

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL**

**Aluna: Karina de Fátima Larocca Fracaro  
Orientador: Dr. Cláudio J. Almeida Mello  
Coorientadora: Dr. Luciane Baretta**

**Guarapuava  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL**

**Aluna: Karina de Fátima Larocca Fracaro  
Orientador: Dr. Cláudio J. Almeida Mello  
Coorientadora: Dr. Luciane Baretta**

**Guarapuava  
2014**

**Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária Vanessa Elaine Ribeiro  
(CRB 09/1541)**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F797L FRACARO, Karina de Fátima Larocca.  
A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma análise sobre a  
prática Social/  
Karina de Fátima Larocca Fracaro. – Guarapuava, 2014.  
115f. : il.

Orientador: Dr. Cláudio J. Almeida Mello.  
Coorientadora: Dr. Luciane Baretta  
Dissertação (Pós-Graduação em Letras – Mestrado) –  
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Mestrado em  
Letras, 2014.  
Inclui Referências.

1. Leitura Literária 2. Livro Didático 3. Práticas de Ensino I. Fracaro,  
Karina de  
Fátima Larocca II. Universidade Estadual do Centro-Oeste –  
UNICENTRO, Mestrado em  
Letras. III. Título.

CDU 372.4

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL**

Dissertação apresentada por KARINA DE FÁTIMA LAROCCA FRACARO, ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador:

Prof. Dr.: CLÁUDIO JOSÉ DE ALMEIDA  
MELLO

Coorientadora: Prof. Dr.: LUCIANE  
BARETTA

Guarapuava  
2014

Karina de Fátima Larocca Fracaro

**A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello (Orientador)  
– UNICENTRO**

**Prof. Dr. Maria Amélia Dalvi - UFES- Espírito Santo  
Prof. Dr. Luciane Baretta - UNICENTRO**

**Data de Aprovação  
29/08/2014**

Em dedicação aos meus pais, Jose Augusto e Roseli Larocca que sempre me apoiaram me incentivando e apoiando em todas as minhas escolhas. A vitória desta conquista dedico com todo o meu amor, unicamente a vocês. Parabéns!

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela realização de um sonho, por me encorajar e despertar forças físicas e psíquicas para realizar esta meta em meio a tantos compromissos assumidos.

Aos meus pais, pelo incentivo e educação fornecidos ao longo dos anos, os quais me ensinaram a ser forte e persistente, batalhar por um objetivo fim da consegui-lo.

Ao meu filho Giuseppe, que foi determinante para a conquista desta vitória, permanecendo em segundo plano por muitas vezes, sofredamente, dispôs da minha companhia para o alcance desta meta.

À minha irmã Elaine Moraes por ter me incentivado desde o início, ter me mostrado o caminho da concentração e me acompanhado escutando minhas dificuldades aconselhando-me a ser cada dia mais persistente.

Ao Prof. Dr. Claudio Mello que me recebeu com muita atenção e cuidado, escutando minhas dificuldades compreensivamente, orientando e guiando meus passos, e protagonizando a desenvoltura das ideias, quando tudo me parecia nebuloso, o que gerou a finalização deste projeto.

À Prof. Luciane Baretta pelas sugestões e informações valiosas durante o curso que me nortearam até o exame de qualificação e após ele.

A todos os colegas do Mestrado de Letras, em especial ao Leandro T., a Maria Claudia e a Adriana B. que participaram ativamente, dos meus medos e anseios em relação à pesquisa e também da minha conquista. Dos momentos de descontração e apoio tornando a convivência mais agradável.

**Todos vocês são vozes que ecoam nesta pesquisa.**

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.” Carlos Drummond de Andrade.



FRACARO, Karina de Fatima Larocca. **A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL.** 115 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Orientador: Claudio J. Almeida Mello. Guarapuava, 2014.

## RESUMO

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua 3ª edição, realizada no ano de 2011, revela que os índices históricos de leitura no país ainda continuam baixos, com apenas 4,0 livros por habitantes/ano, em 2011. Parece certo que a influência dos professores em sala de aula é o maior determinante para o incremento nas atividades de leitura, sendo considerada motivo de incentivo para a sua prática em 45% dos entrevistados, pessoas escolhidas aleatoriamente pelo Instituto Pró-Livro. O enfoque estaria no trabalho com a leitura literária como base do trabalho escolar, destacando-se o manuseio do livro didático, como ferramenta essencial para o aprendizado. Partindo de tais formulações, colocamos como centro da nossa pesquisa a análise do livro didático intitulado *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, volume 2, destinado ao 2º ano do Ensino Médio para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, utilizado pela Escola Estadual Elzira Correia de Sá, localizada no Município de Ponta Grossa, Paraná, no qual verificamos a didática e a metodologia empregada pelas autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, enfocando, especificamente, o trabalho sugerido para o emprego da literatura. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa, a qual tem por metodologia o exame das atividades propostas pelo LD, e requer que utilizemos o referencial bibliográfico e a análise documental, baseando-nos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, (DCLPL) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a fim de relacionarmos a figura do leitor de literatura com as referências fornecidas pela didática apresentada pelo livro na sua composição. Dentre os aspectos observados verificamos que o LD segue uma convenção conhecida tradicionalmente, de um saber “institucionalizado”, ou seja, contempla uma programação consensual disciplinar, onde não se verifica o ensino da literatura voltado para a prática social. Verifica-se uma orientação simplista e positivista, sendo que os capítulos não trazem nenhuma obra completa, apenas fragmentos de obras que dificultam a contextualização da época e a compreensão de sentido. Fica evidente que há um grande afastamento entre teoria e prática, pois, no livro como um todo, estão presentes atividades com a função de um conhecimento sobre a literatura ainda que superficial. Percebe-se que as orientações do LD desviam-se do que é previsto pelas diretrizes de um ensino como prática social, pois apresentam uma compreensão limitada sobre a complexidade do ensino da leitura literária. Não há identificação com a valorização da formação do leitor literário nem com o desenvolvimento do prazer pela leitura. Este trabalho justifica-se, pois sua relevância para os estudos literários em contribuir para a compreensão dos materiais didáticos na constituição de leitores, da leitura crítica, da habilidade de promover a literatura como prática social e da formação de um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, aberto às renovações e disposto a caminhar pela experiência estética, sendo acompanhado pela literatura em seu cotidiano social.

**Palavras- chave:** Leitura literária, Livro didático, Práticas de ensino.

FRACARO, Karina de Fatima Larocca. **A LEITURA, O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA SOCIAL.** 115 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Orientador: Claudio J. Almeida Mello. Guarapuava, 2014.

### Résumé

Lecture portraits recherche au Brésil, dans sa 3e édition, tenue en 2011, révèle que les taux de lecture historiques dans le pays sont encore faibles, avec seulement 4,0 livres par habitant / an en 2011. Il semble certain que le influence des enseignants dans la salle de classe est le principal déterminant de l'augmentation des activités de lecture, et est considérée comme une raison incitation pour sa pratique 45% des répondants, les gens choisis au hasard par le Pro-Book Institut. L'accent serait mis sur la collaboration avec la lecture littéraire comme base de travail scolaire, mettant en évidence la manipulation du manuel comme un outil essentiel pour l'apprentissage. A partir de ces formulations, nous placer au centre de notre étude, l'analyse du manuel intitulé contexte portugais, Interlocution et Direction, Volume 2, pour la 2e année de l'école secondaire pour l'enseignement de la langue portugaise et de la littérature, utilisé par le Elzira Ceinture State School Sa, situé dans la ville de Ponta Grossa, Paraná, dans lequel nous voyons la didactique et la méthodologie employée par les auteurs Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadette M. Abaurre et Marcela Pontara, en se concentrant spécifiquement travail suggéré pour l'utilisation de la littérature. Ce est une enquête de nature qualitative-interprétative, qui est la méthodologie d'examiner les activités proposées par la LD, et nous oblige à utiliser les références bibliographiques et l'analyse de documents, sur la base des lignes directrices du programme de l'Etat du Paraná (DCLPL ) et les lignes directrices du programme national (OCN) afin de porter le chiffre de lecteur de la littérature avec les références fournies par l'enseignement présenté par le livre dans sa composition. Parmi les aspects observés constaté que la LD suit une convention connue traditionnellement de la connaissance "institutionnalisée", qui est, comprennent une programmation de consensus disciplinaire où il n'y a pas l'enseignement de la littérature concernée avec la pratique sociale. Il est un positiviste simpliste et, et les chapitres ne apportent pas tout ouvrage fini, seuls des fragments d'œuvres qui entravent le contexte de l'époque et de la compréhension du sens. Il est évident qu'il ya un grand écart entre la théorie et la pratique, parce que dans le livre dans son ensemble, sont des activités actuelles avec la fonction d'une connaissance de la littérature même surface. On remarque que les lignes directrices de LD se écarter de ce qui est prévu par les lignes directrices d'une éducation comme une pratique sociale, car ils ont une compréhension limitée de la complexité de l'enseignement de la lecture littéraire. Il n'y a pas d'identification à l'appréciation de la formation du lecteur littéraire ou développer le plaisir de la lecture. Ce travail est justifiée en raison de leur pertinence pour les études littéraires de contribuer à la compréhension des matériaux d'enseignement dans la formation des lecteurs, la lecture critique, capacité à promouvoir la littérature comme pratique sociale et la formation d'un sujet actif dans le processus d'enseignement - Learning, ouvert aux rénovations et prêt à marcher l'expérience esthétique, accompagné par la littérature dans leur vie sociale quotidienne.

