

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: O PAPEL DO PROFESSOR E DA
ESCOLA NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO LEITOR.**

ANA CAROLINA PORTO GARCIA

CAMPINAS
2018

Ana Carolina Porto Garcia
RA 154598

Temas polêmicos na literatura: o papel do professor e da escola na formação da subjetividade do leitor.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G165t Garcia, Ana Carolina Porto, 1995-
Temas polêmicos na literatura : o papel do professor e da escola na formação da subjetividade do leitor / Ana Carolina Porto Garcia. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Mediação da leitura. 3. Leitores - Formação. 4. Subjetividade. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2018

ANA CAROLINA PORTO GARCIA

Temas polêmicos na literatura: o papel do professor e da escola na formação da subjetividade do leitor.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas, _____ de _____ de 2018

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Segunda leitora: Karen Cezar Baptista

AGRADECIMENTOS

VI

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.

Manoel de Barros (O livro das ignoranças)

A produção e elaboração deste trabalho foi um momento muito imaginado por mim desde o início da graduação, contudo, durante seu percurso muitas coisas aconteceram e não poderia ser mais grata a todos que possibilitaram essa pesquisa. Cito alguns sem os quais não seria possível a conclusão deste estudo, tão significativo para mim.

Minha mãe, Cristiane, por saber o que eu estou sentindo sem que eu precise dizer uma palavra, por sempre me acalmar e me divertir com seu jeitinho próprio até nos momentos mais difíceis e por ser minha melhor amiga.

Meu pai, Toninho, meu maior apoiador para qualquer coisa possível, nesse mundo e fora dele, meu maior fã e meu maior escudo para essa vida.

Meu irmão, Matheus, que mesmo com a distância entre nós, continua sendo o melhor parceiro para qualquer aventura.

Meu amigo da adolescência, meu grande amor e companheiro para a maior jornada da vida, Lucas, por todo carinho, compreensão, apoio, escuta e conversas que nos trouxeram até aqui. Que cada vez mais possamos somar mais pecinhas ao nosso caminho.

langrid, amiga do coração, que me entende e me faz ser melhor a cada conversa. Não há dúvidas que você ainda irá voar para muito longe!

Minha querida orientadora, Professora Cláudia, pelos anos de dedicação, orientação, suporte e carinho que compartilhamos. Muito obrigada por acreditar em mim desde quando era apenas uma curiosidade vinda de uma paixão. Agradeço o olhar atento e enriquecedor da minha segunda leitora e companheira entre os encontros da academia, Karen Cezar Baptista, sua pesquisa me levou a expandir meu próprio horizonte e suas observações foram valiosíssimas para este trabalho.

Meus professores, que souberam me guiar e destacar o que mais gosto de fazer: ensinar e aprender. À Faculdade de Educação por ser esse lugar de imenso horizonte e possibilidades.

Todos que a UNICAMP me deu a oportunidade de conhecer e partilhar um pouco do que é a vida universitária, acadêmica ou não, que nos faz crescer e tem a possibilidade de nos engrandecer.

Agradeço às professoras e professores que me ensinaram muito em meus estágios curriculares e extracurriculares, coisas boas e outras nem tanto, fornecendo pistas para a minha constituição como educadora.

Por fim, agradeço a todas as crianças que tive a oportunidade de conhecer em minha atuação como estagiária, tanto na escola pública quanto privada, crianças de diferentes classes sociais, diferentes regiões e grande motivo da busca pelo meu contínuo aperfeiçoamento, empenho e dedicação. Sem o sorriso destes meus dias não teriam sido tão coloridos, agradeço por não precisarem de nomes para sentir e demonstrar.

RESUMO

Este estudo disserta sobre as funções e contribuições das situações de mediação de leitura, pelo professor, na constituição dos sujeitos dentro da escola. O trabalho bibliográfico teve como objetivo discutir a importância da leitura de temas polêmicos na literatura a fim de responder a seguinte questão de investigação: qual a responsabilidade do pedagogo, e demais professores da Educação Básica, com a leitura literária – a partir de temas polêmicos, na escola? Tomamos como referencial teórico Bakhtin (2002) no que diz respeito ao conceito de linguagem; Vigotski (1989) para fundamentar o conceito de mediação e, mais especificamente, a mediação da leitura na escola; Lacerda (2007, 2013, 2015) para discutir a temática da leitura de temas polêmicos. O estudo nos permite afirmar que ao trabalhar com a leitura de literatura com temas indissociáveis a condição humana, porém considerados polêmicos, tais como como morte, solidão, sexualidade, raiva e medo, entre outros, temos como possibilidade de atuar diretamente no processo de desenvolvimento dos sujeitos ao se experimentarem na vivência estética trazida pela literatura. Por ser a escola um espaço rico para mediações deliberadas a leitura de temas polêmicos abre possibilidades de encontro com o humano na formação sujeito - leitor.

Palavras-chave: Literatura. Mediação escolar. Temas polêmicos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Linguagem: Atividade constitutiva de sujeitos no processo interativo	6
1.1 Mediação e Linguagem para Vigotski	6
1.2 A linguagem como processo interativo entre sujeitos para Bakhtin	8
CAPÍTULO II - Produzindo sentidos: O lugar da leitura literária na escola	11
2.1 Leitura	11
2.2 Leitura da literatura	12
2.3 Leitura da literatura na escola	16
2.4 A potência da leitura da literatura na constituição da subjetividade	20
CAPÍTULO III - A leitura da literatura: o que os temas polêmicos têm a oferecer ao jovem leitor?	23
3.1 Leitura de Literatura na/para a escola	23
3.2 Importância da literatura polêmica	27
3.3 A literatura polêmica na escola	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS - Construindo um novo caminho	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

INTRODUÇÃO

Mergulhei no mundo da leitura ainda nova, com 8 anos já havia devorado todas as obras que possuíamos em casa, desde pequena meu pai contava histórias para mim e meu irmão, e minha mãe sempre teve um livro em sua cabeceira de cama. Os livros estavam por perto e eu queria me aproximar e ter o mesmo poder de entrar em um mundo novo com eles que meus pais possuíam.

Com 10 anos, estudando em uma escola do interior paulista, tive a oportunidade de ter aulas de língua portuguesa com uma professora leitora incrível, a escola possuía um projeto de leitura, em que fazia-se necessário a leitura de um livro por mês, porém a lista não era fechada: a professora selecionava todo mês ao menos 4 livros, e lia o começo de cada um deles para nós em sala para que assim, pudéssemos escolher qual que continuaríamos lendo até o final do mês. Por vezes terminei o mês lendo pelo menos dois dos livros da lista, notando meu interesse e de uma amiga em particular, a professora começou a trazer outras obras literárias para indicar, e aos poucos ela introduziu novos gêneros literários e autores não tão “comerciáveis” como os que tínhamos começado a ler. Minha mãe continuou me levando a bibliotecas e livrarias, e agora com o alento da professora que queria saber o que estávamos lendo, queria conversar sobre os livros conosco, ler era o que eu mais gostava de fazer todos os dias.

A paixão pela literatura foi um dos eixos norteadores na hora de escolher um curso superior para seguir com os estudos, também motivada por estar ministrando aulas de inglês em uma escola de idiomas, aos 17 anos escolhi seguir o curso de Letras, o qual frequentei por um semestre na Universidade de São Paulo. O curso acabou sendo um choque e uma decepção, as pessoas que ali viviam não estavam interessadas em discutir o que se dizia nos livros ou o caminho que escritores por vezes percorreram até tais escritas, apenas as regras que deveriam ser seguidas para se escrever, desanimada, deixei o curso e voltei a estudar, ainda motivada pelo cativar e guiar, decidi pela graduação em Pedagogia. A Pedagogia para mim foi como um presente, me foram apresentadas todas as ferramentas conhecidas para trabalhar, consegui buscar aprofundamento nas que mais me interessei e que por ventura me foram mais necessárias ao longo do tempo.

Durante meu primeiro ano de graduação comecei a realizar estágio extracurricular, em uma escola tradicional de Barão Geraldo, com a intenção de

conhecer mais sobre o dia a dia na escola e aprender as práticas pedagógicas, tendo logo como primeira experiência três turmas de primeiro ano do ensino fundamental. As turmas possuíam em torno de 25 alunos, e a escola possuía uma ótima infraestrutura, equipada com laboratórios de informática e ciências, quadras, parques e uma imensa biblioteca com um canto específico para a educação infantil e primeiro ano.

Toda semana as turmas possuíam horários fixos de ida a biblioteca, e eram incentivados a escolherem um livro para levar para casa, com um esquema rotativo de auxílio, frequentei o ano todo permeando entre as turmas e tendo assim, a chance de analisar a prática da professora e seu resultado no comportamento da turma em relação aos livros e a biblioteca. A professora da primeira turma, permanentemente, escolhia um livro uma semana antes e já o deixava separado, ao chegar à biblioteca sua turma se organizava em uma roda, no qual ela apresentava o livro e perguntava às crianças sobre o que achavam que se tratava a história, quem poderiam ser seus personagens e informações sobre o que a capa apresentava, depois de levantadas algumas hipóteses, ela lia o livro, e em seguida avaliavam se alguma hipótese havia se concretizado, a turma se entusiasmava e refletia tal curiosidade enquanto escolhiam qual livro seria levado para casa. Seus livros tratavam de temas considerados por vezes, diferentes, comumente escolhidos de acordo com o que a professora sentia que necessitava a turma, como uma conversa sobre divórcio dos pais ou ciúmes de colegas.

A segunda professora também escolhia previamente um livro e lia para as crianças, que se organizavam sentadas frente a ela como um “bolinho de arroz”, as crianças se mostravam interessadas nas histórias e buscavam livros para casa, porém com menos entusiasmo e diversão que a primeira turma apresentava. Tal professora polivalente fazia uso de livros de literatura com temas mais brandos, geralmente ao que se referiam a busca por felicidade ou adaptação e aceitação de si mesmo. A terceira professora, por sua vez, não tinha o costume de ler para as crianças em todas as visitas à biblioteca, e quando lia havia escolhido o livro na hora, sua turma era a que menos gostava de ir à biblioteca, terminando o ano letivo com crianças que diziam não gostar de ler. Para mim nunca foi acaso o comportamento das crianças perante os livros, e sim uma relação estabelecida através do contato e experiência proporcionado pelas professoras.

A experiência desse estágio somada a minha experiência pessoal, me levou a buscar saber mais sobre o papel do professor, encontrando dentre os estudos de Vigotski (1989) a importância da mediação. Mais tarde, meu interesse sobre mediação de leitura tomou uma forma maior como Iniciação Científica, com o trabalho “O papel do mediador em Michèle Petit: contribuições à discussão sobre práticas de leitura na constituição pessoal e profissional do sujeito”, no qual essa pesquisa dá procedimento.

O estudo da iniciação científica em questão tinha como objetivo identificar, nas obras (editadas em português) de Michèle Petit, as funções e contribuições da leitura na constituição dos sujeitos, relacionando-os às experiências de leitura ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores, e extrair lições para mediação das/nas práticas de leitura na formação de discentes e de docentes mediadores de leitura, e, a partir dele, foi possível considerar o conceito de mediação essencial na constituição do leitor. No sentido de que para estabelecer-se leitor é necessário um mediador de leitura entre sujeito e textos, alguém capaz de criar uma relação familiar com o livro, sendo que determinadas posições sociais e determinados espaços são profícuos para que que isso aconteça, como o caso do professor na sala de aula e do bibliotecário na biblioteca.

