



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 Proletras, 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

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.

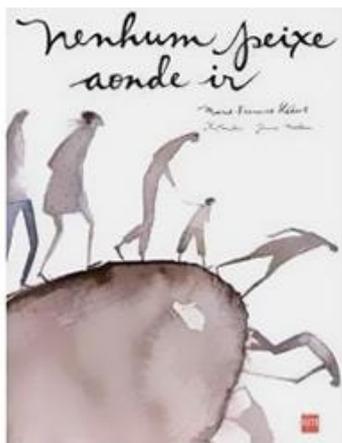


Figura 4: Foto da capa do livro *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, (2006). Acervo da pesquisadora.

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 Hébert. 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.

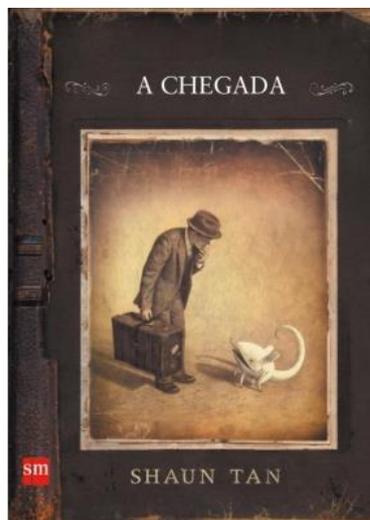


Figura 8: Foto da capa do livro *A chegada*, de Shaun Tan, (2006). Acervo da pesquisadora.

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 menina 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.

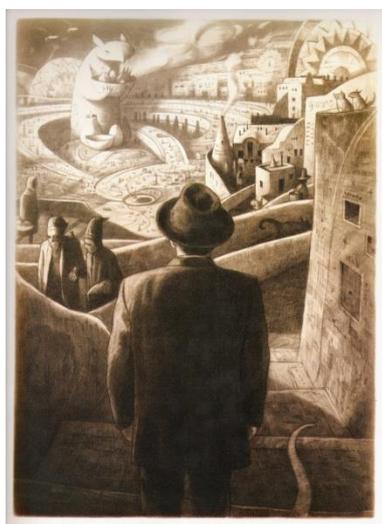


Figura 12: Foto de página interna do livro *A chegada*, de Shaun Tan. 2006, p. s/p. A chegada à cidade estrangeira. Acervo da pesquisadora.

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 Canãa, 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 apreensão 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

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; LANGLANDE, 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, recreações, 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 consequente 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 esculpidos 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, sua 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).

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.

JOUVE, 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=articleto. 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.