**Mots-clés:** Lecture de textes littéraires, manuels, pratiques d'enseignement.

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
1. VIÉS HISTÓRICO DA LEITURA.....	5
1.1 Dos Primórdios à Familiarização com a Leitura .....	5
1.2 Contribuições Iluministas à Leitura .....	11
1.3 Impulsos da leitura no Brasil .....	14
1.4 Bibliotecas e a popularização da leitura.....	16
2. CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A LEITURA .....	21
2.1 Estruturalismo .....	21
2.2 Formalismo.....	25
2.3 Estética da Recepção.....	28
2.4 Dialogismo.....	33
3. LETRAMENTO: LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	38
3.1 Alfabetização e Letramento .....	38
3.2 Fruição ou Cognição? .....	46
3.3 Leituras Compartilhadas .....	52
4. ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DO LIVRO DIDÁTICO.....	56
4.1 Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Paraná .....	56
4.2 Análise do livro didático .....	61
CONCLUSÕES.....	80
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS .....	91

## INTRODUÇÃO

Como professora egressa da turma formada em 2010, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, tivemos a oportunidade de lecionar em diversas escolas públicas do município e de conviver com variadas propostas pedagógicas. Diante de tais experiências, conseguimos aperfeiçoar métodos didáticos, fato que resultou em uma reflexão sobre o ensino. Desde que iniciamos nossa profissão, acumulamos algumas dúvidas e, com o decorrer do tempo, sentimos a necessidade de desenvolver pesquisas sobre temas correlatos. O que imperava em meio às expectativas eram as seguintes questões: de que maneira trabalhar com a leitura em sala de aula e como proporcionar, com qualidade, o prazer pela leitura, fato que, pensando primariamente, seria difícil sem algum auxílio didático-pedagógico.

Esta dissertação tem como foco a análise do que é proposto para a leitura no livro didático (LD) e busca apresentar um estudo sobre a competência do ato de ler, com vistas à pretensão da busca por significações em análises de diversos pontos de vista e, conseqüentemente, pela construção de sentidos até então ocultos, com a finalidade de promover o prazer pelo texto e a leitura literária.

A proximidade com textos utilizados em sala de aula, a prática e a habilidade na leitura fizeram com que, como professores formadores de opinião, repensássemos e aprimorássemos os mecanismos favoráveis a disseminação do prazer pela leitura para, então, inserir textos que despertassem a curiosidade e que se vinculassem à realidade dos alunos, confrontando e propiciando ponderações a eles que, a partir de então, teriam a oportunidade de explorar novos horizontes. Então, buscamos, em nossa pesquisa, observar as propostas promovidas pelos livros didáticos, verificando se os materiais fornecidos pelas escolas públicas promovem ou não a leitura literária para a prática social, estabelecida por meio da fruição, em um processo em que o leitor se apropria da literatura. Nessa perspectiva de observar como a leitura literária é trabalhada nos livros didáticos, analisamos se a mesma estaria sendo trabalhada como algo significativo para a vida do leitor, para sua formação humana, correspondendo, assim, às práticas conhecidas como letramento e não apenas como uma simples tarefa escolar.

Desta forma, buscamos refletir sobre o trabalho com a leitura literária trazida no livro didático em sala de aula, de modo que pudéssemos expor a importância do material didático e suas relações com o ensino da leitura literária como auxiliador na formação de sentido no ensino da leitura literária.

O livro didático oferece suporte para o aluno usufruir da linguagem nos mais variados contextos sociais, favorecendo a habilidade, a interpretação e a produção de sentido. A importância do livro didático na escola, portanto, reside na forma de se trabalhar com ele, como investir em seus temas, coordenando as informações para que haja um ensino-aprendizagem produtivo, sem esquecer que somente um professor leitor é capaz de intervir de forma produtiva na utilização desses livros, relacionando textos, transformando seus sentidos e adaptando-os aos contextos.

Partindo de tais formulações, colocamos como centro da nossa pesquisa a análise do livro didático adotado pela Escola Estadual Elzira Correia de Sá, localizada no Município de Ponta Grossa, Paraná, no qual serão verificadas a didática e a metodologia empregadas e sugeridas pelas autoras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura do 2º ano do Ensino Médio, enfocando, especificamente, o trabalho relacionado à literatura.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Destacar o conteúdo literário proposto pelo livro didático;
- Investigar que tipo de abordagem do ensino de literatura é feita pelo livro didático;
- Refletir sobre a proposta do livro didático, suas convenções e a forma como direciona o trabalho com a literatura;
- Buscar em referências teóricas a concepção de leitura literária apresentada pelo livro, comparando se são condizentes às postulações das OCNs e DCEs;
- Verificar se nas atividades propostas pelo livro há o comprometimento com a leitura literária como prática social e se ocorre a materialização das Diretrizes Curriculares do Paraná no programa de leitura literária oferecido pelo livro.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa, a qual tem por metodologia o exame das atividades propostas pelo LD e requer que utilizemos o referencial bibliográfico e a análise documental, baseando-nos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCLPL), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN), para estabelecermos uma relação entre a figura do leitor de literatura e as referências fornecidas pela didática apresentada pelo livro em sua composição.

Salientamos que o conjunto de orientações recomendadas pelos documentos oficiais para a prática do ensino da leitura e da literatura são peças basilares inspiradas pela corrente da Estética da Recepção, a qual privilegia o papel do leitor, levando em consideração seus entendimentos no momento da leitura, suas experiências vividas ou lidas no ato da recepção.

A dissertação organiza-se em três capítulos de referencial teórico. O primeiro capítulo destina-se ao estabelecimento de um panorama do viés histórico sobre os caminhos percorridos pela leitura. Dentre os pressupostos teóricos, destacamos autores que contemplam a origem da leitura desde a Antiguidade, considerando que tal período representa momentos importantes de transformação do ato de ler, que se inicia em seus primórdios com simbolizações para a comunicação e, após a escrita e os processos de alfabetização, ajusta-se às evoluções, passando, ao longo dos séculos, da leitura oralizada à leitura silenciosa. Partes dessas conversões são bem representadas no período iluminista. Entre as reflexões dos movimentos que envolveram a leitura, destacamos as mudanças ocorridas em territórios brasileiros, no tópico que aborda as primeiras leituras desde a época colonial até a consagração das bibliotecas, consideradas fontes de armazenamento, de conservação, mas, também, de consumo dos livros.