Nesse trabalho atual aprofundo a compreensão sobre a importância da leitura de temas polêmicos na literatura pela mediação do professor, no contexto escolar, nos processos de constituição da subjetividade dos leitores. Para tal, tomo como referencial teórico os estudos de Vigotski (1989) e Bakhtin (2002), que entendem a mediação do outro e a linguagem como constitutivas da condição humana, tornando os sujeitos capazes de tomar seus modos de ser, de agir e de dizer como objeto de pensamento e de reflexão.

Na escola os professores podem e devem possibilitar o encontro dos sujeitos com a leitura, ou seja, a escola é o *lòcus* privilegiado para a prática da leitura de textos acadêmicos – portanto científicos – e literários pelos alunos e, necessariamente, nesse espaço, a singularidade da mediação exercida pelo professor pode ser um divisor de águas na ampliação do conhecimento pelos sujeitos.

Portanto, neste trabalho a prática de leitura é estudada no contexto escolar, por considerá-la um lugar institucionalmente formal no qual professores e alunos compartilham e buscam ampliação do conhecimento; um lugar de possibilidades de ensino e aprendizagem pela mediação intencional.

Leitura e escrita são temas prioritários no estudo de muitos pesquisadores, para além do universo escolar, tal como a antropóloga francesa Michèle Petit (2008, 2009, 2013), que tem como pesquisa a relação entre os jovens e a leitura baseada em entrevistas efetuadas com jovens de periferias francesas, estabelecendo que, muitas vezes, é preciso incentivar a escolha de livros e ajudar determinados leitores a superar dificuldades e se entregar à leitura.

Seguindo na mesma direção, Ometto e Cristofoleti (2016), constatam que quanto mais rica for a experiência social e cultural da criança, maior repertório essa terá para sua imaginação e criação, e que a escola tem o dever de proporcionar tais contatos, independente da classe social e econômica dos sujeitos que a frequentam.

Um dos propósitos da escola, segundo Oliveira (2002), é que o professor tem o dever de cumprir seu papel e estimular os estudantes a abrirem seus horizontes, e, ao explicar sobre o trabalho com textos, aponta que:

No espaço escolar, muitas vezes, o professor trabalha com a segmentação de textos, frases, palavras e sílabas para explicar os mecanismos da linguagem. Essas segmentações são realizadas pelo significado ou pelos sons da linguagem. Isso produz modificações no texto que nem sempre são positivas. Não é tudo em um texto que pode ser segmentado para ser analisado, afinal, muitas vezes, o significado depende do contexto. (OLIVEIRA, 2002, p.50).

Tonin (2016) ressalta em seus estudos que o professor deve sim ensinar as regras da língua a ser lida, mas também o gosto de se ler, incentivar a leitura da literatura por prazer, livre e sem fins objetivos. Considerando tais afirmativas, defendemos a leitura de temas polêmicos na escola, temas que por vezes são colocados por professores e educadores como “difíceis”, mas que são entendidos por pesquisadores como essenciais no desenvolvimento da subjetividade do sujeito leitor. Neste trabalho, de revisão bibliográfica, nosso objetivo foi discutir a importância da mediação do pedagogo, e demais professores da Educação Básica, na leitura literária, com ênfase a literatura de temas polêmicos na escola para a constituição da subjetividade do leitor. Tal objetivo remete à seguinte questão de investigação: qual a responsabilidade dos professores com a leitura literária – a partir de temas polêmicos, na escola?

Para o desenvolvimento deste estudo, escolhemos nos aprofundar em uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre o tema. Durante a pesquisa bibliográfica dialogamos com autores que partem do princípio em comum de que a escola é um

espaço de mediação, no qual o professor deve incentivar a leitura, através da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e outros autores que compartilham o mesmo referencial. Baseando-se em análises investigativas e descritivas de obras que discutem práticas de leitura e escrita, também chamadas de ensino de leitura e escrita, na escola, verificando possibilidades de mediação entre os atores da escola e obras de literatura polêmicas que contribuam para a ampliação do repertório do sujeito leitor.

O estudo está organizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo “Linguagem: atividade constitutiva de sujeitos no processo interativo”, discorre sobre os conceitos de mediação e de linguagem como constitutiva do sujeito, apresentados por Vigotski, bem como da linguagem como processo interativo, para Bakhtin.

O segundo capítulo “Produzindo sentidos: o lugar da leitura literária na escola” versa sobre leitura. Para tal, buscaremos autores que discutam o papel do professor na mediação de leitura e, em especial, da leitura literária.

O terceiro capítulo “A leitura da literatura: o que os temas polêmicos têm a oferecer ao jovem leitor?” explicita a busca pela introdução de obras literárias não convencionais na escola.

Cabe destacar que nas análises buscamos estabelecer relações entre os pontos relevantes apresentados pelos autores – acerca da responsabilidade do pedagogo, e de todos os professores da Educação Básica, com a leitura literária – de temas polêmicos, na escola – com as teorias estudadas nos capítulos anteriores. Por fim, tecemos nossas considerações acerca das discussões, afinal, qual o papel dos professores com a leitura literária de temas considerados polêmicos, no universo escolar? O que essa responsabilidade nos propõe?

CAPÍTULO I – Linguagem: Atividade constitutiva de sujeitos no processo interativo

Neste capítulo discutimos os conceitos de mediação e de linguagem como constitutiva do sujeito, apresentados por Vigotski, bem como da linguagem como processo interativo entre sujeitos, para Bakhtin.

1.1 Mediação e Linguagem para Vigotski

Para o desenvolvimento do trabalho, assumimos a mediação e a linguagem como constitutivas dos sujeitos na perspectiva histórico-cultural tal como definida pelo psicólogo/educador russo Vigotski. Segundo Garcia (2017)

[...] para o pensador russo, o homem aprende na interação com o mundo, utilizando para isso de dois tipos de mediação, dos instrumentos e dos signos, sendo o primeiro instrumentos criados pelos humanos para alcançarem seus objetivos e com ação externa ao sujeito e o segundo, signos de atividade psicológica, com ação interna ao sujeito (afeta as funções psicológicas superiores). (GARCIA, 2017,p.32)

De acordo com seus estudos, o ser humano não chega à escola como uma “tela em branco” segundo alguns dizeres populares, pelo contrário, ao nascer nos inserimos em contextos sociais nos quais nos apropriamos de costumes e modos de agir, que passam a definir nossas relações com o conhecimento, com a fala e também com os diferentes significados que vamos elaborando acerca do mundo.

Durante o processo de imitação dos sons e posteriormente das palavras proferidas pelos adultos, a criança elabora significados e produz sentidos na/da/pela linguagem. Isto posto temos que a linguagem pode assumir a função comunicativa como também organizadora do pensamento. Pela linguagem os sujeitos podem antever resultados antes de realizar ações, a fala passa a mediar o que acontece, tal como Vigostki (1991, p.73) afirma “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem”, sendo inicialmente social, na intenção de interação social, e depois se diferenciando em outras funções sociais.

Com o desenvolvimento da linguagem a criança reconhece o mundo pela mediação - da linguagem e do outro – no processo da comunicação verbal. Nesse processo não se transmite um modo de pensar, mas sim possibilidades de elaboração de outras formas de compreender o mundo, ou seja, outros significados e sentidos

diferentes dos já conhecidos pelas crianças vão sendo elaborados em um processo dinâmico no qual essa reconstrução acontece pela mediação. O que antes eram atividades interpessoais – entre sujeitos – vai sendo internalizado pelo educando e torna-se intrapessoal.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 1989, p.103)

Garcia (2017) continua, “portanto, nosso funcionamento interno (intrapessoal) vai se constituindo a partir de relações entre sujeitos (interpessoal) pela mediação, entendida por Vigotski como processo de produção e circulação de sentidos)” (GARCIA, 2017, p.33).

Os sentidos colocados em movimento alteram as duas zonas de desenvolvimento dos sujeitos: a zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real. A primeira é o que a criança consegue fazer com a ajuda do mais experiente e a segunda o que ela passa a realizar sozinha.

O papel do professor na abordagem histórico-cultural é de organizar o ensino, de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias à criança (VIGOTSKI, 1989, p.43), nessa intencionalidade pedagógica de experiências e pensamentos dois agentes são deslocados, o mediador e o sujeito, que se modificam pela linguagem. O sujeito, portanto, deve sempre ser colocado em contato com novas discussões, novos olhares e ambientes que o instigue a ir além, ultrapassando a zona de desenvolvimento real, adquirindo novos modos de utilização de instrumentos e de signos a fim de ampliar sua zona de desenvolvimento real. Dessa forma, o papel da escola no jogo das mediações é imprescindível. A escola é um lugar institucionalizado do ensinar, do aprender e da socialização da criança, e portanto, lugar próprio da mediação. É um lugar de trocas, onde as relações entre significados se alteram o tempo todo. Para as pedagogas e pesquisadoras, Fontana e Cruz (1997):

Na escola, as condições se modificam. Ali as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, organizados segundo uma lógica que ela deverá apreender. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 66)

Vigotski percebe a importância da escola ao evidenciar que ao atuar em diferentes contextos a escola acaba por generalizar uma percepção, um significado, e assim toma o “papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança” (VIGOTSKI, 1991. p.123) que entende a escola como lugar de ensinar e aprender. Os educadores, por sua vez, devem deslocar as crianças para fora de suas zonas de desenvolvimento real colocando-os em reflexão sobre sua própria linguagem e estimulando-os a alcançar uma zona de desenvolvimento real mais ampla. As pedagogas continuam:

Nas relações de ensino compartilhadas, professor e crianças ensinam e aprendem. Eles aceitam o convite do poeta e contemplam juntos as palavras. Eles aceitam juntos o desafio das palavras, mergulhando na história, nas práticas sociais de conhecimento em que se constituem, em busca de chaves... (FONTANA; CRUZ, 1997, p.115)

A escola é local institucionalmente constituído por interações entre professores e estudantes, portanto, a professora Ometto descreve:

Nós, professores, em função do lugar em que somos inscritos historicamente na relação com nossos alunos, instauramos e conduzimos o trabalho de leitura, na medida em que selecionamos o que será lido, por quem, para quê e em que condições. Nós também controlamos os sentidos em circulação nesse processo, validando-os ou não. (OMETTO, 2010, p.34).

Ou seja, a escola tem como função a mediação de diversas experiências e conteúdos, onde a relação de ensino e de aprendizagem acontece através do e pelo diálogo – entendendo-o dialogicamente, mais do que a relação face a face entre duas pessoas. A medida em quem nos relacionamos e interagimos com o outro, pela linguagem, a mediação de significados/sentidos acontece, e nessa reestruturação de conceitos nos coloca em posição diferente da anterior. Através da mediação aprendemos, ensinamos e também rejeitamos o que o outro nos propõe, nos tornando capazes de pensar e refletir sobre objetos e conhecimentos por nós mesmos, atribuindo valor ao novo significado internalizado.

