corre o sério risco de ser engolida pela língua “tati bitati” puramente instrumental e pela banalidade aparentemente grátis. Antídoto, a boa literatura é elaboração da língua em alto grau, explorando as possibilidades desta até o seu avesso. Resistência à mesmice e à pura exterioridade, convite à reflexão e ao desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência, a boa literatura é perigosa e resistente à domesticação, mesmo quando faz o elogio da classe dominante. Não precisamos cultuá-la, como no século XIX, mas não precisamos tampouco demonizá-la como expressão da cultura elitista. (CHIAPPINI, 2005, p. 258).

Para Chiappini, cabe aos educadores o papel de dessacralizadores da leitura e da literatura. Ela considera que tal postura sacralizadora tem colocado o aluno da escola pública à distancia do texto literário e, no vazio do tempo e do cotidiano, os meios de comunicação de massa tendem a ganhar cada vez mais espaço, isolando, talvez definitivamente, as gerações mais jovens dos livros e das bibliotecas.

É certo que encontrar novos suportes e gêneros tem sido um meio adotado por muitos professores, mas a leitura do literário como processo de democratização da cultura sofre de carências profundas no Brasil. Problema que persiste há décadas, para Chiappini, para as crianças e jovens “reivindicamos tudo de bom que eles têm, do celular ao computador - por que não? - , ao bom poema, ao bom romance, à boa literatura.” (CHIAPPINI, 2005, p.259)

A leitura do literário tem assim o sentido de empoderamento dos sujeitos da escola. A literatura empodera professores e alunos, já que o diálogo com a obra não se resume a definições, mas a um sentido de pertença do texto com o sujeito leitor.

Lígia Chiappini (2005), discípula de Paulo Freire, enfatiza a premência em se dessacralizar a literatura canônica. A leitura dos textos deve universalizar a cultura ao tornar o texto um objeto cuja pertença é de todos, sem distinção de classes. Ela aponta alguns perigos da didatização da leitura e considera a interdisciplinaridade o item que permite que, entre educadores e alunos, haja troca de ideias e a elaboração de novos desafios nas sequências de leituras propostas.

A leitura faz parte do mundo, requerendo também distintos saberes, além da habilidade de decifração de sinais, e promovendo novos saberes na interação texto-leitor. Quem diz leitura diz texto; quem diz texto, diz ideias, valores e sentimentos. Estes não ficam de fora nessa troca que não é apenas intelectual, mas que joga com crenças e valores e trabalha com a sensibilidade e a imaginação.

A leitura, entendida como processo e não como ato passivo, supõe, portanto, a interdisciplinaridade, pois o leitor, produtor de sentido, interage com o texto, individual e socialmente, relacionando texto e contexto, o que implica, consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente, em menor ou maior grau, um trabalho com diversas áreas do conhecimento. (CHIAPPINI, 2005, p.170).

Ler como poder, como domínio de um discurso consciente e crítico, ampliando recursos de argumentação, contraposição e resistência tendo a interdisciplinaridade a balisar o conhecimento. E acrescenta que a literatura contém todas as demais áreas e, quando retirada do isolamento acadêmico, permite repensar o mundo.

Em *Literatura na escola* (2006), de Juracy Assman Saraiva e Ernani Mügge, o texto é indissociado da língua. Indicado para o Ensino Fundamental I e II e dividido em duas partes, o livro tem aporte teórico sobre o desenvolvimento dos roteiros de leitura, que estão na segunda parte do material. Os autores esclarecem que não são roteiros prontos, acabados, apenas sugestões de como trabalhar literatura. Cada roteiro contempla gênero textual vinculado ao literário, mas também a produções de alunos, incluindo desenhos e pequenos textos em letra cursiva. Apesar de trazer atividades de interpretação de textos e análises breves com valorização da leitura, o livro exagera nas atividades do tipo “completa as lacunas”, o que o transforma em espelho de livros didáticos ao gosto das editoras. É um dos exemplos de tentativa de formulação de atividades de ensino de leitura para o Ensino Fundamental I e o II nem sempre bem sucedidas. O livro traz a implementação do Projeto Carrossel das Letras, na cidade de Dois Irmãos/RS. Sob a alegação de avançar com atividades “para além do prazer da leitura”. Oscila entre ler literatura e fazer atividades sobre o texto lido. Muitas das atividades são

extenuantes, com enunciados solicitando definições, conceitos e “complete a lacuna”. Trata-se de abordagem desaconselhada, porém ainda usada em sala de aula quando o professor prioriza o cumprimento de um planejamento anual pautado pela severidade do Currículo Básico. Como ponto negativo, temos o pouco tempo reservado ao ato de ler em si. É proposta oposta ao que autores como Coelho (2000), Bordini e Aguiar (1988) e Bragatto sugerem, em que a aula é sala de leitura.

Publicado em 2007, *Letramento Literário*, de Rildo Cosson, segundo o autor, objetiva ampliar a educação literária na escola pelo uso social da literatura, fundamentando o letramento literário.

De acordo com Cosson,

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2007, p.12)

A literatura neste livro é vista como fundadora da aprendizagem da literatura e da escrita por meio dos gêneros textuais contemplados para cada sequência. As sequências podem ser básicas ou expandidas. Na primeira temos a motivação, introdução, leitura e interpretação; na segunda temos motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Na sequência expandida a contextualização comporta a teórica, a histórica, a estilística, a poética, a crítica, a presentificadora e a temática.

Enquanto a sequência básica é finalizada na interpretação do texto, na sequência expandida avança-se até a expansão, encaminhando a leitura de uma obra seguinte, num processo em espiral como na estética da recepção, por exemplo.

Assim como Coelho (2000), Rildo Cosson (2007) instrumentaliza o

ensino de leitura para a formação da consciência e coloca em pauta um método dividindo-o em etapas chamadas por ele de sequência didática básica e sequência didática expandida. Na sequência didática básica, uma obra literária centraliza o plano de aula, e para que o aluno a compreenda, o método prevê desdobramentos para outras leituras, sempre voltando ao texto central sobre o qual se objetiva ensinar a ler e compreender. Na sequência didática expandida, mais de uma obra podem ser contempladas e o professor cita uma e outra para a compreensão do todo, com espaços entre as leituras denominados intervalos. Nestes intervalos são realizadas outras leituras, pesquisas temáticas, atividades de interação e compreensão.

As sequências são, nas palavras de Cosson, uma organização do que ele mesmo ouviu, estando em contato com professores de todo o Brasil em encontros, cursos e congressos. Talvez por esta familiaridade com o cotidiano de algumas escolas, o método popularizou-se nos últimos anos e também por nortear as oficinas da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa – realizadas anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Torna-se tendência na primeira década do século XXI a publicação de obras que comparam livros da literatura infantil e juvenil com exemplificações e artigos científicos com análises que dão suporte de leitura para educadores. *Narrativas Juvenis*, (2008), organização de João Luís Ceccantini e Rony Farto Pereira tem esta característica. São produções científicas com linguagem simples, que relatam sucessos e insucessos de planos de trabalho com determinados títulos. A franqueza dos textos chama para o debate e reflexão acerca de como e quais livros contemplar para leitura na escola e desmistifica a responsabilidade exclusiva do professor, remetendo a pormenores das obras que possam dificultar a leitura. Há até mesmo o questionamento sobre a validade de algumas escolhas dos autores da literatura infantil e juvenil, com relatos de alunos sobre a leitura extraídos de implementações em sala de aula. A ênfase no livro em questão recai sobre a temática das obras e o arranjo intertextual entre estas. Porém, com análise detalhada do que se pode explorar nas obras da literatura infantil e juvenil no trabalho de leitura em sala de aula. Alguns artigos trazem exemplos de atividades realizadas com educandos e enfatizam a fala das crianças, seus relatos, a forma como entenderam a leitura. Há um claro incentivo a que se ouça o aluno e se aponte a ele tudo que possa ser

interessante na leitura, para que o ato de ler seja cada vez mais autônomo.

Seguindo vertente semelhante, Lígia Cademartori publica, em 2009, *O professor e a literatura*, livro que apresenta uma autora-leitora que convida à leitura os mais jovens, e mais especialmente, os professores. Citando desde Luiz Ruffato a Lloyd Jones, ela defende a leitura do literário na escola, com sugestões de leitura e análise das condições em que ela ocorre no Brasil. Em cada capítulo a figura do leitor é trazida à cena e ela partilha a experiência pessoal e a de outros leitores, como um convite constante ao prazer do contato com o livro. Lígia Cademartori (2009) integra o que vem sendo muito frequente entre autores voltados à teorização da literatura para crianças e jovens desta década até o presente momento: apresenta resenhas que comentam pormenorizadamente obras literárias que venham a interessar ao público jovem. Trata-se aqui de uma fala simples e objetiva com os professores no sentido de indicar, com segurança, livros e possibilidades temáticas. Magda Soares, ao prefaciar a obra, diz que: “Começo a ler e logo me surpreendo: de imediato me vejo em uma certa ilha, convivendo com um certo Sr. Pip- e me vem um desejo irreprimível de ler o *Sr Pip*, de que tinha notícia, mas nunca tinha lido”. (CADEMARTORI, 2009, p.11).

O que se segue são artigos reunidos que tratam desde o diálogo entre *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles a contos de Edgar Allan Poe, como *Os assassinos da rua Morge*. E compara o gosto pela leitura presente nos relatos do leitor Luiz Ruffato quando criança e os jovens de hoje ávidos por *Harry Potter*.

Apresentados os livros da área de Letras, finalizamos com um título da área da educação, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002), de João Luiz Gasparin.

A década de 1990 foi profícua em leituras sobre o materialismo-histórico-dialético nas graduações, pós-graduações e capacitações de profissionais da educação. Mas se carecia de uma metodologia que apontasse os procedimentos em sala de aula. Gasparin (2002) desenvolve, então, a didática que ele nomina como Plano de Unidade. Desvencilha-se do planejamento aula a aula, e cria uma unidade que abarca vários encontros com os educandos. Parte da identificação; objetivo geral; objetivo específico; prática social inicial do

conteúdo com conteúdo, vivência cotidiana do conteúdo; problematização com discussão sobre problemas significantes relacionados ao tema e as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas (conceitual/científica, social, histórica, econômica, política, filosófica, religiosa, legal, ética, ideológica); instrumentalização com ações didático-pedagógicas e recursos; catarse com síntese mental do aluno e expressão da síntese; prática social final com nova postura prática e ações do aluno.

Em *uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002), de João Luiz Gasparin, temos a apresentação de método mais frequentemente adotado entre os profissionais do Ensino Fundamental I. Porém, como muitos professores atuam tanto no Fundamental I, quanto no Fundamental II e no ensino médio, acabou por se popularizar entre os docentes. Como o próprio título esclarece, pretende didatizar o modo como se ensina acerca da teoria marxista. Parte de um conteúdo e o associa a questões de cunho sociológico, para finalizar a aprendizagem inaugurando outros questionamentos. É semelhante ao proposto por Chiappinni (2005), ao aproximar saberes historicamente acumulados pelo homem ao ensino para as camadas populares. O conteúdo é o mesmo, porém o modo, o uso de exemplificações, de comparações e mesmo de materiais, em aulas práticas, irá ao encontro do alunado da escola pública, atendendo suas características sociais. Objetiva formar para a criticidade como outros métodos, porém não perde a divisão de classes de vista e busca ainda instrumentalizar estas camadas populares, colocando em igualdade de condições os excluídos para que ingressem no mundo do trabalho.

O que observamos ao comparamos as obras deste *corpus* é a presença da necessidade da formação de graduandos e educadores em Letras e Educação para o ensino de leitura literária, bem como uma constante busca por políticas públicas que pudessem ir ao encontro dos anseios das descobertas e conclusões do meio acadêmico. Porém, um olhar sobre os resultados destas metodologias e didáticas apontam que as ideias ficaram retidas em regiões/cidades/universidades/escolas que aqui chamaremos oásis na aplicação das propostas teóricas. Não houve um movimento nacional pela formação de leitores e, inclusive, persiste uma enorme carência de livros, bibliotecas, bibliotecários. A esta carência, nos referimos ao fato de que o

número de exemplares por aluno, que não favorece o trabalho com o ensino de leitura na escola. Cada instituição de ensino recebe um exemplar de cada título, ao invés de, por exemplo, dez ou mais, o que seria o ideal para o ensino. E, se a proposta de Rösing primava pela presença da família e da escola, juntas, no processo de educação e formação em leitura das crianças, a distância dessa família nunca foi tão grande, por viver-se num tempo histórico em que a educação é delegada somente à escola.