No segundo capítulo, procuramos evidenciar quais foram as contribuições das correntes literárias que influenciaram teoricamente, cada uma em seu contexto, as formas de conceber a leitura literária e como mobilizaram e persuadiram as aceções de leitor, limitando em suas características a ampliação dos horizontes de leitura, ou seja, demarcando sua responsabilidade interpretativa. Considerando a relação estreita entre o leitor e o texto, tais referenciais - Estruturalismo, Formalismo, Estética da Recepção, Dialogismo e Letramento- deram lugar a encaminhamentos pedagógicos que abordam como e o que estudar no texto literário e indicam quais as particularidades que o mesmo pode oferecer ao leitor. Baseando-se nessas perspectivas de análise diferenciadas sobre o mesmo objeto - o texto literário -, voltamo-nos para a atualidade, a fim de refletirmos sobre como essas concepções fundamentaram a história do ensino da leitura literária no Brasil.

No terceiro capítulo, buscamos observar a leitura como prática social, característica principal do letramento literário. No raciocínio estabelecido nesse capítulo, diferenciamos alfabetização de letramento e, através de um seletor referencial bibliográfico, discorremos sobre os processos de inferência na experiência da leitura, acompanhados da cognição e da fruição. Para alcançar o gosto pelo ato de ler, o leitor

movimenta os mais variados assuntos que embasaram seu entendimento, fazendo *links* com os mais diversos textos, os quais, por meio da intertextualização, podem acrescentar muito no processo de compreensão e apropriação do texto literário. Discutimos, ainda, nesse capítulo, a absorção do texto na prática social, modo pelo qual as leituras compartilhadas são indicadas no contexto escolar, pois elas aperfeiçoam as possibilidades de relacionar os mais diferentes textos e adequá-los às respectivas circunstâncias nas quais se encontram.

No quarto capítulo, analisamos as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Paraná (DCLPL), as quais são norteadas pelos princípios bakhtinianos e pela Estética da Recepção. Tais orientações objetivam fornecer as coordenadas quanto ao trabalho pedagógico com a leitura e a literatura em âmbito escolar. Pretendem, também, favorecer aos alunos a experiência estética e dialógica com o texto, a qual, após consolidada como formadora humana, deveria ser reproduzida na sociedade como valor substancial na vida destes alunos. Apoiando-nos nesses tópicos, nesse capítulo, abordamos ainda a análise do *corpus* desta pesquisa, constituído por um capítulo do livro didático adotado pela rede de ensino estadual do Município de Ponta Grossa, destinado ao segundo ano do Ensino Médio, o qual nos remeterá às instruções de literatura trazidas por esse suporte aos alunos mediadas pelos professores, sobre as quais, avaliaremos as concepções subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A relevância desta pesquisa para os estudos literários está em contribuir para a compreensão dos materiais didáticos na constituição de leitores, da leitura crítica, da habilidade de promover a literatura como prática social e da formação de um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, aberto às renovações e disposto a caminhar pela experiência estética, trazendo a literatura para o seu cotidiano social.

## **1. VIÉS HISTÓRICO DA LEITURA**

Com objetivo de verificar se as concepções de leitura subjacentes às proposições do livro didático usado por uma escola pública no município de Ponta Grossa correspondem às orientações teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCLPL), do Paraná, analisaremos, neste capítulo, o histórico de alguns dos conceitos de leitura implícitos ao trabalho com a leitura literária, desde a Antiguidade até o século XX; observaremos aqueles que mais influenciaram nas situações de ensino, não só em seus períodos de concepção como também na atualidade. Salientaremos a importância dos vieses que a leitura abrangeu ao longo de sua história, verificando as diversas percepções sobre esse assunto e o seu elemento-chave: o leitor, dominante entre as atuais concepções. Abordaremos, de forma sintética, as correntes que analisaram a leitura por diferentes parâmetros para, então, verificarmos a sua pertinência nos estudos atuais. A partir disso, analisaremos em que medida o livro didático selecionado dialoga ou segue os princípios emanados pelas DCLPL.

### **1.1 Dos Primórdios à Familiarização com a Leitura**

Relembramos a história da leitura a partir de alguns autores que nos remetem à Antiguidade, os quais mencionam que o resgate ou a superação das concepções sobre leitura são provenientes da tradição e apontam funções para as práticas do ato de ler. Neste sentido, iniciaremos um panorama focado na relação entre homem e livro, evidenciando como a história da leitura variou no decorrer do tempo, e na evolução dos suportes de leitura e seus desafios para a conquista de novos leitores, explorando seus mais variados conceitos.

A leitura esteve presente desde o princípio das civilizações, naquela época, como um processo de comunicação entre os homens, partindo da escrita pictográfica ou rupestre, que registrava nas rochas as condições locais e situações que ocorriam. Assim, de forma imagética, os textos das sociedades antigas se construía com argila e cascas de árvores, compondo-se desenhos como forma de comunicação, tal como acontecia com o uso do fogo, fumaça e bandeiras, que se constituía em mensagens (FISCHER, 2006).



Segundo relatos históricos e arqueológicos, foi na Babilônia que tudo começou, em uma cidade localizada no Egito, equivalente à Mesopotâmia, onde hoje se encontram apenas ruínas. A análise das primeiras inscrições evidencia que a leitura, em seus primórdios, foi praticada oralmente. Conforme Manguel (1997, p. 206), os estudos arqueológicos revelam que estas inscrições constituem-se na pré-história do livro, pois as tabuletas de argila possuíam códigos mnemônicos e imagens que objetivavam lembrar as passagens diárias e eram lidas oralmente pelo escriba-testemunha. Conforme Fischer (2006, p. 15): “(...) A leitura deixava de ser uma transferência uma a uma (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de serem lidas imagens, lia-se, desse modo, a linguagem”.

Para que se originasse a leitura, os símbolos, propriamente ditos, foram recebidos pelos gregos do povo fenício, em aproximadamente 900 a. C., na quantidade de vinte e dois sinais que consistiam em uma combinação de consoantes. Esse sistema foi aprimorado pelos gregos, que incluíram vogais e deram origem ao alfabeto grego do qual deriva o alfabeto latino (CONTADOR, 2008). Rompendo os limites da cultura grega, a escrita desses símbolos passou a ser aplicada em rolos de papiro e deu lugar à leitura em sua tradição oral, na qual o conceito de leitor era o de um leitor ouvinte (CAVALLO; CHARTIER, 2002). Mais tarde, as escritas tomaram forma, favorecendo a leitura após o surgimento do livro já paginado, denominado códex, que substituiria o rolo a partir do século II d. C. A mudança do rolo para o livro paginado consistiu em um elemento intermediário entre a leitura na Antiguidade e na Idade Média.

Na Antiguidade, a sociedade progredia na leitura conforme suas necessidades e seus valores culturais, a exemplo do que ocorreu na Judeia, onde, a partir de um livro estabelecendo regras de conduta, instituiu-se a leitura como referência de um manual de comportamento. Desse modo, “a escola judaica (...) destinava-se a instruir o discípulo na leitura e no entendimento da Escritura Sagrada, e no conhecimento das tradições da Lei Oral, de modo a prepará-lo para o estudo da Torá e para o Culto Divino” (UNESCO, 1999, p. 150).

A importância da escrita e da leitura também marcou a história das civilizações do Egito e da Mesopotâmia, nas quais a leitura esteve associada à escrita pela quantidade de acervos de literatura histórica de que dispunham:

Cada geração tinha de encontrar formas de passar a outra o conjunto de conhecimentos já adquiridos e codificados. Isso, de certo, ocorria desde a humanização do homem. A novidade aqui é que o saber ia se tornando mais complexo, mais especializado, necessitando, portanto, de veículos mais adequados para sua transmissão. (PINSKY, 2006, p. 76).

O lugar central que a escrita e a leitura ocuparam nas civilizações antigas também pode ser verificado em outras cidades sob o domínio da Grécia ou de Roma, pois existiram escolas nas quais os sumérios, no terceiro milênio antes de Cristo, valiam-se da escrita através da leitura em voz alta, em textos que variavam entre poesia e acordos filosóficos. Na Grécia Antiga, a leitura, designada pela identificação de palavras, significava tanto o ato de reconhecer quanto o de oralizar; e demonstrava-se a preocupação com a destinação dos textos já no ato da escrita, ou seja, os gregos já previam a retórica na composição textual. Segundo Cavallo; Chartier (1998), conforme o gênero do texto, a leitura era modelada pelas entonações da voz que alternavam entre o ritmo e a musicalidade das expressões. Fischer (2006), por sua vez, ressalta Sócrates como um dos defensores da interpretação adequada oralmente para cada texto. Observamos que havia uma grande preocupação no momento da escrita, tendo em vista que o texto seria lido em voz alta, o que promoveria a intervenção do autor na escrita de palavras pensadas para a oralidade: “a escrita dorme, a fala repercute”, expressão que séculos depois seria reinterpretada como: “a fala é levada pelo vento, a escrita permanece” (FISCHER, 2006, p. 69).