1.2 A linguagem como processo interativo entre sujeitos para Bakhtin

Para o filósofo da Linguagem Bakhtin (2002), o diálogo é o funcionamento real da linguagem, através da linguagem e pela linguagem, posições são assumidas e sujeitos são afetados, criando vínculos que não existiam antes do diálogo. Ometto (2010), escreve sobre o texto como forma de diálogo:

Focalizado a partir da interlocução, o texto é sempre incompleto. Ele se “desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p.311, grifo do autor), na medida em que ao texto pronto corresponde um texto a ser criado, que a ele responde e reage. Daí, Bakhtin afirmar que todo texto é sempre um encontro de, no mínimo, dois textos, dois sujeitos, dois autores e que “a compreensão de um texto sempre é o correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2003, p.319 apud OMETTO, 2010, p.30).

Dessa forma, o texto nunca é apenas um texto, mas um conjunto de vozes em interlocução que sempre se reorganiza e rearranja para produzir sentidos. Ele, o texto, sempre parte de um sujeito ao outro, a palavra é a ponte entre sujeitos, segundo Bakhtin (2002). Portanto, em Bakhtin a leitura é definida como atividade de linguagem e de interação especificamente humana, é constitutivamente social, histórica e singular (OMETTO, 2010, p.29).

O texto é, portanto, fruto dos sentidos produzidos nos encontros entre sujeitos, sempre elaborado e acrescentado aos sentidos que já lhes constituem. De acordo com o filósofo da linguagem:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1986, p.113).

No diálogo sentidos são produzidos, (re)significados e interiorizados, ou não, pelos sujeitos. Estudos de Garcia (2017, p.3), evidenciam a importância de atribuir um enfoque especial à leitura literária, pois esse gênero proporciona o acesso à literatura, produto social e humanizador, que permite o contato com as diferentes situações humanas que permeiam a vida e a obra literária. Bakhtin afirma:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sobre a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas

diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN, 1986, p.123).

O conceito de diálogo como interação constitutiva do sujeito apresentado por Bakhtin é apropriado nas relações vividas na escola, onde momentos específicos compartilhados entre professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar podem se aproximar, e infelizmente também se afastar, da leitura literária. A interação, marcada pela linguagem, coloca os sentidos em confronto. Nesse confronto alguns são validados e assimilados pela cultura, incorporados pelos sujeitos, outros são desqualificados e, portanto, desconsiderados pela cultura elaborada. A escola por sua vez deve ter o trabalho de (re)significar e possibilitar um significado próprio ao estudante através do diálogo.

CAPÍTULO II - Produzindo sentidos: O lugar da leitura literária na escola

Neste capítulo aprofundamos o estudo sobre a temática da leitura e da leitura da literatura. Para tal, nos ancoramos nas autoras Lajolo (1993), Abreu (2006), Petit (2008), Colomer (2003), entre outros que discutem não somente o conceito mas também o papel do professor na mediação de leitura e, em especial, da leitura literária.

2.1 Leitura

Temos como consenso na sociedade atual que o hábito da leitura é positivo, entretanto, tal hábito tão ovacionado por vezes acaba mal interpretado e inacabado, como podemos dizer aos jovens que leiam mais em tempos de internet, WhatsApp, Google e Facebook; no tempo da informação rápida oferecendo a eles obras que lhes desinteressam apenas porque são consagradas pela academia? Há aqui a necessidade de compreensão das diferentes práticas de leitura (ler para buscar informação, ler para aprender, ler para se divertir etc.), e neste texto discutiremos sobre a importância e as características da leitura que possibilita ao sujeito a reelaboração de sua subjetividade – a leitura literária de temas polêmicos.

A leitura a que me refiro está em qualquer texto que exige a participação de quem escreveu e de quem está lendo. Não é uma leitura óbvia, é uma leitura que resgata toda a experiência do leitor para que esse possa significar o texto lido. Zilberman (1993, p.17) destaca que “ler é toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”, é o pensar sobre o que o outro revela ao escrever, mas não de acordo com o conhecimento de mundo deste, e sim, com o seu. Em sua tese de doutorado, Ometto recorda:

Na perspectiva da teoria de Bakhtin, a leitura é uma prática social, que se produz em relações intersubjetivas: a produção do leitor, mediada pelo texto, é marcada pela experiência do autor, assim como “o autor, no momento da produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda”. (GERALDI, 1997, p.166-1670 apud OMETTO, 2010, p.3).

O autor precisa do leitor, e vice-versa, marcando uma relação imprescindível para o ato da leitura e compreensão. Por ser orientada através de nossas significações e sentidos, a leitura retoma nossa bagagem sociocognitiva, como descrito por Koch e Elias (2006):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH E ELIAS, 2006, p.11).

Segundo Camilo (2015), pautado nessas mesmas autoras, o sentido não está preso ao texto, e muito menos ao leitor, e sim no movimento interacional que ocorre entre os três elementos. Associando a sua bagagem todos outros elementos já significados e apropriados por aquele que lê, um texto nunca está sozinho:

Assim, em sua atividade de elaboração dos sentidos do texto, o leitor compreende-o ativamente, cotejando aos sentidos que já o constituem. Sentidos estes que também remetem a outros textos. Assim, tal como aquele que escreve, aquele que lê, também não o faz solitariamente. O leitor lê acompanhado por outros textos. Sua relação com o texto é sempre mediada por outros textos. (OMETTO, 2010, p.29).

De acordo com Lajolo (1993, p.52) o texto é produzido no encontro entre quem escreve e quem lê, unidos por seus atos solitários de significação de leitura e escrita. O que nos leva a concluir que apenas a decodificação do código linguístico é insuficiente para a leitura, que exige experiências e conhecimentos anteriores para que possa agir e ressignificar o que leu, concordando ou discordando, sendo ativo sobre o texto. A professora Lajolo reforça:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhes significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p.59).

Ler é se entregar à leitura, é deixar com que ela lhe permeie sem abrir mão de expandir, refletir e até se contrapor a ela. Para as pesquisadoras Cattani e Aguiar (1993, p.24) “o ato de ler abre novas perspectivas à criança, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade”, o que nos encaminha para os próximos passos no desenvolvimento deste trabalho: qual leitura podemos proporcionar como professoras e professores da Educação Básica a nossas crianças que as sensibilizem e as proporcionem experiências críticas para a leitura?

2.2 Leitura da literatura

Dentro das diversas possibilidades de leitura, entendemos que “o acesso à literatura, produto social e humanizador, que permite o contato com diferentes situações humanas que permeiam a vida e a obra literária” (GARCIA, 2017, p.7), não deve ser negligenciada nos espaços escolares. Para pensar na leitura da literatura, entretanto, é concordar com Abreu (2006) acerca do processo de naturalização, no qual é tomada como natural, e não como algo histórico e cultural, e por esse motivo é tão cobrada e tão difícil de se atingir. A professora Abreu continua: “Apresenta-se a *Literatura* como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano”. (ABREU, 2006, p.41).

Diferentemente do que se é divulgado sobre a literatura, os livros expõem seu meio, as relações existentes, valores sociais, problemas e conflitos, retratados pelo viés do autor, seu grupo cultural e até de acordo com o mercado editorial vigente. Os tão denominados *best-sellers*, encontram nesse espaço uma brecha, e não é porque é um livro que vende bem perante um público que ele deixa de ser literatura. Abreu (2006, p.18) explica:

Se tantas pessoas os compram e os lêem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los. Entretanto, como você já deve saber, a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores. Quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam.

A literatura não é única, antes de tudo, ela é o produto do que o escritor retrata com aquilo que o leitor significa e associa, por vezes atribuir o adjetivo *literário* a uma obra a faz ser significada de outra forma apenas pelo peso da palavra. Compreendendo a literatura como produto histórico-cultural, não existem livros ruins, não existem autores “que não valem a pena serem lidos” (ABREU, 2006, p.112). A autora ressalta que definida como produto de um tempo, de valores e costumes, a literatura é mais do que uma questão de gosto, é uma questão política. Como atividade política a leitura demanda que nós, leitores, deixemos de lado a leitura como algo passivo, e nos posicionemos perante o que lemos, sejamos críticos para que possamos definir o que consideramos boa literatura ou não. Mortatti (2014) reforça, contudo, que para isso ser possível é necessário que sejam discriminadas qualidades

e valores do hábito em nós produzidos com a repetição do conhecido. Citando Magnani:

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. [...] seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor. [...] Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento (MAGNANI apud MORTATTI, 2014, p. 32/33).

É possível notar que o saudosismo sentido por jornalistas, críticos literários e professores sobre “a falta de leitura” dos jovens não trata de qualquer leitura, e sim, da leitura colocada no patamar da *grande literatura*, aquela leitura definida por Petit (2008) como leitura que “enquadra, amolda, domina os jovens” (PETIT, 2008, p.18), e não a leitura que os ajuda a se expressar e a conhecer o novo. Um afastamento da leitura de épocas atrás, que abre espaço para a leitura do presente, das necessidades, valores, e estigmas contemporâneos. Em meu estágio ouvia frequentemente que as crianças não gostavam de ler, no entanto, conversando com as crianças ou apenas as observando era possível vê-las com livros sobre jogos de computador do momento, biografias e livros considerados interacionistas por exigirem a participação ativa direta do leitor. Dessa forma, concordamos com Abreu:

A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo com que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Muito, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas. (ABREU, 2006, p.59).

Por isso, A professora explica:

Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. (ABREU, 2006, p.99).

Mais do que ler para alcançar um objetivo explícito e único, a leitura nos faz pensar, nos coloca como agentes no nosso próprio destino ao nos levar a um local distante e depois fazer com que retornemos a nossos corpos, independentemente de qual *tipo de literatura* que estejamos lendo.

A identificação com diferentes personagens em situações distintas suscita um conhecimento no leitor, o provoca a pensar além do que acontece, a se colocar no lugar do personagem e assim, ter mais oportunidades de desenvolver empatia com/para o outro, por vezes está distante de sua realidade social. Zilberman aponta o caráter emancipatório da leitura:

[...] a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu entorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (ZILBERMAN, 1993, p.19).

Petit (2008) estuda a prática de leitura na constituição do sujeito, ressaltando o quão poderosa essa pode ser na vida de jovens. Em suas entrevistas com jovens moradores de bairros marginalizados da França, a antropóloga percebeu o quanto a leitura possibilitou a esses jovens:

a ampliação do olhar e a reformulação de sua opinião. Bakhtin denomina tal visão como olhar exotópico, "um excedente da visão em que a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência" (BAKHTIN, 2003, p.22), olhar que permite observar o horizonte do outro sujeito sem perder a originalidade deste. (GARCIA, 2017, p.26).

A literatura não vem com um objetivo intrínseco, não é um manual de instruções, simplesmente um modo de buscar mais conhecimento e cultura sem precisar sair de casa.

Para os jovens que conversaram com Petit (2008, p. 85) a leitura os proporcionou acesso a outros pontos de vista, a pensamentos e críticas que não teriam sem a leitura de literatura. O mesmo pode ser atribuído à construção de si, de forma a encontrar sentidos "à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos" (PETIT, 2008, p.72). Garcia, em seu trabalho afirma:

Nesse sentido, a leitura deixa espaço para o seu interlocutor refletir, reformular, questionar e agir perante ao novo conhecimento, deixa que sejam introduzidos os desejos de quem está do outro lado da obra produzida; não há um controle sobre o que será elaborado após sua incorporação. (GARCIA, 2017, p.28).