Também há que se avaliar que, onde colocada em prática, a estética da recepção formou tanto professores, quanto alunos; e igualmente comum nos planos de trabalho dos professores tivemos a didática proposta por Gasparin, para a prática de sala acerca do pensamento marxista-histórico.

Este olhar sobre três décadas de pesquisa em ensino de leitura literária aponta para pesquisas que surtiram resultados na forma de pequenos oásis, mas que por inexistência de políticas públicas, realmente voltadas à formação de jovens leitores, não ressoaram em todas as escolas do país. O ideal das salas de aulas serem salas de leitura não está presente e se faz atividade ainda muito rara na prática dos professores. A novidade pode vir de uma implementação séria e responsável da nova Base Nacional Comum Curricular, discutida em 2015, sob orientação do Ministério da Educação (MEC), onde o que se busca é o aluno pesquisador e autônomo em relação à leitura.

Boberg e Stopa (2012) compõem no capítulo I, “Panorama das publicações sobre o ensino de literatura no Brasil”, presente na obra, *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*, uma clara conclusão sobre as publicações voltadas a metodologias e didáticas para o ensino de leitura no Brasil. Para as autoras, os pensamentos que os teóricos defendem são os do ensino pela *transversalidade*, com a defesa da sala de aula como lugar para leitura, diálogo e troca de ideias entre educadores e alunos numa espiral de questionamento, troca, mediação e ampliação dos conhecimentos.

No capítulo 2 seguiremos em busca de respostas ao caso brasileiro, apresentando a didática da leitura subjetiva, que dialoga em muito com o que acabamos de expor e com a nova proposta da BNCC (2015). Originalmente pensada para o contexto francês, a didática tem na Universidade de São Paulo (USP) os primeiros pesquisadores brasileiros a considerar o leitor como figura

central do ato de ler.

## **2. A EXPERIÊNCIA FRANCESA DE FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES NO SÉCULO XXI: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA DA SUBJETIVIDADE**

A defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das aplicações das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos neste capítulo a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013), Gerard Langlade (2013), Vincent Jouve (2002) e Michèle Petit (2008), elucidando o contexto francês e indicam direções sobre a formação de jovens leitores.

Tem-se como marco teórico o Colóquio de Rennes, realizado em 2004, sob o tema “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. É a partir daí que a França reorganiza o ensino de leitura considerando mais fortemente a presença de emigrantes e refugiados inseridos no cotidiano das salas de aula do país.

Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorre na França, seja no que dista seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit (2008) descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas acerca da formação destes leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer. (PETIT, 2008, p.45).

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e

mensura o quanto este novo contexto exige novas abordagens que se aproximem das condições de compreensão do texto literário proposto. O que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Annie Rouxel (2013a) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia desta. E aponta como fator crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros em variados suportes. Para exemplificar, citando os cadernos de leitura de autores como André Gide, Rouxel delinea o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassem livros selecionados pessoalmente ou pela escola. Ao relatar experiências de leitura em cadernos autobiográficos, os alunos e alunas da França sinalizam a importância da subjetividade. Trata-se, para Rouxel, de eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista:

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (ROUXEL, 2013a, p.162).

O fragmento indica a leitura literária desvinculada da rigidez das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a compreensão da

leitura na interação com o outro.

É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, às camadas populares com o advento da universalização do ensino.

Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino. Rouxel (2013a, p.71) tem como mais presentes a formação de um leitor *forçado*, que é aquele que obedece penosamente às condições impostas pela escola, apresentando relatos que relembram terríveis sofrimentos e traumas que em nada resultam em leitores com experiências culturais e literárias enriquecedoras.

Citando novamente os escritos de Gide, a autora lembra que sempre se falou sobre a importância do leitor, mas pouco ou nada, lhe foi dada a palavra para registrar, por exemplo, a “transformação interior que se opera durante a leitura” (Rouxel, 2013a, p.75). O que se observa são apenas resumos de leitura produzidos em série e distantes de uma visão de mundo subjetiva e formadora para as humanidades.

Rouxel lembra Michel Picard, que considera que leitores possam formar mesclas de modelos de leitura no decorrer de sua formação. Ocupando inclusive o lugar de leitor *escapista*, ou seja, aquele que vê a literatura apenas como evasão do real. Em contrário ao *leitor*, o *escapista* não traça relações de comparação com o real, e ao extinguí-lo aniquila toda possível aprendizagem deste por meio do literário.

Outro modelo é o do leitor *espectador*. Muito comum entre os estudantes universitários, tende a tecer sobre o texto apenas as emoções e não propriamente a essência das palavras. Já o leitor dito como *boêmio*, para Picard é um leitor amador, não se atém ao segundo nível de leitura. Para ele, a leitura é um devaneio. E, por fim, o leitor *crítico*, que é o leitor experiente, sensível ao texto, tanto à forma como ao conteúdo.

Na avaliação de Rouxel,

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas

atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário, dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária. (ROUXEL, 2013a, p.83)

A discussão proposta por ela dista do pensamento que visa moldar o leitor, mas trata a formação como contínua, permanente e para além da interpretação defendida por Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), a de um leitor ideal. Lembrando que Rouxel fala de *utilização* do texto pelo leitor, enquanto Eco defende que o leitor ideal *interprete* um texto ideal. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo *utilizar* ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

Langlade (2013a), por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como em contextos escolares tão inóspitos muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim “catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário.

Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que,

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (LANGLADE, 2013a, p.32).

Na vertente de Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o leitor interpreta o mundo com os elementos que traz consigo e de seu conhecimento de mundo, a literatura permanece onde está: sacralizada. Para Langlade (ano), a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da subjetividade. Por traços artificiais entendemos a tentativa de reprodução em sala de aula do que afirma a historiografia ou a crítica sobre o texto literário. Tais desvios são, na verdade, traços da singularidade do encontro leitor e obra, são o ouvir deste leitor. O autor lembra o caráter inacabado do texto literário e o quanto o leitor dará sentido a tal característica.

Nas palavras de Rouxel,

O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor.  
(ROUXEL, 2013a, p.59)

Quando o professor pergunta aos alunos: Como vocês imaginaram tal personagem? Os alunos responderão de acordo com suas referências de mundo. Uma cena de baile descrita nas páginas de um romance será diferente para cada um, e a imaginação usará dos artifícios do conhecimento já adquirido para elaborar esta cena. Os elementos da subjetividade fazem o trabalho da construção interpretativa mais próxima para só então utilizar o enredo nas categorias morais, culturais, éticas, dentre outros.

Para Langlade (2013a), o contexto histórico é de acolhida destas percepções do leitor. Percepções estas que podem estar na configuração de um novo cânone para jovens leitores, ou que pode inserir noções até então não observadas por leitores profissionais.

Vincent Jouve (2002) ressalta a dificuldade dos formalistas em suas insolúveis teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, que considerasse

a interação subjetiva. Diante desta constatação, lembremos que previam um leitor “ideal” para determinados padrões de textos literários; ou que valorizavam a distração em detrimento do que seja fundamental ao texto. São, para Picard (1986, p.146-148 apud Jouve 2002, p.59) “[...], noções incontestavelmente velhas. Ceder a essas duas tentações é fazer do leitor um fantasma, que nenhuma evocação e nenhum ritual farão aceder à vida”. O que corrobora o pensamento de Rouxel e Langlade.

Segundo Jouve (2002), o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido.

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção. (JOUVE, 2002, p.109)

Ao assumir o eu de um narrador ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro.

De acordo com Jean-Louis Baudry (1988, p.74 apud Jouve 2002), a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência - alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro”.

É o conceito de alteridade que concede ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço vividos no campo do real pelo leitor.

Quanto a isto, quando cita a *Implicação e observação*, Jouve lembra que o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo” (JOUVE, 2002, p.14). E, numa espiral, num ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente.

A criança persiste dentro de nós e assina: é ela que, aí, é o *jogado*, o *lido*, depreendido das leis dos Logos e das categorias do espaço-tempo; é na sua credulidade inocente que, hipocritamente, a tolerância do *ledor*, aqui e agora, se junta à ilusão. A criança serve de suporte e de álibi para a credulidade do adulto: assim reencontramo-la como mediador interno, herói, testemunha ou narrador, em numerosas ficções, e em particular no Fantástico, onde frequentemente lhe é atribuída uma função mista de vítima e de fiador: em *O homem de areia* ou *A volta do parafuso*, por exemplo. (PICARD, apud JOUVE, 2002, p.117).

Este reencontro com o leitor que fomos, na infância, ilumina o leitor adulto em permanente mudança e transformação. O imaginário realiza avanços a partir de lembranças de quando se era criança, demonstrando que a leitura, portanto, nunca é neutra. Sobre isto, Jauss (apud Rouxel, 2013a) afirma que existem três formas distintas de impacto cultural a partir da leitura: *transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma*.

No ambiente escolar, ao se falar em texto como gênero, estas vertentes estarão presentes para a ampliação dos horizontes do leitor. Para Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os *best-sellers* atendem justamente a esta demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor. O leitor “existe” na figura das personagens que carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário está na contramão, confronta o leitor e o insere em procedimentos de identificação pela ampliação da consciência e da desalienação.

Na proposta deste autor, Jouve, tem-se a leitura para além da historicidade, o que endossa o pensamento de Jauss, que lembrava o perigo de a escola debruçar-se sobre o ensino e identificação em obras dominantes de uma época sem considerar as variantes sociais de outras épocas, contextos e culturas.

Rouxel (2013a), Langlade (2013a) e Jouve (2002) comungam do pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo. O leitor exige novos títulos, novos suportes, novas concepções de linguagem para sobreviver

lendo e aportar na subjetividade que humaniza e forma consciência.

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres!  
(TODOROV, 2009, p.25).

Eis o conhecido e clássico lamento de Todorov ao ver frustrados seus esforços em fazer valer a forma e a estrutura do texto. E segue confessando não ter aprendido na escola a entender o que fala a obra, mas o que falam os críticos. E afirma que na continuidade do ensino ácido da literatura pouco ou nada ela receberá de volta em amor.

Reconhecer este contexto foi o que levou centenas de estudiosos do ensino de leitura ao Colóquio de Rennes – França, em 2004, e mais do que isso à identificação por eles, de que as salas de aula na sua completude não haviam lido os mesmos textos clássicos franceses.

É importante lembrar que a década de 1990, a França recebia refugiados e emigrantes do Oriente, África, América Latina, entre outros. Diante disso, ensinar o literário requeria do professor saber que os educandos chegavam falando as línguas do Oriente, tinham os costumes da Síria, ou contavam narrativas da América Latina. A França carecia pensar o ensino de leitura do território com a presença, inclusive, de muitos povos que habitavam até então, os protetorados franceses em terras de África. Portanto, o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é recente.

Diante do contexto, ao avaliar a escola básica daquele país, Rouxel (2013a, p.19-20), considera a ainda persistente presença de planejamentos de aula onde o literário é pretexto para a aquisição da língua materna. O que ela chama de deixar o leitor “fora do jogo” do literário.

A teórica indaga sobre o leitor que se quer formar para além do aporte

técnico das documentações oficiais, sendo preciso incluir a subjetividade na didática do ensino.

Em outras palavras, é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2014, p.21).

Nesse sentido, os diários de leitura, ou diários autobiográficos são registros das experiências do leitor, sendo marca de suas impressões de leitura. A adoção de tais práticas credita ao leitor a real centralidade no processo de leitura. E Rouxel continua,

Alberto Manguel que, quando adolescente, lia para Borges- ao ficar cego-, conta a sua surpresa diante do interesse por questões manifestado pelo escritor argentino, que lhe pareciam estrangeiras à problemática da obra (periféricas, anexas). Ele mesmo, em seu *Diário de um leitor*- produção construída sobre a releitura de doze obras que lhes eram favoritas- uma por mês – mostra que são os ecos entre certos aspectos (às vezes secundários, às vezes ínfimos) da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. Muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p.22)

O caso de Manguel exemplifica bem a relação entre leitores distintos e uma determinada obra, ou várias. Rouxel (2013a, p.25) ressalta que a didática da leitura subjetiva está em construção, em fase de invenção, pois as reações dos leitores ao texto, em diários como o de Manguel, interessam no sentido de balizarem as competências na formação de jovens leitores.

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais,

o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (ROUXEL, 2014, p.26).

Nos escritos dos leitores sobre a obra lida é que podem aflorar ideias criativas e de qualidade subjetiva e humanizadora como resultado da percepção e recepção do literário fora do modelo proposto e aguardado pela crítica. Como observado por Rouxel, as anotações de canto de página, muitas vezes no original do livro são, na verdade, o início de um raciocínio a ser desenvolvido nos diários de leitura. A palavra dada ao leitor, neste caso, perpassa a intenção para valorizar justamente a produção do leitor que, na sala de aula, resultará em texto autobiográfico distinto do dos demais educandos, que observarão outros traços identitários da obra lida.