A leitura era concebida pelos povos da Antiguidade também como um artifício de ensino que se transformou por caminhos da oralização, nos quais o conhecimento era repassado pelas famílias e pelas gerações. Mais tarde, durante a Idade Média, o registro das informações passou a ser feito pela escrita, o que deu lugar à leitura como uma forma natural de perpetuar o saber:

Dessa maneira, a voz estava em um nível de importância acima da figura do autor. Sob esse aspecto tomemos como exemplo o pregador Calvino na Idade Média, o qual se desagradava com a transcrição escrita de seus sermões para a publicação impressa, como se ali repousasse um gênero literário que só faria sentido na palavra viva, na oralidade (CHARTIER, 1997, p. 26).

No período da Idade Média, caracterizado pela consolidação do cristianismo, a leitura passou por vários caminhos; entre a oralização, leitura silenciosa e seus processos de circulação, percorreu inúmeras adaptações sociais. Entretanto, a grande

difusão da leitura somente foi possível com a revolução da escrita na metade do século XV, quando ocorreu a invenção da Imprensa por Gutemberg, em 1450, sistema que desenvolveu os suportes de leitura em uma dimensão sem igual, pois a industrialização e a produção em larga escala de textos deixaram um volume maior de livros acessível a todos e criaram a possibilidade da escrita em todos os lugares (FISHER, 2006). Assim, a Imprensa de Gutemberg possibilitou o crescimento do número de tiragens, fato que favoreceu a ampliação do acesso e a diminuição do custo dos livros, além de permitir o surgimento de grandes bibliotecas, públicas e privadas, para concentrar textos e leitores movidos pelo encanto da leitura (CHARTIER, 1999).

Fischer (2006) esclarece que os impressos começaram a se fazer mais presentes no cotidiano familiar de camadas elitizadas das sociedades, facilitando, assim, a disseminação da leitura - ainda que modesta e vinculada a interesses particulares - uma vez que a alfabetização involuntária e não gerida por sábios possuía um único interesse: a propagação do Novo Testamento.

Quando se considera o início da expansão da prática da leitura nos séculos XVII e XVIII, nota-se que a questão da oralidade encontrada na Antiguidade também se faz presente, obviamente, sob outras implicações históricas. Em meados do século XVII, a leitura se difundiu aos menos abastados em forma de leitura em voz alta. Assim, burgueses e maltrapilhos reuniam-se para escutar a leitura das gazetas, nomeadas “novelistas de boca”. Efetivando-se na sociedade rural, a leitura em voz alta do pai aos filhos profetizava os mandamentos religiosos e as leis morais; já na cidade, o foco era o material impresso que, comumente, circulava por todas as classes.

Partindo da consideração do histórico da leitura, passaremos a frisar o advento da importância do livro. Chartier (2004) descreve de forma minuciosa o início da adesão à leitura de livros impressos, cuja posse era, também, fonte de *status*. Como se observa no fato de os livros serem registrados no inventário familiar, permitindo, inclusive, a indagação sobre o valor que possuíam era em nível intelectual ou social, vistos, portanto, como forma de riqueza para a família e para a sociedade.

Como delineadores de *status* social, os livros eram identificados pelo seu *corpus*. Entre 1660 e 1770, os textos mais elaborados eram adquiridos pelas classes afortunadas; alguns textos de usos populares ficaram conhecidos pelo nome de Biblioteca Azul, que abarcava livros baratos, romances e contos de conteúdos diversificados, previamente ajustados às perspectivas dos leitores, de modo que em “cada texto a Biblioteca Azul visa a um leitor implícito que não é forçosamente

conforme ao comprador imaginado pelos impressores de Troyes, longe disso” (CHARTIER, 2004, p. 263).

Os autores inseridos no contexto da Biblioteca Azul produziam narrativas, descrições e linguajares destinados a um público certo. Eram apresentadas algumas escritas de textos rebuscados que fascinavam leitores sedentos pelo conhecimento, principalmente os que desprezavam as interpretações fáceis e partiam para a complexidade das reforçadas sinalizações que o novo texto requeria.

A emoção, que integra o leitor ao texto e inscreve o texto no leitor, torna-se assim mestra da vida com a condição de que as obras sejam lidas com atenção, tomadas e retomadas, meditadas e discutidas – o que implica como enuncia L. S. Mercier, poucas leituras mais racionais, e não a multiplicação de livros lidos mal e apressadamente (CHARTIER, 2004, p. 219).

A prática assídua de diferentes leituras e a familiarização com as palavras sempre estimularam a busca por novos desafios, novos vocábulos, novas interpretações, e por textos mais densos, que potencializam a visão crítica do leitor. Essa acepção de leitura foi defendida pelos partidários de Rousseau, os quais declararam que “para eles a leitura deve ser coisa séria, implicar a participação ativa do leitor, modificar seus pensamentos e sua existência” (CHARTIER, 2004, p. 219). Além disso, para Weinberg e Edward:

O melhor termômetro para aferir o grau de aprendizado de um estudante é, segundo os especialistas, sua capacidade de ler e interpretar um texto: quanto mais precária ela for, mais difícil será para ele absorver conhecimento em outras matérias (WEINBERG; EDWARD, 2005, p.72).

A comercialização dos livros, cuja posse representava o próprio nível social, deu lugar à atividade de locação de livros; não por mês, como assinaturas, mas por hora, como forma de atingir outra parcela da população, dando início ao pensamento que faz parte da reflexão considerada reformista empreendida por Rousseau.

A Igreja Católica, entretanto, postulava nesse período um movimento de execração dos conteúdos considerados impróprios e dirigidos à população, determinando a leitura sacra, limitando o conhecimento humano e impondo “uma leitura

cujo objetivo era condicionar o pensamento e a ação” (CAVALLO, 1998, p. 96). O conjunto de textos banidos e identificados pela Igreja como escrituras de índole rebelde e perversa, chamada de literatura profana, oferecia uma leitura cuja linguagem era capaz de persuadir as classes dominadas a se informar, refletir e reconsiderar suas posições e condições sociais e, por fim, buscar uma transformação. Nesse sentido, a ficção:

é algo que deve ser temido, pois representa a mente desimpedida, capaz de qualquer coisa. O conhecimento é, sem dúvida, algo a ser direcionado para o bem comum. Mas a ficção, sendo uma energia sem direção certa, sempre levantou suspeitas e provocou censura (FISCHER, 2006, p. 49).

Dessa maneira, fizeram-se presentes os discursos sociopolíticos da sociedade da época. A leitura em si, ou o ensino dela, consistia na disseminação da religião, do poder convincente da igreja sobre seus fiéis. Assim, o ensino da leitura se produzia em entidades eclesiásticas, como os mosteiros, e era utilizado com fins persuasivos, impondo a literatura religiosa para manipular o conhecimento do povo, pois a igreja possuía o maior acervo de livros, que eram editados e recortados para modelar a consciência de seus seguidores. Dessa forma, os leitores sofriam uma espécie de vigilância ou censura, a qual consistia numa atividade política e ideológica capaz de moldar as pessoas que passariam a agir conforme o ponto de vista da instituição, como observa Brito (2003), para quem a leitura era uma arma que veiculava ideais autoritários.

Como se observa, os episódios relativos à história da leitura, provenientes da história da escrita, derivaram do conhecimento e da prática que, no decorrer do tempo, estavam conectados às ações sociais de uma estrutura elitista. O exercício da leitura, que era destinado a determinadas classes, como os clérigos, escritores e pessoas da lei, foi conduzido ao longo dos anos e, conforme as necessidades sociais, a um processo de expansão, de democratização, disseminando-se nas instituições de ensino. Esse processo, iniciado nesse período histórico, lançou as bases das concepções que subjazem às Orientações Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares de língua portuguesa e literatura, pois vimos ali uma defesa pela leitura.