O controle não existe pois cada ser humano tem em si diferentes modos de pensar, de agir e significar de acordo com o que conhece, com o que se identifica e internaliza para si. A leitura permite que cada um de nós entre em seu íntimo e busque

os seus sentidos significados, não há um certo ou um errado, e sim um universo de possibilidades. Em entrevista a Petit (2008), a jovem Pilar explicita:

Por meio do livro, quando temos nossos próprios pensamentos, angústias, enfim, não sei, acredito que o fato de saber que outras pessoas também sentiram o mesmo, o expressaram, é muito importante. Talvez seja porque o outro o diz melhor do que eu. Há uma espécie de força, de vitalidade que emana de mim porque o que diz, por n razões, eu experimento intensamente. (PETIT, 2008, p.75).

A importância da leitura é evidente para esses jovens em sua própria formação, fortalecendo-os perante os processos difíceis que marginalização que vivem diariamente. A simbolização do universo criado pela leitura os leva a diferentes percursos, possibilitando um caminho diferente do que o traçado por suas famílias e grupos sociais. Garcia conclui:

Ler, nesse sentido, é uma atividade constitutiva do sujeito pois leva-o para além de si mesmo e o retorna a seu lugar, contudo, quem retorna, já não se configura da mesma forma, tendo expandido seu horizonte, suas possibilidades, sem sequer sair do lugar em que se encontra fisicamente. (GARCIA, 2017, p.59).

A leitura de literatura nos coloca em uma posição diferente ao nos fazer experimentar novos percursos, ao nos propor um diálogo com o novo, e assim também deve ser sua leitura na escola. Nós, professores, não podemos nos contentar com a “verificação de leitura” sobre o livro do bimestre, devemos ir além, e buscar os sentidos que tal leitura desperta nos jovens.

2.3 Leitura da literatura na escola

Embora significativa na constituição do sujeito, a leitura nem sempre foi tão difundida, alcançando sua expansão junto a forte escolarização nos séculos XVIII e XIX, no qual a escola passou a ser a mais forte intermediária entre a criança e a cultura já socialmente estabelecida, fazendo uso da leitura para uni-las. Zilberman (1993) destaca que a expansão da escola, e conseqüentemente da habilidade de ler, abre espaço para o desabrochamento, ainda que tímido, da democratização do saber, sendo esse o caminho de entrada para maior transmissão dos valores da sociedade (ZILBERMAN, 1993, p.16).

A principal razão de existência da escola está na transmissão de conhecimentos, de determinadas culturas socialmente conceituadas, e portanto, a leitura passou a ser essencial para todos, no qual apenas a partir dela se conseguiriam adquirir tais conhecimentos. No entanto, desde seu início, a escola apresentava em si uma enorme desigualdade, aos filhos de nobres ensinava-se “ser mais homem” que os outros que ali frequentavam (MORTATTI, 2001, p.15), e aumentando o abismo de desigualdade durante a década de 60 e 70 quando foi inserida a literatura no currículo escolar em função do ‘incentivo à leitura’ (COLOMER, 2003), no qual crianças de famílias mais abastadas teriam acesso a leituras mais cativantes, mais envolventes e que os inspirassem a ser maiores, enquanto aos filhos de homens das classes populares deveriam se ensinar histórias de conformação e de aceitação da realidade.

Nos dias de hoje, está incluído na grade curricular de Língua Portuguesa (Comunicação e Expressão, Linguagens e seus códigos, entre outros nomes) o ensino de literatura, mas qual ensino de literatura é esse proposto pela escola? Em sua tese de doutorado, Colomer (2003, p.49) responde que a escola faz uso de materiais de leitura que oferecem “materiais de avaliação (guias, seleções, resenhas, etc.) adequados às necessidades dos educadores”, o que logo transformou-se em um grande mercado literário com supervalorização de poucos títulos, a uma leitura funcional da literatura e a publicação de resenhas e adaptações curtas já escritas com o viés do autor de informar o leitor e não deixá-lo descobrir por si, estabelecendo um único tipo de literatura na escola, o do ler para fazer, ler para saber, ler para responder.

Assim como constatado por Colomer (2003), a professora Lilian L. M. da Silva (2011) reforça que o mesmo ocorre nas escolas brasileiras, no qual os professores indicam livros que já conhecem porque leram em seu próprio tempo de escola para atingir os determinados fins daquela época, sem procurar o que as crianças de hoje têm interesses de ler, de conhecer e outras coisas que por vezes a literatura só suscita no particular de cada um de nós, e assim, acaba por não desenvolver o gosto por ler, o senso crítico de opinar sobre o que leu, apenas ratifica o “caráter literário” de obras, por vezes, supervalorizadas.

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p.19).

Apenas uma leitura está sendo ensinada às crianças e jovens no local onde por vezes é o único que possuem acesso aos livros. Mortatti (2001) levanta a mesma bandeira:

A escola, por sua vez, na medida em que trabalha primordialmente com a palavra (“signo ideológico por excelência”) e enquanto um dos lugares de circulação e atuação de ideologias, institucionaliza códigos de leitura e escrita e caracteriza-se como uma das instâncias deliberativas e executivas na institucionalização do “literário”, atuando na formação do gosto, que gerará e moldará as necessidades do mercado da leitura. (MORTATTI, 2001, p.2)

A instituição conceituada por transmitir os valores de sua cultura, dentro destes moldes, não está preocupada em aumentar o senso crítico de seus frequentadores ao resumir a leitura a interpretações banais. Claro que entendemos a necessidade da análise de trechos, do ensino de normas e outros conteúdos que podem ser abordados por meio dos livros literários, mas o que observamos vai ao encontro do que afirma Mortatti (2001), em que o ensino reduzido aos livros didáticos utilizados em sala de aula para não cansar o aluno e facilitar a organização do professor, fazem uso de “fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são *uma* leitura do autor que fez o “corte” ou a “tradução” do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários” (MORTATTI, 2001, p.54). Oferecendo uma resposta ao leitor, uma única resposta possível escolhida “a dedo” para cumprir uma única missão, fechando o universo do leitor, e fazendo com que seja impossível despertar o prazer pela leitura, a autora continua:

E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a crise da leitura. (MORTATTI, 2001, p.55-56).

Professores limitam o espaço de leitura dos jovens ao proporem questões com respostas unânimas. Em sua dissertação, o professor Klebis pontua severamente que o planejamento de atividades de leitura da escola, sem conhecer os interesses e a realidade da turma a que será proposto, pode proporcionar reações adversas graves, como a aversão à leitura. De acordo com sua pesquisa:

Resumos de obras, fichamento de leituras, questionários de inteligência, exercícios de interpretação de textos, provas de livros, muitas das práticas de

leitura cotidianamente utilizadas pelos professores em suas aulas lhes são velhas conhecidas, pois já passaram por elas quando alunos, e sabem bem o que sentiam ao praticarem-nas nos bancos escolares. Nos 264 relatos mencionados no primeiro capítulo dessa pesquisa, 73 (64,03%) professores declararam ter se afastado da leitura em virtude do desestímulo provocado por certas práticas a que foram expostos ao longo de sua escolarização. (KLEBIS, 2006, p.121).

Tal afirmação também é registrada pela antropóloga Petit:

Quanto mais os alunos vão à escola, menos leem livros. Segundo eles, o ensino francês contribuiria para um processo de rejeição à leitura. Em particular, ao passar do ensino fundamental ao ensino médio, o que ocorre teoricamente por volta dos quinze anos, se exige dos alunos uma verdadeira “conversão mental”, para que se situem em relação aos textos com uma atitude distante, erudita, de deciframento do sentido, o que marca uma ruptura com suas leituras pessoais anteriores. (PETIT, 2013, p.59).

Ou seja, o ensino de literatura praticados nas escolas é um paradoxo a intenção de ensinar a leitura fruição e ampliação do repertório cultural.

Como adquirir o gosto por algo quando o que interpretamos não é levado em consideração? Como refletir se nossas opiniões são suprimidas para respondermos em avaliações os nomes de personagens? Quando apenas lemos obras iguais as que já havíamos lido? Mortatti afirma que a pena de morte no ensino de literatura é sentenciada com finalidades “imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar...” (MORTATTI, 2001, p.50). O caráter libertador e de construção de conhecimento é posto de lado, e os livros que despontam como *mais vendidos* terminam por ser os considerados “livros escolares”, sobre isso, a professora continua:

Não porque sejam os melhores, mas porque são, muitas vezes, os únicos que o professor conhece, uma vez que recebe gratuitamente em sua casa ou na escola e não teve dinheiro nem tempo para pesquisas de mercado. (Há mesmo democratização de escolha?). (MORTATTI, 2001, p.58)

A questão pode ficar ainda mais perigosa, pois ao mesmo tempo em que a escola pode influenciar e despertar o prazer pela leitura, esta pode se tornar um grande obstáculo para que hábito vire prazer e destaque outros elementos da vida além dos convencionais, revertendo-se ao contrário, como afirmado por muitos jovens entrevistados por Petit (2008) que revelam ter enfrentado adversidades por conta da inquietude trazida a eles pela literatura.

2.4 A potência da leitura da literatura na constituição da subjetividade

A literatura tem o potencial de ser um dos caminhos a se percorrer para uma leitura crítica e emancipadora, mas não nos deixemos enganar, nem toda literatura tem o mesmo peso quando nos referimos a expansão de horizontes. Bordini desenvolve:

De um lado, temos a literatura feita apenas para entreter, para passar o tempo sem ter de refletir ou sem ser abalado por emoções ou ideias. De outro, há a literatura que nos fornece modelos do mundo e do homem como eles são ou desejaríamos que fossem, que perturba crenças e ideias arraigadas, que comove, repugna, enleva, defende pontos de vista, mas permite incerteza e discordância. Essa é a literatura que a escola precisa ensinar a ler. (BORDINI, 2007, p.35).

Os livros precisam ser bem selecionados, com critérios rígidos e padrões a serem alcançados, não podemos estudar um livro apenas porque “sempre lemos esse livro em determinado segmento de ensino”, é necessário ousar e ir além do que já fizemos antes para obtermos maiores conquistas, tanto nas temáticas das obras quanto o sucesso da leitura de literatura com a turma. Não somos ingênuos, sabemos a pressão na qual todo professor é submetido: correções, avaliações, resultados, metas, bônus, índices etc., uma longa lista que acaba por diminuir a autonomia do professor e o leva a ceder às tentações do que já é conhecido e utilizado. Tal pressão demanda resultados rápidos do professor, que por sua vez cobra resultados rápidos de seus estudantes ignorando e deixando de lado os resultados permanentes que a literatura pode trazer a seu próprio tempo:

Não são perceptíveis, senão em longo prazo, os efeitos da literatura como ‘educadora indireta’. Precisamente porque são efeitos de educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto. (HELD, 1980, p.226).

Para a autora:

A ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário. (HELD, 1980, p.50).

Como um meio de conhecer o mundo e ao mesmo tempo um meio de conhecer a si mesmo, a leitura literária é uma forma de experiência humana, e é assim que ela deve ser tratada, o que reforça nossa defesa de discutir a leitura de temas polêmicos, uma vez que são eles que constituem nossa humanidade e nos inquieta.