Ler estas produções dos alunos em sala suscitará dúvidas, opiniões, análises, com o aprofundamento do debate sobre a metalinguagem nas páginas dos diários. Como resultado nem todos podem pensar tal qual a crítica literária recomenda, mas terão ressaltado outras vertentes da obra lida até então não identificadas por gerações de leitores no passado.

A didática da leitura subjetiva trabalha com planos de aula que partem do tema das obras contempladas para leitura. A escolha das obras pode vir do professor ou dos alunos, mas, mais frequentemente, do professor. Partir do tema não exclui conteúdos programáticos e nem significa a não inserção de obras contemporâneas ao gosto do jovem leitor. Na verdade, ao tratar do tema, a pauta proposta será a dos alunos, a inovação se dá pelo ponto de vista destes, ao que o professor deverá mediar, novas e sucessivas leituras para complementar as necessidades de ensino do tema. Abordaremos essa questão, pormenorizadamente, no capítulo 3 deste trabalho, com plano de trabalho docente e descrição sobre sua estruturação didática em sala de aula.

Annie Rouxel descreve a didática da leitura subjetiva e aponta seus

possíveis resultados com o trabalho com tema:

Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor- engaja, então, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. É o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua percepção. Assim, a formação dos leitores exige também essa competência reflexiva. Evidentemente, a leitura subjetiva em sala de aula não se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência.

(ROUXEL, 2014, p.28)

A própria Rouxel pergunta dentro deste contexto da didática: qual literatura ensinar? E, tanto para a França, quanto para o Brasil cabem os questionamentos: seguir o currículo? Priorizar o patrimônio clássico europeu?

Para ela, a “intensidade existencial” de determinadas obras como *O diário de Anne Frank*, já trazem em si indicativos do trabalho em sala de aula. Os sentimentos universais serão os mesmos, mas peculiares e particularizados em cada aluno, e deste quebra-cabeças formarão o todo da compreensão do texto com *experiências estéticas indescritíveis*,

A heterogeneidade das salas de aula, a vontade de formar leitores para a vida nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira.

(ROUXEL, 2014, p.29).

Como já citado neste texto, a Europa, especialmente a França, tem recebido grande número de alunos estrangeiros em suas escolas, a expansão dos títulos literários do cânone ou fora deste na grade curricular é uma das respostas à ampliação de vozes e idiomas nas salas de aula francesas.

Em comparação com o cenário brasileiro é preciso destacar o quão distintas são as variações linguísticas; as classes sociais; os lugares de

nascimento; a localização geográfica da moradia; a formação ética, moral, cultural e religiosa dos alunos do país. Em uma mesma sala de aula teremos alunos advindos do nordeste e do Rio Grande do Sul; alunos filhos de famílias proprietárias de terras e alunos sem moradia própria, residentes em subúrbios. Este é o retrato da escola pública brasileira nas últimas décadas, após a universalização do ensino.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que,

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar. (ROUXEL, 2014, p.29).

Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de não respeitar parâmetros do aniquilamento dos currículos.

No Canadá além da valorização da voz do leitor pelo viés do texto literário, os pesquisadores aliam cinema, videogames, histórias em quadrinhos, twiteratura às práticas de ensino de literatura. Estes gêneros atualizam o texto literário e os suportes da preferência dos alunos, quando se considera a conexão deles com a internet e as questões de imagem e som.

Para a pesquisadora Rouxel, as duas práticas são válidas como formadoras de leitores.

A primeira obriga o leitor a se descentrar, a sair de si mesmo, a incorporar-se à obra literária para prová-la e finalmente a integrar-se na cultura em comum; a segunda convida a identificar o patrimônio vivo nas novas produções hipertextuais e artísticas, a reconhecer as contribuições da cultura midiática, os novos modos de leitura- leitura fracionada, não linear, inventiva-ou de

expressão - os blogs em particular. Os dois caminhos envolvem o leitor no jogo literário. (ROUXEL, 2014, p.31).

Seja qual for a escolha do professor, o importante é não perder de vista a subjetividade, os sentimentos humanos presentes na obra, sendo que a formação da consciência pela comparação de si e do que se lê é a prioridade na temática.

Rezende (2014) abona a proposta francesa e lembra que, no caso brasileiro, assim como lá, também

[...] persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos. (REZENDE, 2014, p.49).

As obras, mesmo que sejam as canônicas, não são a prioridade das aulas, a prioridade é o cumprimento do currículo e do ensinar pela norma rígida da língua materna herdada da Colônia portuguesa. Rezende afirma ainda que a escola não cumpre e nem deve cumprir papel totalitário na formação do leitor, ao contrário, a escola faz parte dos momentos de leitura deste educando, que lerá também literatura de massa, literatura popular, entre outras. [...] “uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler em si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação” (Rezende, 2014, 53). Em outras palavras, ler na escola e fora dela é ler para a vida, mesmo que obras de cunho estético heterogêneo.

Em síntese, Langlade (2013a) prevê as etapas para o leitor e um ir e vir destas ao longo da vida dos sujeitos; Jouve (2002) caracteriza os diferentes leitores e constata como possam ou não avançar; Rouxel (2013a) formula uma didática e se vale da experiência francesa e de outras de sucesso para afirmar o quão possível é educar pela leitura.

Nos exemplos cotidianos do chão da escola, a leitura de viés moralista, de autoajuda, e de formação de “valores” é frequente. Cabe salientar que a

didática da leitura subjetiva pode se valer de tais textos como ponto de partida e como questionamento da realidade social, porém nunca como ponto de chegada. Ler *O diário de Anne Frank* a partir de observações cotidianas sobre discriminação de classe nos extratos da sociedade brasileira não culminaria em aceitação da realidade, mas sim em identificação de conflitos e horizontes de mudanças de comportamento para além do moralismo que, para Rezende (2014), configura em muito o ensino de leitura como “jargão” e não como ideal da escola e do professor.

Ao propor somente a literatura canônica nacional, a escola desconsidera o que Jouve chama de leitor *real*. Aquele que é conectado por questões sociais e psicológicas. E exemplifica com a postura de leitura dos leitores de Júlio Verne, no XIX,

Em outro registro, será possível apreciar como se merece *A ilha misteriosa* de Júlio Verne não considerando a mistificação ideológica instituída pela narrativa? Diversos estudos mostraram de fato que, atrás da sedutora descoberta de um paraíso adâmico, o leitor era furtivamente levado a legitimar o colonialismo e a ordem social. (JOUVE, 2002, p.49).

O leitor é levado a pensar o texto lido como verdade absoluta, sem contestação ou dúvida. No exemplo citado, a interpretação dos leitores acerca da obra de Júlio Verne os levou a endossar, justamente, o inverso da crítica social que é tema do livro. Verne ganhou leitores crédulos de que o literário tratava-se, na verdade, do real.

E, para especificar a complexidade da figura do leitor, Jouve recorre a Picard (apud Jouve, 2002), para quem há três instâncias deste leitor:

O *ledor* é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o *lido*, como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o *leitante*, como a instância da secundariedade crítica que se interessa pela complexidade da obra. Assim, a leitura se apresenta como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto. (JOUVE, 2013a, p.50).

E, na mente e nas escolhas do leitor, convivem estas instâncias inseparáveis, porque complementares. Sobre este aspecto, Petit esclarece que

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar a isso. Além do mais, quando se viveu nesse estreito registro de referência para pensar a relação com o que nos rodeia, a novidade pode ser vista como perigosa, como uma invasão, uma intrusão. É preciso toda uma arte para conduzi-la, e é por isso que não se trata simplesmente de colocar-se no lugar do outro, de invadí-lo com as listas de “grandes obras”, convencido do que é bom para ele. (PETIT, 2008, p.179).

A formação de leitor, que se dá por toda uma vida, requer o investimento no imaginário, na curiosidade, no interesse. Petit (2008) enfatiza este interesse e salienta também a necessidade de bibliotecas e bibliotecários preparados para a formação contínua e perene do leitor. Assim como Jouve (2002), a socióloga insiste que a escola e a família são pontos de referência para a leitura e que o sujeito, munido de estratégias, desenvolverá a sensibilidade pelo texto continuamente. Talvez, a preocupação da escola com o atendimento ao currículo posto, extinga, muitas vezes, os momentos de leitura, pois sabemos o quão raros são os professores e escolas que reservam tempo e ambiente para isto nas instituições de ensino. Se a escola não oferece um modo de aproximação da leitura, a vida adulta, com suas outras tantas e nem sempre culturais possibilidades, poderá vir a tornar toda uma população indiferente à leitura literária.

Reproduzimos abaixo um exemplo disso, o relato de uma bibliotecária africana ouvida por Petit:

Na África, uma criança, ainda que nutrida por um programa alimentar, uma vez solta, morre se os pais não estiverem ali. Os programas deveriam assistir aos adultos e crianças. É o mesmo pensamento distorcido que temos aqui com as crianças e as bibliotecas. Se à criança são dados os meios para ler, quando esta volta para casa, se não há nada, se as pessoas só lhes transmitem coisas negativas [...] (PETIT, 2008, p.182).

O que a bibliotecária diz sobre seu universo se aplica também à escola,

se esta não nortear ações acessíveis e de qualidade para desenvolver a leitura, os alunos dela partirão munidos de um diploma, porém, em pouco tempo, leituras simples serão atividades distantes da vida cotidiana e, conseqüentemente, do mundo do trabalho em que estejam inseridos.

A leitura prepara para a vida e muitos jovens conseguem fazer esta relação, muitos descobrem as bibliotecas da escola e as da comunidade local, e as frequentam regularmente. Podemos entender que compreenderam as atividades de leitura que, no Brasil, são oásis em formação de leitores, já que a totalidade das instituições não desenvolve projetos de leitura. Temos, portanto, escolas formando leitores, mas não comunidade de leitores.

Segundo Petit,

O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar. O grupo por sua vez, seja o familiar ou o de amigos, vê um de seus membros que se afasta e, eventualmente, o abandona. A partir desse momento, fica em guarda. O distanciamento da vida comunitária, do tempo, dos lugares onde predomina o grupo, é sempre difícil. E os chamados à ordem, o ostracismo em relação ao leitor autossuficiente, não se fazem esperar. (PETIT, 2008, p.147).

Para a autora, a sociedade tampouco está preparada para o jovem leitor e este sabe que enquanto protegido no ambiente escolar- quando esta escola prioriza a leitura - será um estado alcançável “ser leitor”. Fora da escola, na vida, a sociedade irá barrá-lo, mesmo esta sabendo que a desintegração da subjetividade torna o cotidiano árido.

O desafio do ensino de leitura esbarra na formação da sociedade que, secularmente, ordenou a queima de livros. Os mediadores de leitura do século XXI são metaforicamente, “a menina que roubava livros”, personagem da obra homônima, de Markus Suzak, indo lá ou cá, buscar os exemplares que escaparam da fogueira na tentativa de atar os elos perdidos nas chamas.

Michèle Petit considera que o ato de ler seja uma ação transgressora

que perpassa fronteiras geográficas e temporais e iguala certos leitores.

[...] mesmo em famílias em que os pais nunca proibiram a leitura, há crianças que leem debaixo dos lençóis, com uma lanterna na mão, contra o mundo inteiro. Há uma dimensão de transgressão na leitura. Se tantos leitores leem à noite, se ler é com frequência um gesto que surge na sombra, não é apenas uma questão de culpa: assim se cria um espaço de intimidade, um jardim protegido dos olhares. Lê-se nas beiradas, nas margens da vida, nos limites do mundo. Talvez não se deva iluminar totalmente esse jardim. Deixemos à leitura, como no amor, uma parte de sombra. (PETIT, 2008, p.146).

Apropriamo-nos, aqui, do termo *sombra* empregado por Petit como significando o quanto precisamos de silêncios e palavras, seja do outro ou de nós mesmos, da multidão e do isolamento, para compreender quem se é e o que os textos dizem.