Essa ampliação, ainda que restrita às elites, deu-se com a expansão das escolas e universidades, as quais compreendiam por meio da literatura uma formação humanizadora. À medida que a consciência do papel da linguagem se fazia presente

como mediadora da leitura, a evolução das técnicas de ler bem, como seus suportes de leitura, também progrediu. Do início das pinturas nas rochas, nos papiros e rolos de pergaminho, até o papel impresso paginado como livro, as sociedades procuraram se modernizar para facilitar o acesso à leitura e promovê-la a um público cada vez maior.

A leitura, considerada como fenômeno lingüístico (hoje, também como fenômeno sociocognitivo), perpassa todos os tempos, e foi, por muito, propagada pela oralidade que a disseminava sob forma de diversão à população. Assim, como observamos nas declamações em público na dramaturgia, o prestígio da leitura e da palavra escrita compôs a classe da cultura letrada à sociedade, em uma conjuntura social responsável pelo desenvolvimento das transformações nos modos de ler. Da leitura em voz alta para a silenciosa, várias significações se incorporaram aos métodos, hábitos e suportes. A leitura oralizada, conhecida por disseminar conhecimento aos não letrados, tinha função socializadora e incluía o leitor como membro da elite social. Já a leitura silenciosa, tida como leitura fora do comum, não teve tanta valorização no contexto da Idade Média, sua repercussão aconteceu pela adesão das escolas e universidades que passaram a usá-la para estabelecer maior liberdade na relação do leitor com o livro.

A preponderância da leitura nas sociedades deve-se, em grande parte, à historicidade como fator de conservação e imortalização do conhecimento pela escrita, pois observa-se a escrita na Idade Média como elemento preservador da cultura e tradição, o qual conforme se desenvolvia, deixava legados às gerações posteriores. Assim, uma nova aceção de leitura surgiu com a modificação do pensamento, paralelamente às novas gerações que tomavam forma da conjuntura social da Idade Média. Entre os novos vieses, a leitura passou a caracterizar-se como meio de conduzir as pessoas à habilidade reflexiva sobre o texto, como observaremos no Iluminismo.

## **1.2 Contribuições Iluministas à Leitura**

Através da reflexão sobre a história da leitura, como vimos no tópico anterior, adentraremos no período do Iluminismo, no qual a leitura se afirmou como fator proveniente de uma educação de qualidade. Nos modelos educacionais construídos historicamente, observamos a concepção da leitura como transformadora, como um advento que agrega fatores culturais e prevê a figura de um novo homem, capaz de ampliar seus horizontes e sua capacidade reflexiva sobre o texto.

Uma das grandes marcas do Iluminismo é o pensamento antropocêntrico, que causou relevantes mudanças no meio social. John Locke (1704), considerado o pai do Iluminismo, defendia a razão para alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação, com foco na racionalidade. Ausentando-se da religião e concentrando-se na ciência, o período do Iluminismo criou um panorama social baseando-se em uma literatura de civilidade, que concentrasse suas considerações nas mudanças de como conceber a vida, além de estabelecer os novos modelos de comportamento e as novas condutas culturais que repercutiram nas escrituras dos livros e na atividade empírica:

Em suma, os iluministas têm confiança na razão - e, nisso, são herdeiros de Descartes, Spinoza ou Leibniz -, mas, diversamente das concepções desses filósofos, a razão dos iluministas é aquela do empirista Locke, que analisa as ideias e as reduz todas à experiência. Trata-se, portanto, de uma razão limitada: limitada à experiência e fiscalizada pela experiência. A razão dos iluministas é a razão que encontra o seu paradigma na física de Newton, que não aponta para as essências, não se perguntando, por exemplo, qual é a causa ou a essência da gravidade, não formulando hipóteses nem se perdendo em conjecturas sobre a natureza última das coisas, mas sim, partindo da experiência e em contínuo contato com a experiência, procura as leis do seu funcionamento e as submete à prova (REALE, 1990, p. 672).

Os livros que traziam a razão como forma central de pensamento eram bem vistos pelo Estado, responsável pela educação e pela instrução de um novo homem, o qual deixava a religião em segundo plano, protagonizava um novo horizonte cultural e passava a fazer reflexões sobre projetos futuros. Essa educação tinha, por primazia, razão pura e prática como um meio de estimular a autonomia, objetivando elucidar o homem para a vida racional (PRESTES, 1993, p. 68). A luz que esclareceria e iluminaria os homens, libertando-os das trevas da ignorância e da superstição, era pautada pelo individualismo como paradigma social, aspecto verificado também em situações específicas como a difusão da leitura silenciosa, pelo fato de ela estabelecer uma relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, delineando a fronteira cultural e o íntimo da vida coletiva.

A transformação individual do leitor, causada pelo aprimoramento do seu próprio conhecimento de mundo, potencializou o encontro com o texto, incentivando-o a construir seus próprios limites e censuras, o que “possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância, permitindo sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e



formação” (MUHL, 2005, p. 309). Neste contexto, a leitura como fonte de conhecimento era uma ameaça, principalmente ao poder da Igreja, a qual, intimidada com uma possível reação da população, temia o acesso liberado à leitura por considerá-la como ramificação de uma revolta social, que poderia instigar ideais revolucionários.

No Iluminismo, a leitura era reconhecida como recurso de grande influência, capaz de mobilizar os mais diferentes grupos sociais por um mesmo ideal, que pode ser sintetizado como a obtenção do conhecimento racional, com o propósito de evoluir. Esta era a base da nova concepção de leitura, marcada pelo reconhecimento de que o fator cultural influenciava o ato de ler, fato que era disseminado pela educação fornecida pelo estado.

O conteúdo educacional refletia a separação entre o Estado e a Igreja, em uma época marcada pela substituição das crenças e do misticismo, cada vez mais interpretado como algo que bloqueava a evolução do homem. Por isso, a educação Iluminista, empreendida pelo Estado, postulava a proeminência da razão, fazendo um contraponto ao pensamento teocêntrico ao colocar o homem como centro do mundo, o qual deveria buscar racionalmente as respostas explicadas, até então, pela fé. Os burgueses, detentores de um crescente poder financeiro e membros basilares dessa filosofia liberal, lutavam contra as imposições religiosas e reivindicavam a participação política.

Nesta nova percepção de mundo, a leitura foi colocada cada vez mais distante da tradição oral que predominou na Antiguidade. A leitura individual e o espaço reservado para a leitura isolada consolidaram as mudanças que a tornariam uma conquista relevante para a maior autonomia e acesso ao conhecimento por meio da reflexão e do estudo. A partir de então, a atividade de ler sozinho passou a auxiliar o progresso da concentração, mas, ao mesmo tempo, gerou dúvidas, questionamentos e descobertas. Como lembra Chartier:

A leitura silenciosa de fato estabelece um relacionamento mais livre, mais secreto e totalmente privado com a palavra escrita. Permite uma leitura mais rápida, que não é impelida pelas complexidades da organização do livro e as relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, o texto e o índice. Também permite usos diferenciados do mesmo livro: dado o contexto ritual ou social, ele pode ser lido alto para ou com outras pessoas, ou pode ser lido silenciosamente para si mesmo no abrigo do estúdio, da biblioteca ou do oratório (CHARTIER, 1988, p. 18 e 19).



O Iluminismo, como um dos principais movimentos intelectuais entre o fim do Século XVII e o Século XVIII, priorizava a dimensão material dos fenômenos, posicionando-se a favor do empirismo. É reconhecido pelos valores defendidos em sua filosofia, que creditava à centralização da razão e da ciência a função de motor gerador do progresso e da conseqüente igualdade dos homens perante a lei. Em função da existência do Iluminismo e suas características como a igualdade dos homens, as conseqüências causadas nos diversos ângulos da sociedade marcaram o período, a exemplo da ótica política que teve reflexos das teorias iluministas, ou da sua posição contra o absolutismo na economia, representada pela lei da oferta e procura, ou seja, uma lógica de mercado; em uma dimensão social, as pessoas seriam todas iguais, não mais somente perante Deus, mas agora também diante da sociedade. Esse período ficou marcado pela ascensão da burguesia e da sua ideologia, fruto de uma filosofia que contemplava a natureza, o homem e a sociedade, a qual se destacava por corromper o homem em seu estado natural com o passar do tempo. Isto explica o desejo de uma sociedade justa com direitos iguais, com liberdade, igualdade e fraternidade, temas da Revolução Francesa.