Da mesma forma nos apresenta Bordini (2007), ao explicitar acerca da leitura literária em sala:

[...] ler com, não contra, os alunos, discutindo temas e formas, contextualizando-os historicamente, a fim de que tenham acesso a toda essa vasta e infindável experiência de como ser humano que as obras literárias oferecem. Para isso, são necessários diversos fatores, como mais horas de leitura nas grades curriculares, mais autoridade concedida ao professor em sala de aula, alunos mais disciplinados e culturalmente dispostos a ler, mais campanhas de aquisição e de divulgação de livros. (BORDINI, 2007, p.36).

Uma leitura possível, uma leitura que prenda a atenção das crianças e jovens, os incite a ir atrás de mais informações que os ajude a compreender o texto, discussões críticas que devem ir além dos preconceitos da sociedade e os emancipe criticamente. Baptista expõe que, para tal fim:

[...] o ensino da leitura precisa ser compreendido como modo de explicitação da interação e das relações dialógicas implicadas no texto, uma vez que é na sua materialidade que o leitor buscará pistas que evoquem sentidos a fim de compreender o que lê. O texto, nesse sentido, provoca respostas de seu leitor no jogo entre leitor e autor. (BAPTISTA, 2018, p.111).

Para a mestre em educação, é necessário “conhecer as condições de produção da obra a fim de situar os alunos em relação ao texto e mediar suas leituras”, uma vez que o professor encontrará obstáculos para a nova escolha de literatura a ser ensinada e precisará de argumentos para sustentar sua escolha literária perante a escola e as famílias (BAPTISTA, 2018, p.138).

A mediação do educador é essencial para a travessia do leitor para o leitor crítico, como descrito por Held:

A criança será receptiva à poesia, e ao fantástico, na medida em que se sentir participante e não estranha, não puro espectador passivo. Na medida em que sentir e viver a linguagem como extraordinário movimento perpétuo, não como um conjunto de estruturas invariáveis preexistentes. Em resumo, na medida em que se sentir livre diante da linguagem. E depende de nós ela possuir ou não essa atitude. (HELD, 1980, p.205).

Bordini destaca que:

A leitura, entretanto, é o caminho não só para o conhecimento, mas igualmente para o crescimento moral e estético do indivíduo. Dentre todas as suas possibilidades, a leitura literária - por simular o mundo através da linguagem, um bem de todos nós - é a que mais conquista adeptos, quando eles podem alcançá-la. A literatura consegue o feito de discutir a verdade provocando prazer, o que nem sempre outras formas de discurso fazem. O texto ficcional expressa as ânsias humanas, captura o mundo das palavras, expõe sua beleza e horror, critica ideias e crenças, proporcionando ao mesmo tempo ao leitor a oportunidade de projetar-se no outro, assumir aquela voz que lhe fala nas linhas impressas, sair de seus limites pessoais e virtualmente estar fundido com realidades conhecidas e desconhecidas, recebendo e aceitando ou negando pensamentos alheios, que dificilmente é acionada por outros modos de conhecer e de sentir. (BORDINI, 2007, p.33-34).

Conhecer o mundo, conhecer a si e conhecer o outro. A leitura literária tem o potencial de elevar e discutir temas que talvez só tenhamos acesso através dela. Rodrigues muito bem aponta:

Literatura é fantasia, é sonho e, mesmo que mostre todas as nossas mazelas, temos direito a ela. Fantasia e sonho são fundamentais para o pensamento humano e, por isso mesmo, a literatura foi tão combatida. Tanto os homens de poder quanto intelectuais e literatos sabem da força que a palavra tem. As ideias contidas nas palavras circulam e seduzem, redefinem valores e geram novas formas de pensar e agir. Cabe a cada um de nós criarmos as condições para que elas caminhem entre mais e mais brasileiros. (RODRIGUES, 2007, p.44).

Destacamos Held e a importância da literatura fantástica e sua leitura crítica:

A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra com clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (HELD, 1980, p.234).

A leitura leva o leitor a caminhos inimagináveis, a percorrer lugares desconhecidos e derrubar muros, mas apenas a introdução literária não é suficiente. Precisamos pensar no que pretendemos proporcionar a nossas crianças ao longo de sua formação, tanto pessoal quanto profissional, e assim fazer a mediação necessária para que cada um deles tenha sua própria bagagem, sua própria opinião e crítica sobre temas da vida humana.

CAPÍTULO III - A leitura da literatura: o que os temas polêmicos têm a oferecer ao jovem leitor?

Este capítulo é dedicado a discussão sobre a leitura de temas polêmicos na escola. Nos baseamos nos estudos de Lacerda (2015, 2013) e Mortatti (2001). O que temos a oferecer ao jovem leitor nas escolas? São livros diferentes que redirecionam o olhar do leitor? São livros que tratam sobre temas da juventude? Como auxiliar nossos jovens a enfrentar adversidades através da literatura?

3.1 Leitura de Literatura na/para a escola

Fazendo uso da leitura como principal meio de ligação entre o conhecimento já social e culturalmente estabelecido e a criança em fase de escolarização, a escola inicia seu percurso com a alfabetização, ensinar a ler e escrever para ampliar a visão de mundo dos sujeitos, e assim, inicia-se a leitura. A partir do momento em que as crianças já são tomadas como “capazes de decifrar o código escrito” são bombardeadas de diferentes textos em todas as áreas de conhecimento na intenção de perpetuar essa nova habilidade, livros didáticos são “devorados” todos os dias para “conhecer gêneros textuais diferentes, para ensinar a ser crítico, para ensinar a distinguir formas diferentes de comunicação e expressão”, sempre esperando respostas registradas previamente no livro do professor como “corretas”. O que se deixa passar por trás de tudo isso é a vontade da criança, sua curiosidade, anseios e opiniões. Pesquisando sobre a leitura em diferentes disciplinas na escola, Camilo (2015) enfatiza:

No contexto escolar, a leitura está presente em todas as áreas do conhecimento, evidenciando assim a necessidade de se incentivar e cultivar esta prática junto aos alunos. Destacamos novamente o importante papel da escola na constituição de leitores proficientes, pois ela é uma instituição cuja função consiste na socialização do saber. (SAVIANI, 2005 apud CAMILO, 2015, p.54).

A leitura é necessária em todas as áreas de conhecimento, contudo, ao selecionarmos e apresentarmos uma única prática de leitura estamos perpetuando-a, selecionando também o que esperamos de resposta dos sujeitos, e por vezes essa vontade não é recíproca, provocando rupturas e afastamento da leitura. Zilberman (1993) pontua:

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. (ZILBERMAN, 1993, p.17).

Desse modo, escolher a leitura literária apenas a partir do ponto de vista do que se pretende ensinar não é satisfatório, outros aspectos singulares de cada turma, de cada faixa etária, cada situação devem ser analisados para que o professor consiga desempenhar um papel de mediador, independente da disciplina ministrada.

Por ser um local de transmissão de conhecimento institucionalizado, a escola resulta em um lugar no qual será o único possível em que muitas das crianças e jovens que a frequentam experimentarão o contato com a literatura, dentro dos livros da escola que habitam a possibilidade de viagem pelo mundo sem sair de casa, de conhecer novas culturas e mergulhar em mundos desconhecidos. No entanto, nos adverte Averbuck (1993, p.65) “A sala de aula, antes de ser o território da inventividade, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação”. O que nós, professores da educação básica estamos fazendo para sufocar o horizonte de nossos jovens? Moraes Leite possui uma resposta para tais questionamentos:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo oculto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar, para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida. (LEITE, 2011, p.27).

Os motivos para tal “mesmice” literária, não dificilmente recaem nas precárias condições de trabalho a que nós profissionais da educação somos submetidos e nos tenta a percorrer caminhos mais rápidos, mais fáceis, no entanto Camilo lembra:

O professor, ao propor atividades de leitura, deve atentar-se para não limitar os sujeitos leitores a materiais didáticos (livro didático, caderno do aluno, apostilas, entre outras) que não irão contribuir na sua formação leitora, muito menos deve organizar o movimento de leitura sequencial (cada aluno lê um trecho do texto), pois esta só favorece o desenvolvimento da oralidade, não a atribuição de sentidos. (CAMILO, 2015, p.47).

Ler um fragmento, adaptação, resenha, não é o mesmo que ter o original em mãos e procurar por si suas respostas (se é que existem). Cabe ao professor, e a escola simultaneamente, estabelecem os motivos pelos quais desejam promover a leitura, de acordo com Colomer:

O principal derivado deste enfoque educativo é que se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise. (COLOMER, 2003, p.133).

A postura do professor mediador precisa ser coerente com seu objetivo, não há como exclamar aos quatro ventos que seus alunos não possuem interesse pela leitura se apenas leem a mesma coisa, ou se é cobrado deles perguntas fúteis e fichamentos sem fim. Que tipo de leitor queremos formar com os livros escolhidos para compor nossos currículos escolares? O que queremos que a leitura acrescente a suas escolhas? Mortatti indaga:

Onde estão nossos jovens heróis que buscam sua própria identidade e seu espaço na transformação da sociedade? Com que direito se lhes tira a participação no processo de busca do seu caminho? Como podemos querê-los criativos, se lhes oferecemos modelos, resultados prontos de um caminho que não percorreram? (Mas... os alunos gostam, e estes são os livros preferidos em nossas escolas...). (MORTATTI, 2001, p.129).

Não é possível esperar que a leitura amplie o universo dos jovens ao se propor apenas leituras fragmentadas, rápidas e objetivas no universo escolar, Colomer (2003, p.14) ressalta que em grande parte dos textos “se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe”. Nós ensinamos em todos os momentos, refletimos e difundimos valores através de nossas escolhas, por mais que inconscientes, e por isso a necessidade de maior atenção com a literatura, a professora e pesquisadora reitera:

A prática pedagógica não é neutra, mas envolve opções políticas menos ou mais conscientes, das quais, por sua vez, apenas o discurso não consegue dar conta. É preciso pensar no presente histórico de professores e alunos como possíveis de serem conhecidos e tomados como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura e da literatura que queremos, para propiciarmos avanços qualitativos. (MORTATTI, 2001, p.136).

Ler para preencher uma ficha, fazer um resumo, uma prova e outras atividades que se tornaram comuns na escola é um perigo para a formação do leitor literário. É esgotar um infinito de palavras, de impressões, significados e conhecimentos em uma única resposta, é dizer ao jovem que ele apenas tem uma razão para ler, sua avaliação, e nada mais. Exponho as preocupações de Mortatti, e também as assumo:

O que acontecerá com esses jovens, quando tiverem de “pôr em prática” a leitura e a literatura para quais a escola os preparou? Quando não tiverem mais a força coercitiva da leitura escolar, o que gostarão (?) de ler?. (MORTATTI, 2001, p.129).

Com esse “ensino de literatura”, que leitores estamos formando? Apenas os transgressores, os que fugirem às normas e implicações impostas pela escola terão acesso ao novo, diferente, que rompe com o prescrito?