E, para finalizar este capítulo, Pennac (1993) oferece os bons frutos da leitura em sala de aula: um pouco de diário de leitura; outro tanto de convivência entre alunos e professor; muita exaustão, vontade e até sono; em cena do cotidiano escolar que parece ser espelho das orientações didáticas de Rouxel,

Caro Senhor Süskind, obrigado! Suas páginas exalam um cheiro bom de tempero que dilata as narinas e os baços, fazendo rir. Jamais o seu *Perfume* teve leitores mais entusiastas que aqueles trinta e cinco, tão pouco dispostos a lê-lo. Passados os dez primeiros minutos, peço que acredite que a jovem Viúva Siciliana achava que o senhor tinha a idade dela. Era mesmo tocante ver todas as pequenas caretas que fazia para não deixar o riso sufocar a sua prosa. Grifes abria os olhos como os ouvidos e “chiu! cala boca!” logo que um dos colegas deixava transparecer sua hilaridade. Em torno da página trinta e dois, nessas linhas em que o senhor compara o seu Jean-Baptiste Grenouille, então pensionista de Madame Gaillard, a um percevejo em perpétua emboscada (o senhor sabe, “o solitário carrapato que fica escondido na árvore, cego, surdo e mudo, e só fareja, recolhido em si, a milhas de distância, o sangue dos animais que passam...”) bem nessas páginas, onde pela primeira vez se desce às profundezas úmidas de Jean-Baptiste Grenouille, Topete e Botas adormeceu, a cabeça

entre os braços cruzados. Um sono honesto, de respiração regular. Não, não o acordem, nada melhor que um bom sono depois da cantiga de ninar, esse é mesmo o primeiro dos prazeres na ordem da leitura. Ele se tornou pequenino, Topete e Botas, todo confiante...e não cresce nem um pouco quando, soando a hora, diz num grito de voz forte e emocionada:

\_ Merda, eu dormi! E o que aconteceu na casa da mãe Gaillard? (PENNAC, 1993, p.109-110).

É o espelho descrito por Picard, lemos para buscar a criança que vive em nós. E o que é da infância sem a subjetividade? No capítulo 3 iremos em busca de respostas para esta interrogação e a outras que fazem parte da recepção do texto literário em sala de aula, quanto de sua apreensão através de proposta de plano de trabalho docente para a escola, além de tratarmos da formação do professor.

### **3. COMO ENSINAR A LER LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA. O PNBE COMO IRRADIADOR DO ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PLANO DE TRABALHO DOCENTE E OFICINAS PARA PROFESSORES**

Para melhor compreensão da proposta desta dissertação que é apresentar a didática da leitura subjetiva, dividimos o capítulo 3 em: Introdução com os resultados de pesquisa de Paiva (2012) no que se refere aos resultados para a escola do PNBE. Quatro subitens correspondentes a: 3.1 Apresentação dos quatro livros do PNBE escolhidos para este *corpus*. 3.2 Apresentação e descrição do plano de trabalho docente para a sala de aula. 3.3 Apresentação de 10 oficinas para professores da rede pública de ensino, com referências para leitura teórica, orientação sobre o uso da biblioteca da escola e inclusão do plano de trabalho docente do subitem 3.2, como etapa das oficinas e finalização dos encontros com mostra pedagógica itinerante nas escolas participantes. No subitem 3.4, com Petit (2010), Colomer (2007), Rouxel (2013a) e Dalvi (2013) reúne-se a ideia geral do capítulo e encaminha-se as possibilidades de sucesso com a leitura na escola básica para o ensino fundamental II.

Deste modo tem-se neste capítulo endereçamento ao professor com indicações de leitura teórica, apresentação de sugestões de leitura do literário para a formação dos alunos jovens leitores e atividades planejadas tanto para alunos, quanto para professores.

Ao se pesquisar sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), tem-se no artigo de Aparecida Paiva, *Políticas Públicas de Leitura: Pesquisas em Rede*, 2012, painel sobre o programa e seus desdobramentos no ambiente escolar. É sabido que a escola brasileira tem formado alunos leitores em número esparso e não em número significativo. Tampouco forma-se rede de leitores ou comunidade de leitores. Aqui entendemos rede de leitores no contexto de escolas que, apesar de formarem menor número de leitores,

mantem e incentivam atividades de integração entre estes alunos e realizam novos movimentos cíclicos de leitura periodicamente. E sobre comunidade de leitores, nos referimos a projetos de leitura na escola com maior abrangência, alguns oásis dentro do contexto das instituições de ensino públicas da rede básica. Nestas comunidades de leitores, a leitura tem tempo e lugar específico e a centralidade das aulas de língua e literatura dá-se em torno da biblioteca e não propriamente seguindo a tradição de centralidade na sala de aula apenas.

Para Paiva (2012, p.19),

[...] a vinculação direta entre escolarização, concebida como garantia de formação de leitores, e bons leitores, com sucesso escolar garantido, passou a ser questionada. Não basta afirmar que anos de permanência na escola formam leitores, até porque esse leitor escolar pode distanciar-se da leitura quando encerrar seu processo de escolarização. (PAIVA, 2012, p. 19).

A escola é parte da educação para a leitura e, além de não conseguir garantir que se leia e compreenda leitura no período dos estudos na educação básica, pode não garantir um leitor fecundo que faça uso da apropriação dos saberes literários por esta via, a do livro.

A autora ressalta que,

Sabemos, entretanto, que é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário e, por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural; o livro. O ponto central é o de que, subjacente a quaisquer debates sobre a menor ou maior eficácia da escola na formação de leitores, aos usos sociais da leitura feitos por eles, ao potencial emancipatório da leitura e mesmo às estratégias escolares, através das quais os indivíduos se formam leitores, existem diferentes concepções ou pressupostos que correspondem a diferentes entendimentos do que seja leitura. (PAIVA, 2012, p.19).

A citação enfatiza que não estamos formando na escola para a leitura emancipatória, aquela que torna os leitores dos textos literários críticos e ideologicamente livres para realizarem escolhas na vida cotidiana. A leitura, para Paiva, não ocorre apenas com a materialidade do livro, esta precisa do mediador para sair do “condomínio fechado, acessível a poucos”. (PAIVA, 2012, p.19) Por esta razão, consideramos a formação de mediadores, como

premente e elemento de ação que deixa uma lacuna na estrutura do PNBE desde sua criação, a de, além de fazer chegar acervo de qualidade na escola, também proporcionar formação para os professores da rede básica de ensino.

Ainda sobre este contexto da escola, Paiva (2012, p. 19) observa que os livros permanecem fechados em estantes e caixas e não chegam aos alunos. Nas escolas a falta de tempo ou mesmo a insegurança ao desenvolver planos de trabalho a partir da leitura têm se agravado e aparecem nos resultados de desempenho dos educandos.

Para formar mediadores e sobre as diferentes abordagens dos mediadores, Paiva lembra que,

Existe a mediação altamente direcionada, mas há a mediação casual; a leitura intensiva e extensiva que não se submete a processos de escolarização. Essa ambiguidade, porém, é inerente a todo processo de aprendizagem, mas também é verdadeiro que as práticas de leitura sempre podem se tornar mais inteligíveis, por meio de um esforço de compreensão de ações. (PAIVA, 2012, p. 24).

Como resultado, a autora afirma que os livros continuam dentro da caixa e os resultados sobre a recepção de leitura estão aquém do que poderiam representar, caso os mediadores fizessem real uso dos livros do PNBE.

Apresentamos, neste terceiro capítulo, o produto resultante das pesquisas do mestrado Profletras dirigindo propostas de ações a alunos e professores. Um plano de trabalho docente a partir de quatro livros do PNBE com a temática das questões sociais e uma proposta de oficina para professores da rede pública de ensino básico. Para tanto, apresentamos as obras do *corpus* da literatura infantil e juvenil contemplado e, em seguida, a oficina para professores na qual inserimos o próprio plano de trabalho, contemplando, assim, a proposta de implementação desde os procedimentos referentes à figura do professor até o ambiente de sala de aula e da biblioteca da escola. A didática da leitura subjetiva embasa estas propostas às práticas aqui descritas.

Lembramos que, para Rezende (2014), o Brasil tem documentos oficiais o suficiente para realizar mudanças cruciais e necessárias quando o tema é formação de leitores, porém, na prática, pouco ocorre no chão da escola. Ao

mencionar o trabalho de Annie Rouxel na França, Rezende enfatiza a raiz que naturalizou na escola o ensino estrutural e historicizante da literatura.

[...] Essa cultura, insistentemente criticada nos últimos tempos, também no Brasil mediante artigos acadêmicos, ainda parece constituir, para parte de algumas camadas implicadas na educação, o único modo de ensinar literatura-em especial para os professores de ensino básico que aprenderam com aqueles professores de curso superior de Letras, que só reconhecem a análise de texto como meio de ensino-segundo revelam nossas pesquisas. (REZENDE, 2014, p. 43).

Deste modo, entendemos que se trata de uma visão generalizada tanto para o caso brasileiro, quanto para o caso francês: a abordagem superada no trato com o ensino de leitura na escola, voltado apenas à historiografia. No caso do Ensino Fundamental II, a academia considerar a literatura infantil um texto menor agrava o contexto de adiamento do enfrentamento quanto às mudanças e alterações a respeito de novas metodologias e didáticas que possam balizar a formação de leitores. (Hunt, 2010)

Para Rezende (2014, p. 46), aparecem como ações positivas para formação de leitores a Hora da Leitura e a disciplina de Leitura e Produção de Textos, que, no contexto paulista resistiram pouco tempo em cena, de 2009 a 2011 apenas. Estas atividades incluídas no currículo surtem resultados, porém deixando de existir, em seus lugares fica o esvaziamento quanto ao trato do ensino de leitura. Processo assemelhado ao paulista ocorreu em outros estados da federação.

Desta forma ainda se tem a sacralização dos livros e da literatura. Ao comentar Todorov (2008), Rezende conclui que ainda persistem paradigmas ultrapassados que fazem com que o que se afirma sobre o valor do ensino da leitura pareça-se mais “como jargão” que como verdade ou *práxis* nas escolas e documentos.

Um certo contexto, decerto mundial, que requer os processos educativos esforço para adequar-se aos novos tempos, o que em última instância demanda a construção de uma nova ética para a escola: ler para reconhecer-se, para ter prazer, para dar lugar à subjetividade, para construir a base de um pensamento autônomo e crítico. De resto, a emergência da subjetividade para a transformação é parte das novas teorias psicopedagógicas desde meados do século XX, o que não dizer

quer que já se encontram presentes nas mentalidades e nas práticas. (REZENDE, 2014, p. 51).

Para a autora, a documentação, a exemplo dos PCNs, existem, mas não foram suficientes para construir lastro propício ao trabalho com a formação de leitores jovens. Para tanto, segue a apresentação de Plano de Trabalho para a sala de aula e proposta de Oficina para professores no intuito de atrelar o pensamento acadêmico-teórico a questões práticas, iniciando-se pela apresentação dos quatro livros que compõem o *corpus* da literatura infantil e juvenil para esta dissertação.

### **3.1 Literatura infantil e juvenil: quatro livros do PNBE, abrindo a caixa**

Apresentamos neste item as quatro obras da literatura infantil e juvenil selecionadas pelo PNBE e contempladas neste *corpus*: *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman, 2011; *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013; *A chegada*, de Shaun Tan, 2006; e *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski, 2006. A linha temática seguida é a das questões sociais, enfatizando a figura da criança refugiada em contexto de disputa por território ou lugar social e ideológico.

*O que a terra está falando*, de Ilan Brenman (2011), PNBE 2013, transpõe da oralidade para a escrita um conto da literatura oral do Oriente Médio, em Canaã, Palestina, Israel. Já nesta menção da Palestina como sendo parte de Israel e não como território independente, o professor tem espaço para dialogar com a sala de aula acerca da questão do lugar como parte da identidade humana.

As origens das nações, assim como das narrativas, perdem-se nos mitos do tempo e apenas na memória seus horizontes se realizam plenamente. Esta imagem da nação – ou narração – pode ser excessivamente metafórica, mesmo desesperadamente romântica, mas é a partir das tradições do pensamento político e da linguagem literária que a nação surge, no Ocidente, como uma poderosa ideia histórica (BHABHA, 1997, p. 48).

Para Bhabha (1997), a história da formação de uma nação e as histórias

que seu povo conta sobre si é que dão os contornos da identidade de nação. A linguagem é, portanto, a voz da memória e das lembranças dos falantes e pela linguagem a ideia do que seja, ou do que se deseja como nação fica evidente e ganha forma.

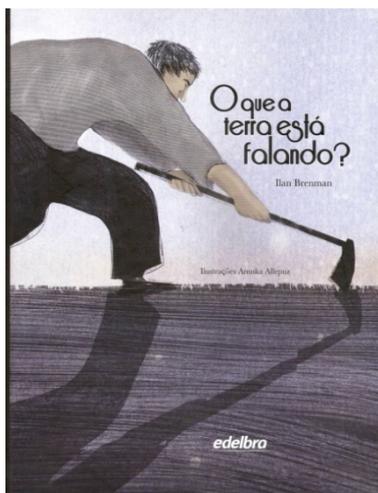


Figura 1: Foto da capa do livro *O que a terra está falando*, Ilan Brenman, (2011). Acervo da pesquisadora.