É neste contexto que observaremos a influência das ideias iluministas, reportadas em terras brasileiras pelos filhos das famílias ricas que estudavam na Europa no século XVIII, pois o Brasil não tinha universidades naquele período; assim, os jovens retornavam dos seus estudos feitos na Europa imersos nos ideais filosóficos iluministas, podendo ocupar relevantes cargos no cenário do Brasil Colonial.

### **1.3 Impulsos da leitura no Brasil**

Situados no período colonial brasileiro, os domínios da educação foram norteados pelos princípios católicos, designados pela Pedagogia Tradicional que fora adotada pela Companhia de Jesus. Os pioneiros religiosos jesuítas dedicaram-se à alfabetização das camadas populares, almejando a introdução dos seus valores culturais e a propagação da fé católica aos nativos (FLORES, 2003, p. 85). Segundo Lajolo e Zilberman (1991), os primeiros escritos foram produzidos em um processo educativo voltado à catequização dos indígenas. A falta de estrutura era grande e desafiava os primeiros educadores, padres vindos com a missão de instituir a religião nos moldes portugueses. Esses educadores religiosos passaram inúmeras dificuldades, inclusive

econômicas, o que talvez tenha gerado preocupações sobre o ensino dos filhos dos colonizadores brancos - aspirantes às esferas comerciais que iniciavam suas atividades, sobretudo no cultivo do açúcar e na mineração. Considerando a situação dos colonizadores que aqui viviam:

(...) inexistia um sistema escolar exclusivo para eles, que ou assistiam as lições dos jesuítas ou permaneciam analfabetos, aprendendo eventualmente a ler, escrever e contar com particulares. O processo, neste caso, dissociou-se do que acontecia na Europa, onde o ensino se expandia e coletivizava, assumindo as feições que até hoje o caracterizam (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 28).

Os colégios jesuítas, principais instituições formadoras das elites do período colonial, impunham o português como língua padrão a partir de práticas pedagógicas direcionadas pelo *Ratio Studiorum*, obra composta para regulamentar, padronizar e organizar o ensino. A prática da leitura estabelecida por essas entidades era, claramente, delineadora da conduta dos leitores e tinha como base textos de origem sacra; os livros eram, portanto, instrumentos de expansão da fé católica.

Hansen (2005) esclarece que, nesse período, a leitura era considerada raríssima, pois era uma prática restrita apenas aos letrados ocupantes das altas classes sociais. Até 1808, havia poucos livros na colônia, em grande parte em função da ausência da imprensa; somente após a chegada da Família Real, em 1808, foi possível a implementação de um novo projeto educacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003). Mesmo no início do século XIX, a educação jesuítica das escolas da Companhia de Jesus, apesar das iniciativas introduzidas pelo Marquês de Pombal, discordava das diretrizes governamentais e objetivava ensinamentos de fé, o que não impedia que as escolas tivessem um papel importante a serviço do Estado.

Apesar das décadas de constante censura por parte da administração real, novas experiências e tentativas de modernizar o ensino foram empreendidas, enfrentando as dificuldades do período e o desinteresse advindo da colonização portuguesa.

O contexto social brasileiro no período colonial foi marcado pelas desigualdades e pelos privilégios no acesso à leitura. O quadro social era fator de inclusão ou restrição às obras literárias da época, controladas pela Igreja e pelo Estado, principais regentes do poder no domínio colonial. O hábito da leitura por alguns intelectuais foi significativo, instaurou mudanças nas mentalidades da Colônia e conseguiu, por meio do conhecimento dos livros, conceber discursos que inspiraram

questionamentos e lutas contra o domínio português, causando algumas revoltas representadas historicamente pelos livros. Verificaremos, no tópico a seguir, a importância da conservação dos livros e como surgiram os espaços reservados para o acervo do conhecimento.

#### **1.4 Bibliotecas e a popularização da leitura**

Com o propósito de acompanhar as concepções e a história da leitura, esse tópico trata do tema das bibliotecas e da sua importância na formação de leitores. Tem como objetivo explicar, brevemente, sobre suas primeiras organizações ao longo do contexto histórico e social, a fim de evidenciar a sua importância para a renovação do conceito de leitura, texto e leitor.

Biblioteca tem sua origem na palavra grega *bibliothēke*, resultado da junção de *biblio* e *tēke*, que significam, respectivamente, livro e depósito (SANTOS, 2010); assim, desde o início, este termo foi entendido como o depósito responsável pela guarda de materiais escritos, papiros e pergaminhos. As bibliotecas da Antiguidade e da Idade Média não tinham como objetivo dar acesso ao grande público, pelo contrário, eram símbolos de poder e acúmulo de conhecimento para os poucos que tinham o privilégio de consultá-las (SCHWARCZ, 2002).

O caminho que a leitura percorreu, passando da oralidade para a escrita e sendo disseminada em impressos, levantou a questão do espaço físico, tendo em vista a necessidade de um lugar que abrigasse todo o material, para fins de conhecimento ou meramente posição social. Por modismo iniciado por Sitas e Lúculo, no início do Império Romano, as bibliotecas particulares repletas de obras clássicas aprimoraram o hábito da leitura para bilíngues como Cícero e Lúculo, este último abrigava em sua biblioteca obras gregas destinadas aos leigos. Tais bibliotecas, conforme Canfora (1989, p. 936) expõe, eram partes da decoração das propriedades dos cidadãos romanos que não tinham o costume da leitura, mas que, mesmo assim, como já citado, mantinham os livros em vista de aspirações sociais.

Com função social também na Idade Clássica, a biblioteca era reservada aos letrados e clérigos e constituía-se em meio aos monastérios. Segundo Aguiar (2006), a partir do século XIV, com a invenção da imprensa e a disseminação dos livros em gêneros diferentes, como épico, lírico e dramático, surgiram novos leitores, mercadores,

burgueses e nobres, que passaram a compor o grupo de frequentadores desse ambiente de leitura silenciosa.

O alargamento da função da biblioteca já estava, pois, condicionado ao processo de democratização dos bens culturais, para ficar o livro à disposição do maior número possível de usuários, advindos daqueles setores da sociedade que não exercitaram os comportamentos sofisticados que os rituais de leitura até ali exigiam. (AGUIAR, 2006, p. 256).

Apesar da proliferação dos livros, a prática da leitura não atingia todas as camadas sociais, pois os livros eram caros e as bibliotecas ainda poucas. Essa perspectiva de exclusão social fez com que os olhares voltados para a biblioteca, com o passar do tempo, previssem a democratização do espaço de leitura.

Na Europa Iluminista, os livros adquiridos pelos cidadãos eram colocados em lugares estratégicos em suas casas. Em 1747, requereram um local de armazenamento adequado, com armários que garantissem a sua conservação, coleção e consulta, dando lugar as bibliotecas particulares.

A cumplicidade entre leitor e livro estabelecida no ato da leitura que, normalmente, efetivava-se de forma isolada em um cômodo do lar fazia com que o corpo relaxado sobre uma poltrona entrasse em um mundo paralelo, em uma viagem imaginativa. Deste modo, o livro como signo de conhecimento, saber e poder, acompanhado pelos artefatos móveis, possibilitou o prazer de ler. Com a evolução da indústria e do *design*, as mobílias de luxo concebidas para a prática da leitura caseira e aquelas mais funcionais, como as mesas adaptadas com carteira móvel que apoia o livro, acompanharam a leitura como um trabalho. Os estilos de leitura passaram a ser vistos como “um ato de prazer íntimo que se inscreve num conforto totalmente mundano” (CHARTIER, 2004, p. 219).