Apenas entregar e exigir a leitura de um livro literário não é, na maioria dos casos, o suficiente para que a criança e o jovem sintam-se estimulados a continuar e buscar por si novas leituras, é necessário um aporte de algum mediador, posição que é facilitada e deve ser aproveitada pelo professor na escola. Petit (2008), reconhece que é preciso incentivar a escolha de livros e ajudar determinados leitores a superar dificuldades, conhecer novos gêneros literários, diferentes ambientes de leitura, e estimular a sempre avançar entre as leituras, destacando ainda a importância de grandes clássicos da literatura por deixar em aberto questões que serão preenchidas e significadas de modos diferentes por cada leitor. Dessa maneira, o gosto literário do jovem vai aos poucos se delineando, construindo um caminho próprio a luz do mediador, podendo aproximar-se deste ou distanciar-se.

Para a importantíssima filósofa Hannah Arendt (1979), ensinar literatura é “formar *leitores do texto literário* e *formar o gosto* estético desses leitores, entendendo-se ‘gosto’ como a ‘principal atividade cultural, entre as faculdades políticas dos homens’” (ARENDR, 1979, p.277). Ensinar a ler, a escrever e a interpretar não é o suficiente para o ensino de literatura, outras faculdades mentais devem ser estimuladas na sala de aula para que esse ensino se efetive, ao contrário, estaremos apenas ensinando elementos literários e não literatura. Em consonância, Mortatti resume o óbvio:

[...] pode-se *aprender a ler* e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se *formar* o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade

de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. (MORTATTI, 2001, p.136).

Na escola essa mediação é facilitada pois o professor é visto como alguém que se importa e que quer ampliar o horizonte de seus estudantes, para que esse possa interagir e influenciar no gosto literários de cada jovem precisa participar ativamente desses processos de escolhas, perguntando, sugerindo, expondo seus gostos e dificuldades, demonstrando sensibilidade para com o outro e com as obras, deve conhecer as obras que indica e que pretende trabalhar e partilhar tais sentimentos com os estudantes. Livros polêmicos mediados pelo professor podem abrir portas inimagináveis aos jovens leitores.

Para que haja uma seleção entre as diversas opções literárias, é necessário conhecê-las para assim, escolher itens, assumindo-os para si ou negando-os. Contudo, de acordo com a pesquisa realizada por Mortatti (2001) a escola dificilmente trabalha livros fora da temática aventura, sob a justificativa de que são os livros que os jovens mais se interessam, o que leva a professora, e a nós, questionarmos: como irão se interessar por outro gênero se apenas estão acostumados com um modo de escrita e encaminhamento de leitura? A professora continua:

Para escapar à trivialização, no contexto da escola (pública, principalmente), penso que o ponto de partida não podem ser os critérios de seleção dos 'bons' textos em detrimento dos 'ruins'. A tarefa primordial é a de (re)construir esses conceitos (que não parecem claros nem para o professor), através de uma práxis compartilhada e transformadora. É trabalhar as 'distorções funcionais' do texto não para mascarar, mas para recuperar os conflitos que emergem mediatizados através dessas distorções constitutivas do literário e, portanto, subversivas, mas que 'continuam perceptíveis mesmo que os sistemas normativos tenham mudado'. É apostar no disfuncionamento, enquanto utilização sistemática das distorções, para junto aos alunos descobrir que o percurso do herói pode ser outro e que as premissas do Bem e do Mal podem ser questionadas e a lei transgredida na busca contraditória de uma nova (outra) ordem para o texto, para a escola, para a sociedade. (MORTATTI, 2001, p.134).

Novos textos, novas leituras e novos horizontes a serem transpassados.

3.2 Importância da literatura polêmica

Novos horizontes nos levam a busca pela ultrapassagem de limites, pelo infinito e também a nos vermos dentro de tal mundo infinito. Dentro dessa busca encontram-

se os temas considerados polêmicos, por tratarem de assuntos que, apesar de intrínsecos à vida humana, pouco se discute, pouco se deixam mostrar e muito se escondem, como a morte, a violência, o abandono, a homossexualidade, a chegada de um novo integrante a família, o ciúme, a raiva, a gestação não planejada, entre outros temas que não são explorados pois correspondem a tabus e estereótipos forjados para “proteger” a criança do mal. No entanto, o que se observa são crianças, privadas de conhecimentos acerca da diversidade humana – muito presente na literatura polêmica, que não sabem lidar com tais sentimentos e acontecimentos da vida por nunca terem discutido, refletido e até vivenciado na fantasia tais situações.

Assim como as diferentes escolas literárias, os temas polêmicos variam e possuem uma linha histórica própria, sendo definidos de acordo com seu contexto histórico-cultural por diversos agentes que se interpõem a leitura. Por que tais assuntos são considerados polêmicos? Quem decide sobre o que pode ou não ser discutido na literatura? Por que alguns temas são censurados se são experiências vividas na pele por muitas crianças e jovens? Todos nós já sentimos angústia, já desejamos a morte de alguém, já tivemos vontades de fazer coisas explicitamente proibidas, no entanto, esses sentimentos são escondidos, censurados, deixando reinar a antiga ideia de pessoa ‘boa’ e pessoa ‘má’, quando na verdade o bem e o mal duelam o tempo todo dentro de nós. Nilma Lacerda, grande defensora da inserção desse tema na escola, nos incita:

Questões fundamentais da existência como o mal, a morte, violência na escola, sexualidade, homoerotismo, guerra, suicídio, corrupção costumam apresentar-se como temas considerados polêmicos para a literatura. E as várias instâncias de controle da leitura costumam considerar as obras que os apresentem como perigosas e inadequadas para crianças e jovens. (LACERDA, 2013, p.61).

Na mesma direção a autora francesa de livros infantis, Jacqueline Held, nos leva a pensar sobre temas polêmicos quando expõe que:

Vivemos numa sociedade em que as crianças se sentem cada vez mais condenadas ao silêncio, à solidão: ausências prolongadas de pais que trabalham; ritmo de vida onde estamos sempre correndo; desaparecimento das reuniões familiares substituídas, quase sempre, pela televisão, devendo dar-se por feliz quando esse aparelho sacrossanto não se apossa da refeição, quando todos olham, escutam e, principalmente, se calam. A criança reprime curiosidades que gostaria de expressar, acontecimentos capitais para ela, que gostaria de contar, descoberta que seria tão bom se pudesse partilhar com

alguém. Estoca na memória e reprime. Cala-se. Cala-se, e o desejo de diálogo a submerge. (HELD, 1980, p.139).

Infelizmente, por vezes, abafamos, e pior de tudo, ignoramos os desejos comuns das crianças, deixando de aproveitar oportunidades para discutir e mostrar caminhos diferentes para que lidem com o que estão sentindo. Rodrigues (2007, p.43), aponta que mesmo após o fim das censuras impostas pelo Estado em suas distintas formas de governo, muitos educadores, pais e autores deixam de falar sobre tais assuntos polêmicos por considerá-los impróprios para a criança, dessa forma, mesmo não sendo mais prevista por lei, a censura continua acontecendo.

Felizmente, no correr do tempo histórico, os estudos de psicanálise bem como diversos educadores e autores empenhados com a literatura infanto-juvenil têm defendido os temas polêmicos, que timidamente voltaram a circular entre os livros. Sandroni destaca a pequena conquista:

[...] as mudanças sociais e políticas por que passa a humanidade trazem com elas novas formas de pensamento e sensibilidade, modificando o conceito de beleza pelos tempos afora. Permanece o fato de que a literatura nos ajuda a descobrir a multiplicidade dos sentimentos humanos e as transformações pelas quais passamos em toda a vida. (SANDRONI, 2007, p.30).

O que move a produção deste trabalho é a contribuição na discussão de temas polêmicos a fim de instigar, cada vez mais, pais e educadores a refletirem acerca do trabalho com temas polêmicos na literatura, na escola, considerando o processo de constituição dos sujeitos.

Somo seres humanos, portanto não essencialmente bons *ou* ruins. A psicanálise nos mostra que vivemos em conflito com nossas vontades e sentimentos, temos “partes boas e não tão boas” (LACERDA, 2013, p.57-58). É possível observar tal introdução do ser humano “não tão bom assim” já na década de 20, com o célebre escritor Monteiro Lobato:

Mal-estar, modificação e reinvenção dos paradigmas da civilização estão presentes no projeto que Monteiro Lobato começa a traçar em 1921, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, abrindo na literatura brasileira uma vertente que se empenha em permitir à criança e ao jovem o acesso à participação na configuração do mundo, por meio de uma produção literária ao alcance de sua sensibilidade e que não despreza sua inteligência. Investido de um caráter utópico e otimista, o autor não deixa de reconhecer que apresentar o mundo sem mal às crianças, ou apresentá-lo na perspectiva maniqueísta, é falseá-lo. (LACERDA, 2013, p.58).

Os sentimentos se misturam e desestabilizam o leitor pela narrativa, o qual pode perceber e se identificar com a luta interior vivida pela personagem, associando a sua própria realidade, entendendo assim que existem outras possibilidades de ação. Lacerda continua: “Para tanto, vale o mal-estar presente nos reinos de Ruth Rocha, nos cotidianos de Ana Maria Machado, nas imagens de Rui de Oliveira, no desconforto existencial dos personagens de Lygia Bojunga” (LACERDA, 2013, p.59).

Nosso mundo não é dividido entre bem e mal, e por que deve então ser o sujeito de nossa literatura? Held (1980, p.17) defende que o real é lido através do imaginário e que de acordo com essa leitura podemos possibilitar que a criança encontre novos caminhos para enfrentar e lidar com o que se depara.

Sendo a escola um dos principais, infelizmente por vezes único, locais de acesso das crianças e jovens aos livros, esta deveria proporcionar a seus estudantes literatura que os ajudasse a enfrentar adversidades, destruir barreiras e ajudá-los a entender tais acontecimentos e sentimentos da vida humana. Contudo, Lacerda aponta que:

Em curso para professoras regentes de Sala de Leitura do município do Rio de Janeiro, foi proposta a questão da leitura de *Marginal à esquerda* (2009), de Angela Lago, para alunos do primeiro segmento do curso fundamental. A obra traz a discussão da violência nos grandes centros e, apesar de a maioria das professoras estar lotada em escolas de carência material e de alto nível de insegurança, poucas dentre elas se aventuraram a dizer que leriam o texto para seus alunos, pois preferem levar a eles obras que valorizem a fantasia, de forma a afastá-los de um cotidiano duro e violento. (LACERDA, 2013, p.64).

Importante destacar que a obra não irá expor as crianças a uma nova violência, elas estão e são expostas a violência todos os dias ao saírem de casa, e às vezes até dentro de suas casas vivenciam confrontos travados na região. Entendemos que *Marginal à esquerda* (2009) poderia apresentar um outro jeito de se pensar tal forma de vida, de encarar essa situação oferecendo, inclusive, novas possibilidades de se pensar na questão. Nesse sentido, Held aponta:

Por que os adultos impõem à ficção transmitir um ensinamento? A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção se responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? (HELD, 1980, p.17).