O enredo tem no velho ancião alguém que sairá em busca de novos rumos. Cansado de cavar e plantar e viver na pobreza, um jovem que por ali passa puxando um burrico será seu sucessor na atividade agrícola. O rapaz era seu velho conhecido e boa pessoa para ficar em seu lugar lavrando o terreno. O moço pede para arrendar a terra, o ancião o desestimula, mas acaba por aceitar. O jovem começa a cultivar e em pouco tempo o que era seco e árido, ganha vida e plantas verdinhas. Por anos foi assim até o antigo dono retornar. O velho homem, maravilhado, agradece os cuidados do moço, ao que este responde que agora a terra é sua. Os dois têm uma séria discussão ouvida pelos vizinhos que chamam o juiz Lior.



Figura 2: O Juiz Lior e o velho trabalhador. Foto de página interna de *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman. 2011, p s/p. Acervo da pesquisadora.

Este, ao chegar, coloca os ouvidos junto ao solo. Quando todos perguntam ao juiz o que está a fazer, ele responde “Estou ouvindo a terra!”, e continua “A terra acabou de me dizer que ambos pertencem a ela”. Um final feliz com o abraço entre o ancião e o rapaz sela um acordo de paz e os faz amigos a trabalhar juntos naquela aldeia.

Observamos as possibilidades de interpretação do livro com a temática da posse da terra. O conto que se constrói na comunidade palestina pela oralidade ganha as páginas do livro ilustrado por Anusca Allepuz, Espanha. As cores iniciam-se no cinza, passando pelo verde das árvores e chegando ao branco como sinal de claridade e harmonia.

Como sabemos, a disputa por terra esbarra na tradição dos mais velhos e aqui o livro indica que somente a partilha entre gerações garante a continuidade do trabalho e a resposta da terra na forma de frescor, seja pelo trabalho dos jovens, seja pelas ideias renovadas, ou pelos projetos repensados cotidianamente. A palavra guerra, tão conhecida pelos palestinos, perde o sentido no acordo de paz, e concede ao livro o final utópico distinto da realidade vivida por este povo ainda na atualidade, com a guerra na Faixa de Gaza.

Utópico, o texto requer do leitor uma reflexão sobre partilha, sobre aceitação da passagem do tempo e sobre rever a si mesmo. Por tal característica e pela simplicidade das ilustrações e da própria construção do discurso do narrador de Ilan Brenman, é um livro para iniciar diálogo com os educandos sobre a questão do lugar e dos conflitos sociais. Como é frequente nos textos da oralidade, a história pode ser lida e interpretada para além de nossas próprias “aldeias”. Neste sentido, o livro infantil alcança uma das

funções da literatura que é a universalidade. Temos então, uma construção sobre a relação do que seja nacional aos palestinos e que pode ser interpretada como análoga à construção da nacionalidade de outros povos. No caso brasileiro, ORTIZ (2005, p. 135-136) afirma que:

A memória coletiva se aproxima do mito, e se manifesta portanto, ritualmente. A memória nacional é da ordem da ideologia, ela é o produto de uma história social, não da ritualização da tradição. Enquanto história ela se projeta para o futuro e não se limita a uma reprodução do passado considerado sagrado. Peter Berger coloca com propriedade que os universos simbólicos ordenam a história dos homens. Em relação ao passado eles estabelecem a “memória” que é partilhada pelos indivíduos que compõem a coletividade; em relação ao futuro eles definem uma rede de referências para projeção das ações individuais. (ORTIZ, 2005, p.135).

Para o teórico, a memória de um povo se constrói por elementos comuns que se repetem na história futura de outros tantos povos, reside na memória do passado, portanto, as traduções do tempo presente que se apresenta como formação do indivíduo e, este sim, projeta raízes duradouras da nacionalidade. Edward Said (2003, 58-59), afirma que o exilado estará sempre dividido entre duas pátrias, ambas provisórias. “Fronteiras e barreiras, que nos fecham na segurança de um território familiar, também podem se tornar prisões e são, com frequência, defendidas além da razão ou da necessidade”. (2003, 58-59). Porque, para Said, o exilado sempre irá atravessar espaços e fronteiras rompendo com as barreiras seja do pensamento, seja da experiência.

Renato Ortiz (2005, p. 136) lembra que nas sociedades primitivas o mito é sistema que organiza a sociedade, sendo que o primitivo espelha o particular no ambiente das comunidades, enquanto que, com a organização destas sociedades para o trabalho mais elaborado, o nacional amplia determinadas ideologias em detrimento de outras. Desta forma, no livro de Brenman, temos a figura do homem trabalhador que se ressignifica depois de uma longa viagem, ao aceitar dividir o chão com outro indivíduo da mesma aldeia. É a questão do trabalho do jovem que é colocada em evidência, e excluir o jovem seria negar o respeito ao trabalho bem realizado. Temos a inserção social deste jovem no espaço do território graças ao trabalho braçal. É deste diálogo que se faz a

construção nacional de muitos povos, e história oral da Palestina pode ajudar a compreender, por exemplo, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Esta última, obra que a criança tornada adolescente verá no ensino médio, teria como “gatilho” para leitura e construção do pensamento *O que a terra está falando*, assim fica proximamente compreensível como parte da literatura nacional, contextualiza personagens de Euclides ou assemelha-os aos viventes de Brenman.



Figura 3: Foto da última página do livro *O que a terra está falando*, de Ilan Brenman. 2011, p. s/p. Os lavradores e as sombras de ambos refletidas na terra. Acervo da pesquisadora.

*Em Nenhum peixe aonde ir* (2006), de Marie- Francine Hébert, com ilustrações de Janice Nadeau (Canadá), PNBE de 2009, dois elementos chamam atenção: as ilustrações e a construção do texto com dupla narrativa presente nas páginas. A protagonista Zolfie conta a história e ao mesmo tempo refere-se a um livro chamado *O pote dos sonhos*, que aparece delicadamente retratado nos cantos do livro principal. A menina vivencia a história e se coloca como leitora e faz desta leitura do livreto, um referencial para compreender sua própria trajetória, em um contexto onde ela, a família e pessoas da sua comunidade serão vítimas de genocídio.

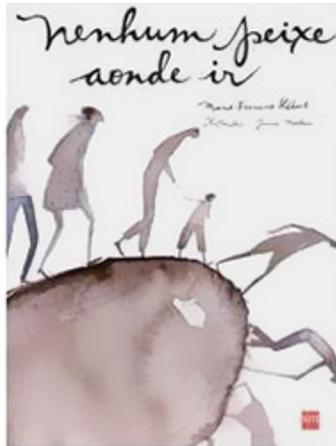


Figura 4: Foto da capa do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, (2006). Acervo da pesquisadora.

O enredo tem inicialmente Zolfie vivendo num lugarejo com a família: pai, mãe, o irmão mais velho e um irmão ainda bebê. Avisada pela mãe de que terão de ir embora às pressas, a menina deixa seus pertences mais queridos para a amiga Maiy. A viagem será longa e antes que tomem a estrada, homens encapuzados ordenam que saiam da aldeia. O pai e o irmão são fuzilados no bosque próximo da casa. Zolfie está com a mãe e o irmão bebê e eles seguem as ordens dos homens encapuzados em direção à ponte, na saída da cidade. Pelo caminho, Zolfie vai reconhecendo a voz dos algozes: é o quitandeiro, o farmacêutico e o vizinho e o pai de Maiy talvez esteja entre as máscaras improvisadas que todos os algozes usam. Nos braços da menina, o aquário com o peixe de nome Émil, a asfixia do peixe retrata por comparação a asfixia da menina naquela viagem. O pote irá até a metade do caminho, quando Maiy, a amiga, espera por Zolfie. O aquário, que na narrativa ganhou vários outros nomes pela confusão mental da protagonista, causada pelo medo, agora é a última perda. Ela o entrega a Maiy, deixando tudo para trás e opta pela vida do peixe por saber que se o levar consigo, ele correrá os mesmos riscos que ela. Na página onde se reproduz o encontro das duas meninas o close é nos pés, Maiy com seus sapatinhos azuis e Zolfie já descalça. Maiy fica abraçada ao aquário, protegida, Zolfie segue cada vez mais despida de afeto e dos elementos da infância.

No decorrer das páginas, a menina, que sonha ser ceramista, nomina o aquário de pote dos sonhos, vaso incomum, pote bem barrigudo, e as palavras oscilam entre os textos da narrativa principal e a narrativa reproduzida no

pequeno livro no canto da página.



Figura 5: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hebert. 2006, p s/p. O aquário dos sonhos. Acervo da pesquisadora.

O caminho percorrido pelo grupo de exilados é de terra seca e gretada e em algumas páginas a ilustração traz um aquarelado com tons de cinza e marrom, predominantemente.

No fragmento que dá nome ao livro temos:

- Não fiquei preocupada, tudo vai dar certo – repete a mãe, com a voz entrecortada.

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfie sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontrá-las? Onde eles dormirão esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfie sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer... nenhum lugar aonde ir”.

(HÉBERT, 2006, p s/p).

Na pequenina reprodução do livrinho no canto da página, o texto diz assim, “Veja só, o sapo aterrissa no ombro de Lüll e lhe pede um beijo! - Que nojo! – diz Lüll e o joga no fogo com o pote. Não, não, não! Sinto muito, senhor ceramista. Não sei o que fazer com um pote assim”! (HÉBERT, 2006, p s/p).

Cada página do livro principal é lida em comparação ao pequeno livrinho d’*O pote dos sonhos* e a qualidade estética do livro fica exemplificada no ato falho do narrador que se confunde com Zolfie ao trocar a palavra lugar pela

palavra peixe. Nota-se na escolha do narrador onisciente a preocupação com o verossímil e com a transposição de sentimentos na escolha dos vocábulos.

Para Nelly Novaes Coelho (2000, p.197),

[...] o valor psicológico/pedagógico/estético/emocional da linguagem imagem/texto infantil, temos:

- Concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo. (COELHO, 2000, p. 197).

A ilustração no livro infantil é extensão para a compreensão do narrado. Texto verbal e não-verbal dispostos harmonicamente na página levam a criança a conhecer significados implícitos e os associam ao cotidiano e aos valores simbolizados no enredo. No livro que ora descrevemos, observa-se a ênfase à subjetividade: “Os pássaros prendem o fôlego na copa das árvores, as asas dobradas sobre o coração que bate muito forte. Não fosse o bamboleio do universo em que Émil está preso, alguém poderia dizer que o tempo tinha parado”(HÉBERT, 2006, p. s/p). É uma descrição sobre o medo e sem citar diretamente o substantivo que nomina o sentimento, a autora se faz compreender na comparação entre pássaro e peixe, para significar, na verdade, os sentimentos da garotinha. E também no fragmento: “O vento sopra, remexe as roupas, alisa os cabelos e o enxame de fivelas, apaga o rosto, varre os cadáveres das palavras, os gritos contidos, os sussurros, os suspiros, o medo, tudo. Será que alguém em qualquer lugar do mundo os verá flutuar, espalhados pelo céu”. Novamente o sentido figurado apresenta agora o medo para poder descrever a morte. A substituição de água pelo uso de céu, concede o significado de passagem e elucida para a criança leitora o sentido de que Zolfie já não está mais por perto.

Ainda sobre o livro *Nenhum peixe aonde ir* (2006), nos fragmentos,

Que chamas são aquelas lá? Não é a escola que está pegando fogo: gritos abafados. Alguém foge. O diretor da escola? Imediatamente é perseguido por um animal que arrasta o seu dono pela coleira. O animal corre, corre, corre, fora de controle, o dono atrás, fora de si. O fugitivo é apanhado. Bang! Você vai

morrer. Ele cai. É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham.

O que ele está esperando para se levantar? Por que o vencedor retorna, o rabo entre as pernas? Parece que o morto é ele. [...]

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfe sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontra-las? Onde eles dormirão esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfe sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer...nenhum lugar aonde ir. (HÉBERT, 2006, p. s/p).

A narrativa é da protagonista e neste trecho podemos observar possibilidades de trabalho com a subjetividade no momento da leitura em sala de aula. Por ser um discurso da criança em meio à guerra, aparece a imaginação na tentativa de desmentir a cena da morte do diretor. A relação simbólica e afetiva da menina é retratada como perda no episódio da escola em chamas. A isto, soma-se a presença dos militares, da violência, do ataque dos cães. Como a garota tinha um peixe de estimação, nesta jornada ela não tem “*nenhum peixe aonde ir*” numa analogia que simboliza os afetos deixados para trás, o aconchego do aquário, a vida colocada em risco na rua, fora da casa.