Interessante observar o caso da França, onde a fruição proveniente do ato de ler conduziu a uma prática de leitura intensa, possivelmente devido à existência dos livros condenados pela Igreja. Essa condenação motivou a busca pelos materiais com conteúdos adversos às regras sociais impostas pelo poder religioso. Entre os anos 1660 a 1780, multiplicaram-se as instituições que disponibilizavam empréstimos de livros para disseminar o conhecimento público e o entretenimento literário. A proliferação das bibliotecas públicas no século XVIII demonstra a importância da leitura nesse período, a ponto de a França ficar conhecida como *France Litteraire*, composta por dezesseis

idades, as quais possuíam ao menos uma biblioteca. Diante disso, esse conjunto de cidades destacou-se pelas coleções religiosas e pela nova organização, como pode-se verificar na arquitetura dos edifícios e no modo de funcionamento da leitura:

[...] os livros, de acordo com o seu valor – copiados à mão e ricamente ornamentados – ficavam presos por correntes às estantes, mas de maneira que pudessem ser levados às mesas de leitura. Essas bibliotecas carregavam, fortemente, a atmosfera religiosa em sua arquitetura e nas ações de seus frequentadores [...] não se entrava no recinto da leitura sem que os leitores usassem a beca. (MILANESI, 2002, p. 25).

Conforme Chartier (2004), com a expansão da leitura no século XVIII, a rede de bibliotecas restringiu, de certo modo, o acesso do público. A entrada era permitida apenas aos letrados e cientistas, o que levou à criação de outro espaço: o gabinete de leitura, que era uma espécie de livraria na qual eram permitidas a leitura e a comodidade do empréstimo de periódicos para uma clientela escolhida que, por sua vez, pagava pela assinatura. Sem a obrigação de compra, os frequentadores desses gabinetes tinham acesso às obras filosóficas. A procura era tanta que “em Rennes, por exemplo, vários membros da câmara de leitura, fundada em 1775, queriam transformá-la em verdadeira 'sociedade literária', já que, por sinal, ela é assim designada” (LE LIVEC DE LAUZAC, 1778, *apud* CHARTIER, 2004, p. 207).

Com o tempo, as bibliotecas passaram a oferecer outros bens culturais de interesse das comunidades, incluindo as mais diversas informações de utilidade pública, como mapas e agendas municipais (ARRUDA, 2000; ZAHER, 2001). Tal fato proporcionou suportes e condições necessárias para conquistar novos frequentadores; além disso, foram criadas medidas significativas para a busca de informações e para as formas de disseminá-las. Surgiu, então, a figura do bibliotecário.

Segundo Aguiar (2006), o bibliotecário é o fator importante para a tarefa da adesão de novos leitores, pois é ele quem deve aproximar o leitor dos livros por meio de indicações que promovam o intercâmbio entre o indivíduo e as obras, além de viabilizar eventos literários, culturais e artísticos para que os usuários criem uma identificação, por vezes até afetiva, com o ambiente.

O bibliotecário, exercendo a função de animador cultural, vai buscar nas motivações do público a melhor forma de encaminhar adequadamente os trabalhos. Sua figura é de

catalisador de expectativas e necessidades do grupo, convertendo-as em opções práticas. (AGUIAR, 2006, p. 261).

Entre os objetivos de promoção da leitura está a criação de eventos que possibilitem esse encontro, abrindo espaços para as comunidades e exercendo a universalização do saber. Porém, essas perspectivas não condizem com a realidade, uma vez que essas condições ainda são metas a serem alcançadas, conforme explanam as orientações curriculares nacionais:

As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (BRASIL, 2006, p. 81).

Desde seu início até a atualidade, houve profundas transformações nas práticas e concepções das bibliotecas, que nem sempre correspondem a um aumento na sua utilização. No Brasil, por exemplo, há pouca identificação com a leitura e uma frequência mínima a este espaço, o que decorre de um processo histórico, mesmo não sendo o principal motivo, segundo Zilberman (2003), somos um país com inúmeras dificuldades para essa aproximação entre leitores e livros, tendo em vista a precária existência de bibliotecas ou mesmo a sua ausência.

Observamos que, principalmente, em âmbito escolar, as bibliotecas não possuem muitos frequentadores, mesmo sendo um espaço historicamente caracterizado por ser fonte de *status* e da busca pelo conhecimento e saber; o que se evidencia é a escassez de visitantes para o consumo da leitura:

A biblioteca deveria ser o centro de estimulação cultural de todas as escolas, tanto para a atualização profissional dos educadores como para o atendimento e desenvolvimento dos interesses de leitura dos alunos, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (SILVA, 1985, p. 101).

Para estimular a presença dos alunos nesse espaço, a ideia é que a escola ofereça condições para motivar a prática da leitura, já que “uma biblioteca bem equipada é um campo fértil para a busca autônoma, instigando leitores a decidirem por si mesmos e a construir seus próprios critérios de gosto” (LEAHY, 2006, p.19). Porém, o que se vê na maioria das escolas é o uso das bibliotecas para outros fins, a distorção da imagem desse espaço, destinando-se a repreender os alunos, obrigando-os a elaborar trabalhos, resumos e cópias de trechos de obras literárias.

Informações do Instituto Pró-Livro são interessantes para a análise da posição da biblioteca no âmbito educacional. Concentramo-nos, na pesquisa desta instituição, apenas nas respostas referentes às questões destinadas ao Ensino Médio e, a partir delas, constatamos que a prática da leitura não se concebe, essencialmente, em meio às bibliotecas, pois estas aparecem em terceiro lugar nas entrevistas, com 12% de indicação como o espaço usado para ler (FAILLA, 2012).

A pesquisa aponta também os índices históricos de leitura no país, os quais continuam baixos, com apenas 4,0 livros por habitantes/ano, em 2011. Parece certo que a influência dos professores em sala de aula é a maior representatividade da atividade da leitura, sendo motivo de incentivo para a sua prática em 45% dos entrevistados.

Analisando a noção de estímulos, os entrevistados responderam o que os faria frequentarem mais a biblioteca, sendo que a maior parte das respostas foi para a condição de possuir livros novos com 20%, seguida pelo fato de a biblioteca ser mais acessível, com 17%, ou seja, o novo influencia na vontade de ler. Em outra pergunta, constatou-se que a motivação para o consumidor comprar um livro por prazer é de 35% e a compra pela exigência da escola representa 28%. O prazer pela leitura aparece pouco representado no questionário, sendo que aqueles que gostam muito de ler representam 25%, aqueles que gostam um pouco somam 37% e aqueles que não gostam totalizam 30%.

Concluimos que o prazer é pouco associado à leitura, conforme indicam os números da pesquisa Retratos da leitura no Brasil. Os professores objetivam atrair o aluno e, a partir da leitura literária, conferir-lhe um novo sentido à sua realidade, para que ele libere emoções e desenvolva o prazer de ler através da prática social, para o que a biblioteca tem muito a contribuir. Para observarmos o caminho que a leitura faz e os meios que ela utiliza para efetivar-se, verificaremos, a seguir, as correntes teóricas que compuseram a história da leitura em sua constituição.



## 2. CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A LEITURA

Objetivando contribuir para o funcionamento da prática da leitura nas escolas, retomaremos as principais correntes literárias, buscando referências e concepções de leitura literária para avaliar as atividades propostas pelo livro didático na disciplina de literatura, esse tópico apresenta reflexões concisas sobre as correntes teórico-metodológicas que tem fundamentado a formação do leitor literário.

### 2.1 Estruturalismo

O estruturalismo foi uma construção teórica fundamentada em uma corrente filosófica da segunda metade do século XX, a qual era entendida como processo organizado e sistemático das ciências humanas e sociais. Seu propósito era a constituição de um modelo arquetípico de todas as organizações e suas formas. Lévi-Strauss (1971), um dos criadores da base científica, tentou reconciliar a teoria com a prática e, após observar os estudos de Jakobson (1973), da linguística estruturalista, considerou a língua uma espécie de espelho da realidade; surge, então, baseada na perspectiva estruturalista, uma ciência que pondera sobre a relação entre os vocábulos e o mundo, que se estabelece não por leis naturais, mas por relações de estruturas profundas do espírito humano (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

O termo estruturalismo é originado na obra *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1989), pensador que,

Na emergência do pensamento estruturalista, explicou a constituição da língua como um sistema de signos, na qual interagem a língua (*langue*) e a fala (*parole*), e dedicou-se ao estudo do funcionamento da primeira, concebida como uma estrutura, um código virtual existente na mente de todos os falantes de uma dada comunidade linguística (MELLO, 2011, p.04).