Como um lugar de mediação intencional, a escola tem a função de ensinar, mas como ensinar literatura? Qual seu compromisso quando só é feita a leitura de textos paradidáticos, adaptações, narrativas conformistas? Qual literatura devemos ensinar? Para Baptista (2018), a leitura de literatura na escola, “deve ser compreendida como atividade humana, portanto ensinada como um modo de conhecimento” (BAPTISTA, 2018, p.107), em outras palavras, a literatura ensinada na escola deve ser aquela que possibilita a ampliação de horizontes, o enfrentamento de adversidades e a compreensão do que estava sendo calado. A literatura exige mais do que o ensino de sua forma, regras e estilos, ela necessita do olhar para o que pode promover sentidos pela mediação do texto. A mestre em educação segue afirmando que:

[...] a literatura não é somente constitutiva do sujeito leitor, ela é constitutiva do seu intelecto, portanto da sua subjetividade; ela exerce importante papel na compreensão de mundo e nos processos constitutivos do leitor, da liberdade. (BAPTISTA, 2018, p.112).

A entrada em outro planeta, outra cultura, outra realidade permitida pela leitura nos coloca em outra posição, nos faz olhar pelo olhar do que o outro nos diz, e, ao cotejar tais informações com o que já havíamos significado, produzimos novos sentidos e ampliamos horizontes. Lacerda desenvolve:

A linguagem poética, ao diferir do uso comum e causar perturbação, provoca o deslocamento do sujeito, implicado então em necessária avaliação e si e do mundo. Dádiva do tempo, a elaboração do sentido advém de uma tessitura mental lenta, que requer com frequência silêncio e isolamento. No tumulto, o grão da palavra não germina, impedindo que o leitor aceite a representação proposta pelo autor, tanto quanto essa pele temporária a abrigá-lo no tempo da leitura. (LACERDA, 2015, p.8).

Em um mundo tão conectado, a leitura nos abre mais uma porta ao permitir o conhecimento sem precisarmos deixar o abrigo de nossas casas, escolas e bibliotecas, e conforme bem declarado por Reynolds (2017), embora a literatura não seja capaz de transformar o mundo, ela “abre portas para a sensibilidade e o entendimento de nós e dos outros”. Destaco ainda que, não seria qualquer literatura, mas sim a que promove uma discussão de temas polêmicos, para que possamos, como nos sugere Lacerda:

[...] atravessar as zonas menos iluminadas da psique humana, a possibilidade de interrogar o mal, o esclarecimento sobre outras possibilidades de realização

erótica, para além do estabelecido por convenções; a convivência com pessoas que fogem, por esse ou aquele aspecto, ao que se tem como normalidade; a indagação que permita esvaziar os conteúdos que alimentam os vários preconceitos, a postulação adequada das perguntas sobre o que está na raiz das gestações precoces, o mergulho no coração do sentido da existência, [...]. (LACERDA, 2007, p.63).

A potência da literatura em levar conhecimento para o sujeito através de experiências de vida, culturas, realidades ficcionais etc., leva o leitor a uma experiência simbólica, que possibilita reflexão e olhar sobre o outro, mostrando que a realidade que se encontra, e o que se sente, não é o único caminho possível.

3.3 A literatura polêmica na escola

Na seção anterior deste trabalho discorreremos sobre a importância dos temas polêmicos na literatura, pincelando sobre o papel que a escola deve assumir para que crianças e jovens possam experimentar, construir novas realidades e saciar anseios que são abafados na sociedade. Ainda assim, Lacerda nos apresenta que:

Verifica-se, no entanto, que apesar de muitas professoras e muitos professores, em todo o país, buscarem formas significativas de dialogar com a literatura, a maior parte das leituras indicadas em sala, muitas vezes, acaba se voltando para a chamada literatura de entretenimento, cujos objetivos essenciais - a função de coadjuvante pedagógico e a oferta de diversão ao leitor - passa pela simplificação de conflitos e pelo investimento em temáticas e estruturas que costumam reforçar expectativas e código de valores prévios. A própria qualificação dessa produção, por parte das editoras, como obras paradigmáticas demonstra a distância que as separa da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida. (LACERDA, 2007, p.3).

Continuando:

Questões fundamentais da existência atingem crianças e jovens com intensidade semelhante à que atinge os adultos, mas os temas que expressam a angústia frente a essas questões são considerados polêmicos, e obras que tratam do mal, da morte, da violência na escola, da sexualidade, do homoerotismo são, em geral, consideradas ousadas, perigosas, inadequadas pelos docentes, e costumam passar longe da sala de aula, quando se sabe que nelas reside a possibilidade de, por meio da ficção, reconhecer e discutir os enigmas da existência humana e a problemática das relações sociais e, ainda, alcançar a construção de respostas existenciais necessárias aos projetos pessoais e coletivos. (LACERDA, 2007, p.3-4).

Alguns olhares tomam crianças e jovens diariamente por ingênuos e incapazes de discutir assuntos que também os afetam por “crença” de muitos adultos em mantê-los “longe do mal”. De acordo com as pesquisadoras Davila e Sousa (2013), as percepções individuais dos professores e suas ideologias podem influenciar a seleção e rejeição de textos polêmicos na sala de aula, que por vezes se manifesta nas experiências de grupos culturais e/ou sociais não dominantes. Tal ação não retarda o processo de banalização da criança e muito menos a sua perda de ingenuidade, pelo contrário:

[...] tão grande é a força das crenças de cada sociedade, dos tabus que decorrem dessas crenças ou que as condicionam, que alguns desejos, escondidos, enterrados, negados, não chegam a tomar corpo (mesmo ao nível do mito e da ficção literária) senão tardiamente, de maneira progressiva, e somente quando certo estado de sociedade permite, finalmente, que o homem confesse seus sonhos. (HELD, 1980, p.126).

Cajueiro e Aleixo concordam com Held:

[...] ao excluir das leituras para as crianças e para os adolescentes certos temas considerados polêmicos, deixa de ser contemplada a angústia dos pequenos e jovens leitores diante um universo de enigmas, tabus e questões existenciais, sobre o qual nem sempre há explicações. Além disso, evita-se falar da violência à qual a infância e a juventude são submetidas e expostas no dia-a-dia das grandes cidades. Nem mesmo a realidade atual é considerada, como outras formas de sexualidade e união, que fogem do que se consagrou como ‘tradicional’. Por que, então, a literatura infantil precisaria tratar apenas de temas considerados ‘adequados’ às crianças? (CAJUEIRO e ALEIXO, 2007, p.48).

Quando chega a situação no qual sua discussão foi evitada por ser taxada como polêmica já é tarde demais e a criança e o jovem não possuía outro repertório. A censura ainda existente aos temas polêmicos na escola nos leva a questionar como Reys (2017, extraído de artigo online):

De onde terá surgido esse consenso escolar que nos obriga a todos a sublinhar o mesmo no mesmo parágrafo no conto da “Chapeuzinho Vermelho”, a entender rapidamente as mesmas ideias principais de “Barba Azul” e a ver todas as obras dos mesmos pontos de vista? De onde surgiu esse desprezo da educação pelo subjetivo, pelo inefável, pelo que não pode ser avaliado em uma prova acadêmica?

O que faz com que professores continuem reproduzindo as leituras que leram quando jovens? Por que não ampliamos o repertório de todos da comunidade escolar?

Em sua dissertação, ao trabalhar com um grupo específico de professores de salas de leitura Baptista aponta:

Quando provocados a pensar na elaboração de projetos literários a serem desenvolvidos na Sala de Leitura, explicita-se na fala dos docentes o confronto entre as formas institucionalizadas da leitura e as possibilidades de leituras dissonantes, aquelas que escapam das frestas da escolarização e do que os professores consideram como legíveis na escola. Os professores afastam-se de temas considerados polêmicos. (BAPTISTA, 2018, p.129).

Não podemos ignorar um tema que pode surgir como necessidade na vida da criança e do jovem por não sabermos como trabalhar com ele. Não basta calar o ciúme da vida da criança, o desejo sexual da vida do adolescente, ambos são traços da humanidade em nós, e é necessário enfrentar tais problemáticas na escola a fim de ajudá-los a passar por tais situações com menos danos possíveis. Não há uma regra, não há uma fórmula específica, mas esconder tais assuntos nos levam a um caminho já percorrido.

Como a mais importante e afirmativa via de conhecimento à criança, a escola deve proporcionar alternativas para seus educandos. Cajueiro e Aleixo defendem:

Geralmente, o acesso das crianças e dos jovens à literatura se dá na escola, e para tal acontecimento é fundamental o papel do professor. Como importante mediador desse acontecimento, e ao mesmo tempo cidadão integrante de uma sociedade com códigos e valores rigidamente estabelecidos, o profissional da educação muitas vezes não pondera o motivo de certos assuntos serem considerados inadequados para seus alunos e acaba repetindo a prática em voga, sem reflexão. (CAJUEIRO e ALEIXO, 2007, p.46).

Como principal mediador, o professor precisa refletir, analisar e encontrar espaços em que um diálogo entre a literatura e temas polêmicos possa acontecer, a escolha por incluir ou excluir temáticas por vezes é apenas uma continuação do que “já faziam antes”, da “tradição” escolar de perpetuar as mesmas obras e autores, deixando de fora temas atuais que podem interessar e afetar mais o jovem, e reforçar a tradição dominante dentro da literatura. Diferentes posições ideológicas entre os professores também pesam na hora de escolher o que ler na escola, acabando por determinar a qualidade das obras e seu alcance multicultural, contribuindo mais uma vez para a manutenção da ordem dominante.

A introdução de temas polêmicos não é uma tarefa fácil, necessita de grande diálogo entre todos da comunidade escolar que buscam por ampliação do repertório da criança e do jovem, estabelecendo um diálogo de respeito e confiança na

discussão da temática. Alguns adultos podem facilmente se incomodar com a “liberdade” proporcionada por tais leituras, uma vez que faria com que as crianças refletissem e começassem a fazer escolhas para sua própria vida. Sobre tal inquietude por parte dos mais conservadores Bordini (2007, p.33) relata que “o estatuto de menoridade da criança tende a levar o adulto não só a decidir por ela como a rebaixá-la enquanto ser pensante e afetivo.” Um ser que deveria apenas obedecer e reproduzir, que com a leitura pode começar a tomar as rédeas de sua própria vida é bastante preocupante. A estudiosa continua:

Ler - e ler literatura, sobretudo - é desvendar ações humanas, descobrir motivações, entender desejos, repudiar falsidades. Não é surpresa que as comunidades não contem com livros, que as bibliotecas não se abram, que as escolas não incentivem os leitores. Não é teoria conspiratória: os que detêm poderes não apreciam pessoas capazes de pensar diferente que possam abalar sua autoridade. (BORDINI, 2007, p.37).

Quem não busca uma alteração na ordem social vigente não apoia a leitura de temas polêmicos na literatura na escola, o que significa um grande retrocesso a todos os estudantes que buscam emancipação intelectual. Held (1980, p.46) se posiciona ao dizer que “parece-nos que aí reside razão maior atribuídos, do pouco gosto que alguns experimentam ao ver a criança prolongar o conto, sonhar, criar a partir do conto”.

No meio do pátio de combate encontra-se a criança e o jovem, que pode ter seu direito ao acesso ao conhecimento e cultura desrespeitados. Como bem expressado por Baptista:

Como cenário para essa dicotomização - entre o que pode ou não ser indicado pelos professores e lido pelos alunos - intentamos delinear de que forma se constrói, no discurso dos professores, a conceituação daquilo que seria o cânone literário escolar, o que deveria ser da ordem da obrigatoriedade pelo fato de ser/estar em uma instituição, assim como as motivações para sua leitura, o que ensinar, como ensinar, em oposição àquilo que os estudantes, assim como os próprios professores, leem de forma espontânea, por prazer. (BAPTISTA, 2018, p.139).