Figura 6: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hebert. 2006, p. s/p. Os invasores da casa de Zolfie. Acervo da pesquisadora.

Ramos (2007, p. 128) lembra que as narrativas sobre a temática da guerra para crianças têm tido a preferência por, “narrativas credíveis, que promovam a reflexão pessoal sobre as causas e as consequências da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinação dos leitores e o recurso a estereótipos”. Sendo, para Ramos, de qualidade estética as que contemplam situações metafóricas. Pensamento que se completa na afirmação de Rouxel de que “O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação pela óptica (sic) do texto”. (RAMOS, 2007, p.128).



Figura 7: Foto de página interna do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert. 2006, p. s/p. A jornada final. Acervo da pesquisadora.

Quanto ao livro *A chegada*, de Shaun Tan (2006), PNBE 2013, destacamos o design gráfico. A obra é considerada um novo gênero dos desenhos em quadrinhos. Usando cores sóbrias e um traçado diferente do usual, o autor australiano endereça o livro tanto para crianças, quanto para adultos. Levando consigo retratos da família dentro da mala, um homem inicia sua jornada num navio e chega em outro continente.

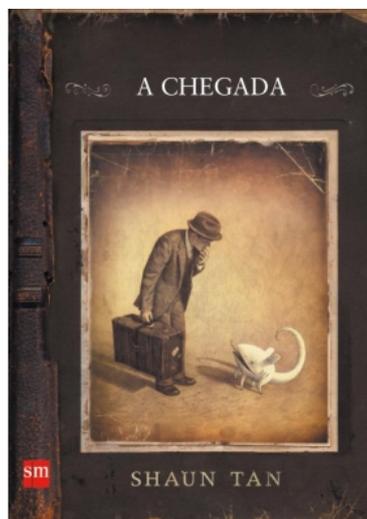


Figura 8: Foto da capa do livro *A chegada*, de Shaun Tan, (2006). Acervo da pesquisadora.

No país, o protagonista passará por várias cidades e lugarejos. As imagens da cidade vão se agigantando até tomar conta da página com prédios enormes, centenas de casas e as fábricas com suas chaminés e linhas de montagem. Pessoas, hábitos, comidas, esconderijos, roupas, hospedagem, tudo é partilhado com ele por onde passa. As páginas têm ilustrações monocromáticas, diferindo-se apenas os tons escolhidos que vão de sépia aos tons de cinza-escuro.



Figura 9: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan. 2006, p s/p. Acervo da pesquisadora.

Sozinho e longe da família, o protagonista se obriga a trabalhar na fábrica onde, ao lado de milhares de outros, fabrica um pequeno pote sobre o

qual não sabe entender ou expressar o significado ou o uso. Cenas de guerra, soldados, flores, campos, colinas, montanhas mesclam-se na narrativa em desenho.



Figura 10: Foto da página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan. 2006, p s/p. O protagonista. Acervo da pesquisadora.

Ao final sua filha e esposa, já com ele sorriem no momento das refeições. Quando a menininha sai à rua com o cachorrinho da família para ir ao mercado para a mãe encontra outra menina. Com um mapa nas mãos ela expressa dúvida, a pequena lhe indica o caminho. Aflição no rosto de uma, alegria em ajudar no rosto da outra.



Figura 11: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan. 2006, p. s/p. Acervo da pesquisadora.

As imagens misturam ora referências ao Oriente, ora à Europa do período nazista. O resultado bem sucedido de Shaun Tan traduz-se em livro que aponta para as repetições no cotidiano dos povos que saem de sua terra

natal: alguém sempre a caminho, outro alguém sempre em busca de informações, a hospitalidade ao estrangeiro por parte dos iguais da sua camada social, a presença de elementos como a guerra, o uso da força de trabalho nas linhas de montagem. É como se o novo sempre se distanciasse exigindo a cada recomeço que a mesmice seja revivida por imposição de um poder invisível.



Figura 12: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan. 2006, p. s/p. A chegada à cidade estrangeira. Acervo da pesquisadora.

Em nota do próprio autor, na última página do livro, Tan lembra que o livro foi inspirado em fotos reais do Navio Titanic e em filmes como *Ladrões de bicicleta* (1948).

*Guerra dentro da gente*, (2006), de Paulo Leminski, tem ilustrações de Gonzalo Cárcamo, apresenta enredo desenvolvido a partir da figura do herói Baita. Um menino que deixa sua família para seguir o velho ancião, Kutala. O enfrentamento do menino, sob orientação do mestre já idoso, é o fio condutor da obra. Imersa em armadilhas, jornadas, guerras, descobertas, perdas, o menino vai aprendendo sobre humildade e perseverança sem que o enredo caia em linguagem moralizante. Com qualidade estética, Leminski trata da maturidade em meio a problemas sociais.



Figura 13: Foto da capa do livro *Guerra dentro da gente*, Paulo Leminski, 2006. Acervo da pesquisadora.

Durante a jornada Baita e Kutala passam por uma cidade dizimada pela guerra, a experiência é visual, o sofrimento se traduz para o menino na forma de avaliação do que restou depois do embate naquela comunidade.

Já era quase noite quando o vulto das construções começou a aparecer por cima da crista das ondas, um ponto negro lá no horizonte. Quando chegaram mais perto, viram uma enorme nuvem de fumaça. O navio aproximava-se cada vez mais. Perto do porto começaram a perceber muitas aves voando sobre a cidade, entrando e saindo da nuvem de fumaça. Todos se entreolharam, ninguém disse nada. O navio avançou até o cais e passou por duas grandes embarcações que estavam ancoradas. O capitão gritou várias vezes. Ninguém respondeu. A cidade agora era um amontoado a perder de vista de madeiras queimadas, torres desmoronadas, reduzidas a carvão e cinzas.

Não havia uma casa inteira, nenhuma cor, a ao ser o preto e cinza.

Nenhum sinal de pessoa viva, nenhum movimento.

A tripulação estava toda no tombadilho.

O capitão falou primeiro:

- Queimaram a cidade. (LEMINSKI, 2006, p. 47).

Baita fica estático ao ver de perto a guerra. Ele, sonhando um dia ser guerreiro, entende finalmente que a dor está presente naquele lugar e que a guerra não tem apenas a figura do herói e do vencedor, mas sim, a do derrotado que pode ser um inocente. Irá viver um amor com a princesa Sidarta,

nome escolhido pelo autor como provável referência a Sidarta Galtame, o nome do Buda. A menina e o protagonista não têm um *felizes para sempre*, como nos contos de fadas. Aqui, Leminski se distancia do comum para a literatura infantil e juvenil com os finais felizes e concede destinos distintos aos dois que se amam.



Figura 14: Foto de página interna do livro *Guerra dentro da gente*, Paulo Leminski. 2006, p. 47. A cidade assassinada. Acervo da pesquisadora.

Sidarta será eternamente aquela que ajuda os pobres. Baita fica no palácio que seria dela e para o qual ela diz *não* em nome da ajuda ao próximo. O protagonista, apesar de todo o aprendizado com o velho Kutala, acaba por ficar circunscrito entre os muros do palácio, viverá uma rotina de limpeza de armas e treinamento dos soldados à espera da guerra que não vem. Sidarta é quem se liberta ao se distanciar da riqueza, é ela quem diz não à tradição e inaugura o novo praticando a alteridade. Foi ele quem levou a menina para conhecer o mundo externo ao palácio. Ela, ao descobrir e entender sobre a pobreza, decide que tentará de tudo para ajudar as pessoas.

De maneira implícita, o recado para a infância e adolescência proposto por Leminski é: os homens travam guerras com armas, a fome mata mais e ninguém muda sua rotina ou destino para resolver a questão. E posiciona Baita e Sidarta em pontos estratégicos para que equilibrem o peso do mundo, a

guerra que não pode iniciar-se e a fome que não pode aumentar. Assim, Leminski trata de temas planetários e os confia à rotina dos dois personagens. Temos, portanto, a fome como mote para falar da verdadeira guerra planetária.

Do Leminski visionário encontramos poemas inseridos no decorrer da narrativa, eles funcionam como pequenas paradas para o pequeno leitor aprofundar a compreensão.

Um dos personagens secundários é um poeta que Baita e Kutala encontram na jornada:

*Parem  
eu confesso  
sou poeta*

*Cada manhã que nasce  
me nasce uma rosa na face*

*Parem  
eu confesso  
sou poeta*

*Só meu amor é meu deus  
eu sou o seu profeta* (LEMINSKI, 2006, p. 42).

Para o menino esta é das poucas alegrias da empreitada, ouvir o poeta e rir com ele, no mais é dor, ausência, perda e resignação.

Os quatro livros trazem representações simbólicas das questões sociais ligadas à guerra: seja pela perseguição política vivida por Zolfie e sua família, ou pela perplexidade do juiz ao decidir quem ficaria com as terras de Canã, ou pelo viés solitário do protagonista retratado por Shaw Tan, ou pela jornada de amadurecimento contínuo de Baita e Sidarta pela implicitude no trato com a fome e a guerra. Em comum, a insegurança da figura dos personagens infantis e juvenis, e questões sociais complexas e contemporâneas. Seja pela posse da terra, ou pelo genocídio, as crianças se veem ameaçadas. De modo que em sala de aula, estas experiências possam possibilitar ao aluno ver a condição do outro ou a si mesmo ao ler sobre viagens, solidão, encontros vividos nas histórias.

### **3.2 Plano de Trabalho Docente para 6º. ano do Ensino Fundamental II: a criança em estado de refúgio, uma temática para a sala de aula**

O plano de trabalho docente norteia as aulas do professor, pode ser dividido em quantas aulas foram necessárias para a mediação e depreensão dos objetivos de ensino. Sugerimos, orientados para didática da leitura subjetiva, que o professor organize, com antecedência, cadernos que serão usados como Diários de Impressões de Leitura, bem como livros literários de cada título em número adequado, podendo ser um livro a cada três alunos. Sendo que as aulas podem acontecer, preferencialmente, na biblioteca da escola.

1. Produção de texto sobre questões sociais: crianças em estado de refúgio.
2. Leitura cursiva (em voz alta) em sala de aula de *Nenhum peixe aonde ir*, (2006); visualização de texto e imagens.
3. Visualização do filme *Becas* (2012).
4. Produção de impressões de leitura pelos alunos sobre livro e filme no diário.
5. Leitura cursiva em sala de *O que a terra está falando*, (2011).
6. Visualização de fotos de lugares vítimas de guerra por disputas por água e terras: usando acesso online objetivando atender à curiosidade e necessidade de conhecimento e compreensão do tema pelo educandos.
7. Produção de impressões de leitura sobre a questão da terra e da água como elementos de afeto e permanência humana.
8. Leitura de imagem de *A chegada* (2006).
9. Visualização de charges sobre imigrantes. Escolha de acordo com o contexto em jornais publicados na semana de realização da oficina.

10. Leitura de *Guerra dentro da gente* (2006).
11. Debate sobre o desfecho em *O que a terra está falando* (2011) e *Guerra dentro da gente* (2006) como perspectivas de resolução de conflitos.
12. Produção de impressões de leitura sobre livros e imagens apresentados no Plano de Trabalho Docente.
13. Debates em sala, dando voz ao aluno, sempre que necessários à organização do pensamento, à resolução de dúvidas da turma e à inserção de novos saberes e interpretações ao tema.

Retomamos aqui o pensamento de Rouxel (2013, p. 83) sobre a escrita a cada leitura, ela afirma que a leitura do literário reafirma o lugar do jovem leitor e estas atividades de escrita favorecem o gosto e a formação da identidade literária. Sai-se do formalismo para considerar a subjetividade.

Observe-se que o Plano de Trabalho Docente segue a opção da multileitura defendida pelos franceses, por convergirem com a reorganização da hipertextualização da leitura. Ou seja, ao literário podemos incluir filmes, desenhos, livros ilustrados, charges, entre outros para que se compreenda melhor o texto literário que, centraliza os planos de trabalho docente.

Guimarães (2014, p.63) afirma que o sentido do texto compartilhado nas aulas pelos temas do literário ampliam as experiências vividas pelos estudantes.

A aula de literatura constitui-se nessa dinâmica entre o conhecido e o desconhecido, entre percepção individual e os códigos coletivos de leitura literária, entre intuição e pensamento, fruição e trabalho, entre ousadia interpretativa e o cuidado para evitar o desvirtuamento das formas e perspectivas das obras. (GUIMARÃES, 2014, p. 63).