Se o principal objetivo do professor é a educação, com foco na autonomia e emancipação de seu educando, ele deve proporcionar o contato e a discussão de temas polêmicos, e nada melhor do que a literatura para proporcionar a experiência do outro. Davila e Souza (2013) explicam a necessidade do professor, em seu papel mediador, de ensinar a leitura crítica, a conhecer o contexto social da obra, demonstrar

como ler criticamente através de perguntas que os incitem a refletir e organizar para que ao final do diálogo os estudantes possam praticar a crítica debatendo independente entre si.

Ensinamos todos os dias, semanas, meses e anos nossas crianças a lerem apenas para “participarem” da cultura escrita e se informarem, ou ensinamos a ler para que essa cultura os penetre, os perpassa e transpasse na intenção de fazer parte da mesma? Held questiona:

A criança aprenderá a ler e a escrever unicamente para ser capaz de reproduzir e de reconduzir inalterados ‘modelos’ fixos, rígidos, clássicos, em resumo, para ser ‘conforme’? Ou aprenderá a ler e a escrever para impregnar-se com a infinita diversidade do outro e tornar-se, assim, ela própria, capaz de atitude dinâmica, crítica e criadora diante do mundo, da sociedade, dos outros homens? (HELD, 1980, p.223-224).

Na sala de aula o texto polêmico deve demandar interação entre o leitor e o tema, busca por significados além do implícito para juntos construírem um novo sentido, estabelecendo relações sociais e culminando em uma leitura crítica da obra. Para Held (1980, p.99), a leitura de ficção auxilia o crescimento da criança, exatamente pelo contrário dos que pensam que preserva a criança, ela auxilia na medida em que a desloca de certas realidades e a coloca para pensar sobre outra. A escritora francesa especifica:

Nesse sentido, será estimulante e libertador qualquer tipo de linguagem ou de história que incite a criança a lançar sobre as palavras um olhar novo, qualquer texto em que a magia da palavra ultrapasse o sentido [...]. (HELD, 1980, p.215).

Na busca por um ensino de literatura que amplie horizontes, Cajueiro e Aleixo (2007, p.49) reforçam a importância do posicionamento das instituições públicas, como universidades, centros de formação, bibliotecas e secretarias de educação para “instigar o debate sobre a abordagem de temas polêmicos na literatura infantil e juvenil e fomentar atividades e programas de formação dos professores também quanto a esse aspecto”.

O que nós pretendemos fornecer e ajudar a desenvolver na constituição de cada sujeito que passa pela escola? Quem nós estamos formando na educação básica? Todo nosso quadro de conteúdos, habilidades e expectativas engloba a formação de um ser humano justo, crítico e capaz de enxergar o outro? A literatura nos permite adentrar um pouco mais nessas questões, com destaque a literatura que

aborda temas polêmicos, e, nesse caso, a escola não deve ser apenas uma máquina de adequação do sujeito à sua condição, para tal, devemos introduzi-la – a literatura de temas polêmicos – desde a infância para que a capacidade de crítica e reflexão do humano aconteça por inteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Construindo um novo caminho

Podemos iniciar essas considerações finais com uma pergunta a responder: que ser humano pretendemos formar? Essa resposta deve vir de acordo com o que se é ensinado por nós na sala de aula. Nosso conhecimento do mundo é construído a partir de situações que temos contato, e nós educadores, temos o dever de proporcionar o maior número de situações possíveis, ensinando aos alunos, mostrando que existem caminhos diversos a serem seguidos, a fim de aumentar as possibilidades de significação dos educandos.

De acordo com Vigotski (1991), não transmitimos o modo que pensamos e sim essa possível elaboração de compreensão do mundo, que acontece através da mediação. O professor, dentro da abordagem histórico-cultural, faz com que tais destabilizações reverberem na vida do jovem e assim possibilita a construção da releitura de sua própria existência alcançando um universo antes desconhecido. A literatura, por sua vez, pode nos levar a uma posição diferente da que estávamos inicialmente, no entanto, não podemos afirmar que qualquer literatura terá esse potencial, mas sim aquela que abre possibilidades de modos de (re)pensar a existência, afetando a subjetividade do leitor. A literatura dos temas polêmicos, além de tematizar o que é próprio do humano, remete a questões estéticas e políticas. Nesse sentido, escolher ou não uma obra, utilizar determinado assunto para explorar as possibilidades de manutenção ou alteração da realidade as os discentes é uma questão político-ideológica do professor.

Personagens de épocas passadas ou futuras, de lugares distintos do planeta e em situações delicadas nos levam a uma nova elaboração pessoal, um novo conhecimento pois, paramos para refletir sobre o que o outro está vivendo, podendo desenvolver empatia por ele, e pensar jornadas incomuns a sua família e classe social. A escola é, ainda, um local institucionalizado da expansão de conhecimento e portanto parte daí a necessidade de democratizar a leitura e o saber, inclusive por intermédio da leitura de literatura que trata de temas polêmicos. Zilberman (1993) e Colomer (2003) acrescentam ainda que a leitura é tratada de forma diferente em grupos sociais distintos, de acordo com seus estudos enquanto crianças das classes mais abastadas leem livros cativantes que os inspiram a crescer e a conquistar territórios, crianças das classes mais pobres leem sobre histórias de conformação e aceitação de situação social, é esse o caminho que nós educadores queremos seguir? Compactuar com tal

diferença e aprofundar o abismo? Não. Para fugirmos dessa antiga reprodução nossos jovens precisam ter acesso a todos os tipos de literatura, e em especial aquela que o leva a ultrapassar seus limites.

Outro ponto destacado é a forma que a leitura é realizada na escola. Como evidenciado por Magnani (2001) leem-se muitos livros didáticos e poucas obras “não adaptadas” para não tomar muito tempo da rotina escolar, acabando por estabelecer um modo próprio de “leitura da escola”, no qual frequentemente lê-se para fazer alguma atividade, para saber algo e responder alguma questão com resposta já pronta. Como lugar de mediação, a escola pode afetar o sujeito e nele despertar o prazer por ler, mas isso também pode acontecer ao inverso, essa leitura fragmentada proposta nos livros didáticos podem afastá-lo ainda mais dos livros.

Nesse modo de ler fragmentado a falta de espaço para reflexão e opinião impede o nascimento do gosto por ler, já que essa prática é feita apenas para chegar a certos fins. Defendemos que a leitura deve ir além dos fins comuns, suscitando a imaginação e alterando a subjetividade do jovem.

Tal como afirmado por Magnani (2001), a prática pedagógica não é neutra, e escolher tratar sobre um assunto ou se omitir em relação a ele define uma posição ideológica. Entregar o livro a criança também não cessa nosso problema com a leitura de literatura, é preciso mediar tal encontro, para que a criança consiga aos poucos construir sua própria estrada no mundo da leitura. Como resposta a pergunta que motiva este trabalho, o professor mediador tem como responsabilidade ampliar o horizonte de seus estudantes, aprendendo com eles o que cada um busca acrescentar com a literatura, por pura fruição, sugerindo, comentando, demonstrando sentimentos e indicando novos rumos a seguir. É nesse caminho que entram os livros com temas polêmicos, aqueles que mediados pelo professor podem abrir novas possibilidades aos leitores pelo conhecimento proporcionado através da literatura.

Os temas tidos como polêmicos variam de acordo com o tempo, de acordo com políticas, religiões, acontecimentos e descobertas científicas, sendo definidos de acordo com os agentes culturais vigentes de cada época, mas, em comum, todos são assuntos da vida humana que podem e devem ser discutidos por sujeitos humanos. Contrários a posição de leitura de temas polêmicos na escola podem afirmar que as crianças são ingênuas e que não saberiam lidar com os assuntos, porém, são assuntos que perpassam suas vidas e será essa literatura que comporá seu repertório para pensar e agir frente a situações que, um dia, poderão ser vividas pois o bem e o

mal, o bom e o ruim, o belo e o feio circulam entre nós, todos humanos e cheios dessas humanidades.

O leitor pode pela narrativa literária vivenciar empatia, ódio, medo, vontade ou desespero, mas pode também sentir ternura, amor ou alegria identificando-se com as personagens e seus dilemas cotidianos/humanos. Não nos parece fácil mediar tais temas, mas essa é nossa responsabilidade como docentes.

A experiência humana nos inquieta e nos movimenta, nos permite conhecer a nós, ao outro e o mundo, e é exatamente isso que acreditamos ser o papel do pedagogo pela mediação da leitura de temas polêmicos na literatura. O que nós queremos com nosso ensino? Quem nós buscamos formar? A literatura nos auxilia a responder, a pensar mais sobre tais questões e a formular nossas críticas, e isso nós queremos para nossas crianças e jovens. Uma nova geração capaz de vivenciar empatia, compaixão, reflexão e crítica, um homem por inteiro e não apenas mais um aluno ou jovem trabalhador que reproduzem as condições das mazelas impostas pela sociedade de classes, mantendo preconceitos e discriminações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: _____. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAPTISTA, Karen Cézar. **A constituição de si e do outro: a experiência formativa de professores de sala de leitura**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Editora Alfabeta, 1993.

CAMILO, Thiago. **As mediações da leitura por professores de um sexto ano do ensino fundamental na sala de aula**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 2015.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. Global, 2003.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Ometto. **Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola**. Educação: Teoria e Prática, vol. 26, n.51, p.64-78, Jan-Abr. 2016 - Rio Claro.

DAVILA, Denise; SOUZA, Renata Junqueira de. **O Uso de Textos Polêmicos em Sala de Aula: formação e prática docente**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, 2013.

GARCIA, Ana Carolina Porto. **O papel mediador em Michèle Petit: contribuições à discussão sobre práticas de leitura na constituição pessoal e profissional do sujeito**. Trabalho de Iniciação Científica, Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 2017.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. Ática, 2011.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica**. Editora Summus, 1980.

LACERDA, Nilma. **Literatura - Um reconhecimento em pauta**. Seminário do Movimento por um Brasil Literário, 2015.

LACERDA, Nilma. **Temas polêmicos na literatura: O mal-estar**. In.: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani (org.). TV, educação e formação de professores: Salto para o futuro - 20 anos. TV Escola, SEB - MEC, 2013.

LACERDA, Nilma. **Debates - Temas polêmicos na literatura.** Salto para o futuro, boletim 11, Junho 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** Sobre a formação do gosto. Martins Fontes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.** Editora UFPR. Educar em revista, Curitiba, Brasil, n.52, p.23-43, abr/jun. 2014.

OMETTO, Cláudia B. de C. Nascimento. **A Leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

OLIVEIRA, Laís Pereira. **A prática da leitura na biblioteca e suas relações com o processo de alfabetização dos alunos da primeira série do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 2002. (Graduação em Pedagogia).

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao público.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2013.

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

REYS, Yolanda. **A substância oculta dos contos.** Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/a-substancia-oculta-dos-contos/>>. Acesso em setembro de 2017.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer.** Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Mercado Aberto, 1993.