Cada leitor projeta seu conhecimento ao ler e a coletividade, o debate sobre ideias e descobertas no texto literário, ampliam o conhecimento geral dos educandos tornando a fruição para além de comentários espelhados na crítica ou mesmo na opinião do professor. Na verdade, a saída do viés historiográfico

permite maiores descobertas acerca do literário. Como afirma Guimarães (2014), é possível empreender novos significados ao texto sem esvaziar seu conteúdo significativo. Ao contrário, assim, estaria a escola e o professor mediando indivíduos capazes de repensar e fazer viver o literário.

### **3.3 Oficinas: os livros fora da caixa e nas mãos dos professores**

Ao se pesquisar o PNBE, observa-se que carece de continuidade no que diz respeito à formação de mediadores no ambiente escolar. Propomos neste item uma oficina para educadores da rede básica de ensino com duração de um ano, 10 encontros de 2 horas/relógio cada, além de leituras teóricas e literárias entre os intervalos dos encontros. As turmas podem ser formadas por até 20 participantes e sugere-se que ocorra no ambiente físico de escola pública, preferencialmente, na biblioteca do respectivo estabelecimento de ensino. As atividades podem ser ministradas por Secretarias de Estado ou Secretarias Municipais como forma de capacitar seus profissionais.

Oficina 1: a) Leitura de O que é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=12516:pnbe&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=12516:pnbe&option=com_content&view=article)

Oficina 2: a) O que é o livro infantil e juvenil – objeto e significado  
Leitura e debate: Hunt, Peter. Situação da literatura infantil. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. Editora: Cosac Naify, 2010.

Oficina 3: Tema: Questões sociais e infância:  
a) Apresentação dos quatro livros do Plano de Trabalho.  
b) Leitura de: RAMOS, Ana Margarida. Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura e infância*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

Oficina 4: a) Aula expositiva e debate: Orientação de leitura e roda de conversa com os professores sobre o livro infantil e juvenil: conteúdo, sentido figurado, significado implícito, linguagem, contexto social. Aula expositiva e debate.

Atividade a distância com devolutiva para a Oficina 5: a) Leitura do artigo: ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

Oficina 5: a) Leitura de fragmentos de textos de Michèle Petit extraídos da obra: PETIT, Michèle. O papel do mediador. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

b) Orientações sobre a composição de Diários de Impressões de Leitura pelos próprios professores.

Oficina 6: a) Apresentação da didática da leitura subjetiva no plano de trabalho proposto, resgatando e traduzindo saberes das oficinas 3, 4 e 5.

b) Leitura de: LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

Atividade a distância: Implementação do plano de trabalho docente nas respectivas escolas onde atuam os professores, prevendo cortes, acréscimos e adequações necessárias (10 horas/aula).

Oficina 7: Relato de experiências de cada professor sobre a didática da leitura subjetiva realizada nas salas de aula.

Oficina 8: Finalização dos diários de leitura pelos professores iniciados na oficina 5.

Oficina 9: Mostra Pedagógica Itinerante em cada uma das escolas participantes dos Diários de Leitura dos professores e de seus respectivos alunos.

Sobre o trabalho com os professores, Guimarães (2014, p. 59-60) afirma que

A tentativa de desanuviar os alunos através do estabelecimento de condições que lhes arranquem do alheamento alinha-se à própria necessidade de romper com a tradição que faz o professor um sujeito alienado do processo de ensino da literatura, tendo em vista que, ao se apoiar cegamente em planejamentos prontos colhidos nos livros didáticos, em sequências didáticas disponíveis na rede, entre outros meios, o docente ficará mais sujeito à descontinuidade das ações que fundamentam seu trabalho, a saber: desfrutar de obras diversas; refleti-las considerando sua dimensão afetiva, cultural, estética, histórica; formular meios de abordá-las no contexto escolar. Dessa maneira, também o ensino – suas perspectivas, procedimentos e objetivos – deve ser um espaço de ação gerado num processo contínuo, sensível e reflexivo de apropriação das obras e da indagação teórica e metodológica, distanciando-se de práticas que dispensem o convívio com a literatura, por serem centradas especialmente nos saberes sobre ela. (GUIMARÃES, 2014, p. 59-60).

Tem-se assim o professor imerso em novas propostas de trabalho com a leitura do literário, inaugurando para além de modelos rígidos inspirados tão somente no uso de livros didáticos, a perspectiva de criação de momentos em sala de aula para a leitura cursiva quando, debates, composição de diários de

impressões de leitura e inserção de outros meios de fruição de leitura como filmes, charges e outros possam ampliar a apreensão do e sobre o literário.

O texto também transforma os significados da experiência e, conseqüentemente, altera o reconhecimento de si. É disso que parece tratar Jouve: imersos na experiência literária, texto e leitor são reinventados, um interferindo no outro. Na leitura literária, mundos implicam-se e revelam-se não mediante uma relação de necessidade (não há sentidos predestinados no ato de ler), mas como um processo situado, sobretudo, na esfera do leitor. (GUIMARÃES, 2014, p. 65).

Neste encontro entre escrita dos alunos e escrita de professores, as oficinas propiciam que os educadores planejem o trabalho com a leitura cursiva em sala de aula no coletivo, saindo do isolamento que acaba por ser grande causador da rotina truncada em livros didáticos. Também o professor terá momentos para ler e compreender o PNBE e os modos de implementação de planos de trabalho. O encontro dos mundos, citado por Jouve, configura-se na composição de diários de leitura tanto por alunos da escola pública, quanto por seus professores, com linguagem e objetivos distintos, porém manifestando-se como produção de sentido a partir do literário e sua apreensão em sala de aula/ biblioteca.

Não existe no Brasil qualquer formação de mediadores de leitura em rede nacional especificamente para desenvolver a multiplicação das ações sobre a formação de leitores jovens. O Programa Nacional Biblioteca na Escola afigura-se incompleto ao permitir que a cada edição a estagnação no uso do acervo enviado à escola permaneça a mesma. Se a avaliação do próprio programa é de que os livros permanecem nas caixas, ações para amparo aos mediadores seriam urgentes.

É certo que nesta proposta de oficina, tem-se tão somente uma sugestão, que pensada para o território nacional e suas milhares de escolas da rede básica deve, obviamente, sofrer adaptações e novas formulações, porém faz-se premente solucionar os déficits de leitura com ações não só locais mas em maior âmbito, saindo da tese tão marcada da não-formação de leitores para construir lastro de atividades que mudem esta realidade.

### **3.4 LER COM E PARA O JOVEM LEITOR, POR NOVOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO**

No decorrer deste capítulo 3, fizemos, inicialmente, o percurso do livro desde sua chegada à escola e formas de uso do livro literário na escola, em seguida passamos pelas perspectivas de trabalho com os livros da literatura infantil e juvenil em plano de trabalho docente, posteriormente apresentamos proposta de oficina para professores da rede pública com referência aos livros do corpus do plano de trabalho e desta pesquisa de mestrado referente a leituras teóricas presentes no capítulo 2. Aqui delinearemos os possíveis reflexos desta atuação na escola e apontamentos para resolução da questão da defasagem na formação de leitores no Brasil.

Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81-84) tece considerações sobre o trabalho com a literatura na escola, que citamos neste texto como orientadores para professores e por dialogarem com a didática da leitura subjetiva:

- a) Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.
- b) Promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua.
- c) Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis – como parte inerente a esse trabalho é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes.
- d) Reconhecer que a mudança de suportes e de modos de apresentação implica alteração recepcional (portanto, não basta trazer o texto “em si mesmo”) é preciso trazer o livro, o tablet, a cópia, o outdoor, a gravação, a declamação, o cartaz etc. e conversar sobre os impactos que são perceptíveis.
- e) Valorizar o contexto de escrita e leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário.

- f) Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história).
- g) Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler.
- h) Contra tudo e contra todos, jamais revogar o estatuto de arte e seu direito-dever de não respeitar todas as convenções instituídas: jamais permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim (por mais “nobre” que seja), como “recurso”, “veículo” ou “ilustração” do que quer que seja.
- i) Compreender e explicar que nem todas as leituras são válidas – e explicar os critérios que, caso a caso, legitimam umas leituras e invalidam outras.
- j) Evitar mutilar os textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação – e, portanto, exige atenção – com o todo de onde foi retirada etc)
- k) Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidades, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração, etc.) e o “perigo” e a “potência” que o texto oferece.
- l) Jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, quando possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa etc.): o professor de literatura sabe e reconhece que existem horizontes (e se esforça arduamente para identificá-los, e não confirmá-los), mas entende que deve expandí-los, e não confirmá-lo, (o humor, o respeito pelo leitor e o apelo à curiosidade são excelentes antídotos às obras ruins que o mercado oferece).
- m) Avaliar sem punir, avaliar para promover a aprendizagem e principalmente a aproximação e o respeito, avaliar com rigor, mas sem despreza a “rugosidade” inerente ao próprio processo de avaliação: a afetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes.
- n) Pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório etc.): desejar que nossos alunos sejam os “leitores certos” para o maior número possível de obras – em quantidade e em qualidade.

- o) Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, recriações, traduções.
- p) Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar ( e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência) (DALVI, 2013, p. 81-84).

É pertinente observar que tanto para Dalvi (2013) como para Rouxel (2013a) é constante a retomada de noções e práticas no contato com o livro como objeto de pertença simbólica no trabalho na escola.

O plano de trabalho docente e as oficinas para professores objetivam contribuir para orientar práticas com outras variações tanto das atividades, quanto das leituras literárias tendo os diários de impressões de leitura para tirar da invisibilidade o desenvolvimento do aluno no decorrer de um período de tempo. Cabe ressaltar que além de organizar a produção do aluno, os diários concretizam o processo de apreensão sobre o livro lido, não havendo apoios em avaliações escolares comumente estruturais, como é corriqueiro acontecer. O diário de impressões de leitura, além de espelhar a leitura realizada, acompanha os avanços da organização do pensamento deste aluno. Nas oficinas, fazemos a proposição dos diários também para os professores para que possam fazer a experiência, como leitores e escribas de sua própria prática.

Como os trabalhos com os educandos têm sua centralidade na biblioteca, consideramos que dar a conhecer sobre este local da escola, é recurso para apropriação autônoma do livro e da literatura e proporciona que de modo cada vez mais recorrente outros títulos da biblioteca sejam lidos. Desta forma, o aluno atende às escolhas do professor para a leitura, mas também realiza suas próprias escolhas, o que irá se refletir na qualidade da escrita e da explanação de ideias, argumentos e significados do literário no diário de impressões.

Da junção entre leitura cursiva (em voz alta) com e para os alunos, da escrita dos diários e da conseqüente proximidade com o acervo da biblioteca

observa-se que não há severos retornos ao nível estético para definição do horizonte de expectativas. O que entende-se da seguinte maneira: se o aluno toma contato com o literário em um nível estático maior, retornar ao ponto anterior seria sacrificar tempo em atividade de leitura que ele já domina. Sobre isso Colomer (2007, p.81) relata que,

A exigência de competência literária que os livros estabelecem não apenas se ajusta às características das sociedades atuais. Além disso, busca corresponder ao progressivo aumento da capacidade leitora dos meninos e das meninas que crescem. Assim, é natural pensar que as obras destinadas a umas e outras idades irão complicando seus requisitos de leitura: ou seja, é “uma escada”, algo construído com degraus ascendentes. Efetivamente, a análise dos livros corrobora que se tende a estabelecer um itinerário crescente de ampliação dos modelos literários oferecidos às crianças, e de exigência na capacidade interpretativa que supõem existir. (COLOMER, 2007, p. 81).

A autora lembra que a busca por diferentes modelos pode fazer o aluno entender os variados finais que cada texto ou livro possa ter, por exemplo. Deste modo, por comparação, o gosto pela leitura ocorre ao mesmo tempo que se amplia o grau estético, temático e contextual das obras.

Na verdade, na estética da recepção o que parece ocorrer é um atendimento ao tema sobre o qual se lerá, desconectado do que o aluno já detém como saber literário. Desta forma, a didática da leitura subjetiva é construtora de maior lastro de saberes ao avançar sempre para outros títulos do literário. Podendo estar aliada a mapas, gráficos, desenhos, charges entre outros, o livro está no centro do diálogo não havendo desvio dele para atividades que deixem o texto em segundo plano.

Para Rouxel (2013a), o professor precisa formar-se leitor para ensinar a ler. E na observação de si e de sua biblioteca interior que o educador formula, questiona e inaugura novas formas de ensinar sobre temas e ideias a partir do literário.

O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado. Quando se trata de clássicos, os discursos prontos são muitos e formam uma matéria que é

preciso conhecer e observar com distanciamento crítico. O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula. (ROUXEL, 2013a, p. 28-29).

É a defesa da leitura cursiva que proporciona a troca de ideias, o debate, o ouvir o aluno como sujeito-leitor que contribui para o sentido da sua própria leitura e a dos demais colegas de turma.

Para tanto, retomamos a citação de Rouxel (2013a, p.19), no que diz respeito às mudanças de paradigma do professor:

3. De uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Essa transformação da relação do texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão. Assim, trata-se de provocar no jovem leitor uma “distância participativa”. (ROUXEL, 2013a, p.19).

O aluno não fica alheado no processo de aprendizagem, ele envolve-se na leitura sob a mediação de um professor igualmente atuante e leitor. Daí a progressão gradual para leituras sempre mais ampliadas que formam a biblioteca interior de cada um.

Michèle Petit (2010) realiza um trabalho sobre relatos de leitores comoventes. São leitores da Argentina, Brasil, França, todos contagiados pelo ato de ler. Vale a citação longa de um dos relatos de Petit acerca do poder da leitura *nestes tempos difíceis* (PETIT, 2010, p. 20),

Hoje é possível dizer que o mundo todo é um “espaço em crise”. Uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal – mesmo se separadas há tempos – , ou ainda uma violência permanente e generalizada, tornam extensamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados. Ora, a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os

recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem.

Para boa parte deles [os leitores], no entanto, tais crises se manifestaram em transtornos semelhantes. Vividas como rupturas, ainda mais quando são acompanhadas da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, as crises os confinam em um tempo imediato – sem projeto, sem futuro –, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. Provocam, às vezes, uma perda total de sentido, mas podem igualmente estimular a criatividade e a inventividade, contribuindo para que outros equilíbrios sejam forjados, pois em osso psiquismo, com disse René Kaës, uma “crise libera, ao mesmo tempo, forças de morte e forças de regeneração”. “o desastre ou a crise são também, e sobretudo, oportunidades”, escrevem Chamoiseau e Glissant, após a passagem do ciclone. “Quando tudo desmorona ou se vê transformado, são também os rigores ou as impossibilidades que se veem transformados. São os improváveis que, de repente, se veem esculpido por novas luzes”. (PETIT, 2010, p. 20).

Com o trecho de Petit, temos no plano de trabalho com a temática da questões sociais – refugiados - o que consideramos assunto premente para se tratar com os jovens. As mudanças na sociedade e o arrefecimento da violência envolvendo inclusive e fortemente a figura da criança, indicam que este campo de abordagem em sala de aula é necessário para a compreensão de contextos vividos pela criança e pelo adolescente.

Michèle Petit, ao falar da temática da guerra, questiona,

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela – sem vãs ilusões – em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou em repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas?

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade da reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. A hipótese parecerá paradoxal em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática da leitura o que preocupa. Parecerá mais audaciosa, até mesmo incoerente, visto que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos. (PETIT, 2010, p. 21-22).

O professor ao mediar as leituras oferece, pela literatura, as respostas a esta reconstrução de si e do aluno como indivíduo exposto a contexto de violência física ou simbólica. É o que a autora retrata ao descrever a América Latina como continente onde conflitos ocorrem diariamente e as crianças e adolescentes, deslocados do mundo mágico dos contos de fadas trazidos pelos europeus durante a colonização ou os filmes da televisão, não correspondem à realidade vivida.

Para os que vivem na América Latina, muitas das “crises” são consequência de uma exploração econômica selvagem, de processos de segregação prolongados, de uma dominação social feroz, ou de uma territorialização da pobreza. Quando uma pessoa ou uma população foi gravemente atacada na existência, em seu corpo, sal dignidade, ou espoliada em seus direitos essenciais, a “reparação” deveria ser jurídica ou política. Para eles parece fundamental que cada um disponha de uma atividade que lhe permita assegurar, de maneira digna, a sua subsistência e a dos seus próximos; e que tenha voz no capítulo do futuro comum. Nenhum daqueles cujo trabalho acompanhei o encara como balsamo ou assistência, menos ainda como contenção: ver-se reduzidos a conduzir e disciplinar zonas marginalizadas seria para eles insuportável. (PETIT, 2010, p. 28).

A autora refere-se aos mediadores, em como estes podem se organizar a partir da identificação da realidade entorno e em como as atividades de leitura podem contribuir para com a compreensão do que ocorre em suas vidas e nas suas comunidades. Nas propostas do plano de trabalho docente e das oficinas para professores, procuramos deixar evidente esta construção no sentido de inserir as temáticas apoéticas - termo cunhado por Ramos (2007) - como forma de conhecimento e de construção da criticidade do leitor por meio da leitura de obras que constam no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

## **CONSIDERACOES FINAIS**

Ao recorrermos à didática da leitura subjetiva, constatamos que o estudo do contexto francês e do contexto brasileiro despertam em princípio questionamentos sobre a semelhança quanto ao desinteresse dos alunos pela leitura do literário.

Em seguida, nos perguntamos, considerando os dois casos, quais soluções seriam possíveis. A didática da leitura subjetiva nos parece completar os anseios do educador interessado em ensinar a leitura. Consideramos, e por isso fez-se a proposição das oficinas, que o professor oriente-se para além do espaço da sala de aula e insira o aluno de maneira autônoma na biblioteca escolar e no universo de pesquisas acerca de temas que complementem o entendimento sobre a obra lida.

Lembramos também a necessidade de se ter um plano de trabalho elaborado previamente para só então iniciar o trabalho com os educandos. O professor fora da vertente do improvisado nas aulas de leitura saberá qual perfil de aluno leitor querará formar e ao optar pelo leitor autônomo, proposto por Rouxel, escolherá quais obras serão lidas e com outras com as quais serão apresentadas para posteriores debates, comparações e organização do pensamento por parte da turma. Estas ações, todas, aliadas ao contato permanente com o acervo da biblioteca da escola.

Ao resgatar as teorias do ensino de leitura de 1984 a 2010 no capítulo 1, pudemos observar que pouco se avançou sobre a prática nas instituições de ensino. Alguns teóricos foram usados por décadas, como é o caso da estética da recepção, mas o limite e a permanência apenas na recepção do leitor deixou lacunas, apontando para a necessidade em se ir além e enfatizar também a apreensão do literário. Com a didática da leitura subjetiva temos a leitura cursiva (em voz alta), o uso dos diários de impressões de leitura e uma maior constância dos livros literários em sala de aula e no ambiente da biblioteca, sem o viés que objetivava apenas a repetição do conhecimento historiográfico do literário.

Voltando ao caso francês, Rouxel relata a vinda de estrangeiros para o país com jovens e crianças avessos à leitura, indicando desde o início da década de 1990, certa rejeição ao livro e ao ato de ler, por parte do educando. No Brasil, a escola tem no Programa Nacional Biblioteca na Escola um recurso

quanto ao acervo da biblioteca escolar. Porém, nas escolas a falta de tempo ou mesmo a insegurança do professor ao desenvolver planos de trabalho a partir da leitura, tem se agravado e aparecem nos resultados de desempenho cotidiano dos educandos. E, como afirmamos no capítulo 3, não existe no país qualquer formação de mediadores de leitura em rede nacional especificamente para desenvolver a multiplicação das ações sobre a formação de leitores jovens. O PNBE acaba por ficar nos armários e caixas na escola, sem que o professor seja orientado sobre como trabalhar.

O educador requer formação e capacitação constante aliada à sua formação acadêmico-universitária, isto o apoia e incentiva a mediar a leitura na escola. Na proposta de realização de oficinas, a sugestão seria para o território nacional e suas escolas da rede básica, com adaptações e novas formulações, em cada localidade. Porém, objetivando solucionar os déficits de leitura com ações não só locais, mas em maior âmbito. Desta forma, saindo da tese tão marcada da não-formação de leitores para construir lastro de atividades que mudem verdadeiramente esta realidade.

Diante disto, enfatizamos a didática da leitura subjetiva que, ao propor que o professor leitor seja leitor com seus alunos, pode vir a ter nos diários de impressões de leitura a retirada da invisibilidade dos textos dos alunos. Já que, na escola, tradicionalmente trabalha-se com folhas soltas ou em cadernos comuns, juntamente com outros conteúdos, para os quais o educador e o próprio aluno dão pouca ou nenhuma importância, por considerá-las tarefas cumpridas num momento passado que já não importa mais ao contexto posterior. Nos diários, temos uma noção de continuidade do trabalho de aprendizagem e uma possibilidade de avaliação fora da tradição somatória, mas avaliação diagnóstica e permanente deste aluno.

Como os trabalhos com os educandos têm sua centralidade na biblioteca, consideramos que dar a conhecer sobre este local da escola, é recurso para apropriação autônoma do livro e da literatura e proporciona que, de modo cada vez mais recorrente, outros títulos da biblioteca sejam lidos. Insistimos que, desta forma, o aluno atende às escolhas do professor para a leitura, mas também realiza suas próprias escolhas, o que irá se refletir na qualidade da escrita e da explanação de ideias, argumentos e significados do literário no diário de impressões.

A isto soma-se a observação de que não é necessário voltar sucessivamente ao plano do senso comum referente a um tema, mas, ao contrário, um aluno autônomo usuário de uma biblioteca e orientado por um professor mediador de leitura ampliará constantemente o nível de leitura. O tempo dispensado a retornos ao texto simples e cotidiano pode ser usado para, nesta perspectiva, avançar em textos clássicos, contemporâneos, mais extensos e complexos. Em outras palavras, é a defesa de Rouxel por leituras de qualidade na escola.

Em síntese, o trabalho aqui desenvolvido tem na apresentação da didática da leitura subjetiva uma âncora para o trabalho com temas muitas vezes ignorados pela escola, como a temática das questões sociais, neste caso, a figura da criança em estado de refúgio, exílio ou guerra. Porque a reflexão se faz também fora da tradição do uso de temas como amor ou morte, um desencontro, uma perda, um medo, uma angústia podem ocorrer na vida das nossas crianças da escola pública. Muitas delas moradoras em favelas, subúrbios violentos, assentamentos de trabalhadores que lavram a terra, ou mesmo perto de nós onde guerras ocorrem sem que percebamos e mesmo para a acolhida da criança estrangeira refugiada que chega ao país e possa ser nossa aluna.

## **RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU, Márcia. (Org) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Série Novas Perspectivas.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. Narrando a nação. Tradução: Glória Maria de Mello Carvalho. In: ROUANET, Maria Helena (Org.). **Nacionalidade em questão**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997, p. 48-59.

**BEKAS**. Gênero Drama. Diretor: Karzan Kader. Iraque. 2012. Cores. 97 min.

BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues. STOPA, Rafaela. Panorama de publicações sobre o ensino de literatura no Brasil. **Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.

LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º. grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRENMAN, Ilan. **O que a terra está falando?** Ilustrações Anuska Allepuz. Erechim: Edelbra, 2011.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Série Conversas com o Professor; 1.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. **Vários escritos**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.

CECANTINI, João Luis. PEREIRA, Rony Farto. (Orgs). **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora UNESP, Assis, SP, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHIAPPINNI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São

Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 1ª. e 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas.** DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

**Diretrizes Curriculares do Estado Paraná para Língua Portuguesa e Literatura.** Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** Trad. Silvana Borges. Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

GUIMARÃES, Kalina Naro. **Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura.** José Helder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4.** Campina Grande: Abralic, 2014.

HÉBERT, Marie-Francine. **Nenhum peixe aonde ir.** Ilustrações Janice Nadeau. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. São Paulo: Edições SM, 2006.

Hunt, Peter. **Situação da literatura infantil. Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução Cid Knipel. Editora: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor.** COSTA LIMA, L. (Org) **A literatura e o leitor de estética da recepção.** Rio de Janeiro? Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **História da Literatura como Provocação à Ciência Literária.** Editora: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** Trad. Neide Luzia de Rezende. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013a.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: história e histórias.**

São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

LEMINSKI, Paulo. **Guerra dentro da gente**. Ilustrações Gonzalo Cárcamo. São Paulo: Scipione, 2006. (Coleção Crisálida)

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=12516:pnbe&option=com\\_content&view=articulo](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=12516:pnbe&option=com_content&view=articulo). Acesso em 07 de jul de 2016.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. PAIVA, Aparecida (Org). São Paulo: Editora UENSP, 2012.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ministério da Educação (MEC). 1998.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **O papel do mediador**. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005

RAMOS, Ana Margarida. Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. **Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura e infância**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? ALVES, José Helder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor.

ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

\_\_\_\_\_. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. São Paulo: **Revista Criação e Crítica**, USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>. Acesso em: 01 de ago de 2015.

RÖSING, Tânia M. K. (Org.) **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º. graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas; 28)

SARAIVA, Juracy Assmann. Mügge, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TAN, Shaun. **A chegada**. 2ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 1987.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

**ANEXO – Transcrição de entrevista de Annie Rouxel a Revista Teias, USP, abril de 2015.**