Saussure é responsável pela divisão dos sinais linguísticos e pela divisão do signo linguístico entre significante (a imagem acústica ou projeção da palavra em um suporte) e significado (conceito ao qual remete a palavra), como objetos de análise. Ele foi, também, fonte de influência de muitos pesquisadores da corrente estruturalista, como: Leonard Bloomfield (1939), Hjelmslev (1947), Jakobson (1973), Todorov (1970), Barthes (1966), entre outros.



Essa concepção de linguagem como sistema esteve vigente no Brasil até os anos 1960 (SOARES, 1998). A partir daí, até 1980, há uma crescente aceitação no país da concepção de linguagem como um sistema de comunicação (JAKOBSON, 1973), com seus elementos (emissor, receptor, canal, código, mensagem, referente) e suas funções (emotiva, conativa, fática, metalinguística, poética e referencial), dando lugar, inclusive, à alteração do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão (MELLO et al, 2011).

Desta percepção da língua como comunicação sobre as situações de ensino, emanam as orientações para trabalhar com o ensino da língua através de suas estruturas, privilegiando “a classificação e nomenclatura dos elementos linguísticos (taxionomia), da dissecação dos termos da oração e suas funções (análise sintática), tendo sempre em vista um único conjunto de regras para o uso da língua (gramática normativa)” (MELLO, 2012, p.01). Essa visão de estudos dos fragmentos descontextualizados, da correção que identifica a concepção estruturalista como um sistema de código virtual e que desconsidera a utilização da fala e o contexto social da situação comunicativa, é avaliada como ganhos da análise estrutural, que pode ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. (TODOROV, 2009, p. 32).

Entre os estudiosos que não negam a contribuição estruturalista, Todorov (2009, p. 28 - 29), teórico que considera os excessos do enfoque estritamente estruturalista no ensino de literatura, considera que todos os objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados para análise literária a fim de abordar as obras, que não dizem respeito nem contemplam o que falam as obras em si, seus múltiplos sentidos, o mundo que elas evocam. Assim, o autor afirma que o professor de literatura não pode se submeter a ensinar apenas como lhe determinam as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora, a metonímia, a focalização interna e externa. Deve estudar e ensinar o que realmente a obra literária reclama. Nesta perspectiva de ensino, precisa fugir de padronizações.

É preciso ir além, não apenas estudarmos mal o sentido de um texto sem nos atermos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto (...) é preciso, também, que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas (TODOROV, 2009, p. 32).

Segundo Coracini (2002, p. 13), a perspectiva do texto como sentido único “(...) provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”. Nesse meio, surge a preocupação com a obra como fonte de leitura, e uma leitura que não estaria somente focada em sua forma, em sua estrutura fechada e na decodificação mecânica da língua escrita, mas que reconstruísse o código deixado pelo escritor, na escrita, para o leitor.

Para Kato (1987), na perspectiva estruturalista, a leitura é concebida como um sistema de decodificação de letras, no sentido universal da esquerda para a direita, que consiste em decifrar a letra, o som e o significado, sendo apenas inferidas as informações explícitas no texto. Porém, ressaltamos que, considerando as situações de ensino, há grandes dificuldades na execução do aprendizado por parte do aluno, baseando-se nessa abordagem linguística, tais como: a concentração na relação dos sons em letras e das letras em palavras, o que limita o aluno a atentar para as unidades maiores, equivalentes ao sentido do texto como um todo. Assim, na ótica estruturalista,

a leitura é considerada como uma decifração e uma codificação. O leitor deveria, primeiramente, decifrar a escrita, logo após decodificar todas as implicações que há no texto e, finalmente, refletir sobre esse processo, para então formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 2005, p. 150).

Nessa perspectiva de leitura como decodificação, os sentidos embutidos como códigos no texto são interpretados linearmente, com a combinação de sons, palavras e suas respectivas composições que formam o texto, pois, “na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito” (CORACINI, 2001, p. 143).

Conhecido como modelo Ascendente ou *Bottom-up*, o estruturalismo não se interessa pelas etapas que o leitor executou para compreender o texto. Essa ótica se preocupa apenas com a forma e com a estrutura fechada, não importando se o aluno consegue interpretar e compreender o significado do texto lido, o leitor busca na escrita as intenções e a ideologia do autor por meio de suas marcas no texto. Conforme Leffa, (2009, p. 4), a interpretação origina-se de maneira automática pela condução do sentido da palavra, “o processo de compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é

visto simplesmente como uma caixa preta – um processo mais ou menos mágico” (LEFFA, 2009, p. 6).

Segundo Nunan (1998), no processo da leitura baseado no Estruturalismo, o texto é o depositário de um sentido imanente e cabe ao leitor, em seu papel passivo, decodificá-lo. Mas, como adverte Barthes (1987), a leitura sem a compreensão do texto é:

como se percorrêssemos o texto, mas não se recolhesse nada, ela não cria e nem altera identidade: Para mim, o texto não quis dizer nada, não entrei nele, não o penetrei; continua ali tal e qual, ou seja, sem existência, é-me completamente estranho, não sei por onde começar; rejeita-me, coloca-me a uma distância respeitável... Os textos que não falam, que me caem nas mãos são aqueles em que não descubro nenhum elemento de reconhecimento, sobre os quais deslizo sem encontrar presa (BARTHES, 1987, p. 173).

De acordo com Todorov (2009), o Estruturalismo exerce um sentido negativo à prática de leitura escolar, pois nessa orientação o ensino da leitura se dá por frases descontextualizadas, procurando sempre abordar o estudo da gramática sobre o texto, o que limita o aprendizado à taxonomia da língua e defende uma abordagem focada na nomenclatura, na classificação das palavras e nas construções linguísticas. Essa técnica determina condições para ler e escrever, como se observa em muitos manuais preparados para a atuação em sala de aula, que chegam prontos e oferecem atividades como receitas para escrever bem. Assim, encontramos nos livros didáticos a falta de interação entre aluno e professor. Leffa afirma que, nessa corrente, “(...) a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto, e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração” (LEFFA, 1999, p 18).

O enfoque no aspecto imanente do texto e no sistema linguístico, pensado como uma estrutura, guarda correlação com os princípios de uma das correntes de leitura que mais influenciou o ensino de literatura: o Formalismo Russo, que será abordado a seguir. A partir da ótica formalista, buscaremos desenvolver os seus conceitos sobre a leitura, a fim de designarmos historicamente sua relevância nos estudos atuais e, posteriormente, na análise das atividades do livro didático *corpus* deste trabalho.

## 2.2 Formalismo

Os estudos linguísticos que deram lugar ao Formalismo Russo foram compostos por estudantes pertencentes ao Círculo Linguístico de Moscou, os quais se juntaram à Associação para o Estudo da Linguagem Poética, OPOIAZ, de São Petesburgo. Tal associação era regida por Viktor Chklovsky e caracterizava-se por trabalhar com o método formal focado na técnica e no seguinte dispositivo: “Obras literárias, de acordo com esse modelo, assemelham-se à máquinas: elas são o resultado de uma atividade humana intencional na qual uma habilidade específica transforma matéria bruta num mecanismo complexo adequado para um propósito particular” (STEINER, 1984, p. 18).

O Formalismo Russo foi composto por um grupo cujo norte envolvia aspectos da retórica, que personalizava a ideia central de estudo exclusivamente do texto e afirmava que a obra literária não era um veículo de ideias ou reflexão social. Essa equipe definia, a partir da crítica, as particularidades da linguagem poética, reconhecida pelos desvios de significado. A análise formalista vislumbrava a ambiguidade da mensagem mediante a condensação do significante. Esse princípio foi desenvolvido a partir dos pressupostos de Vítor Chklovski (1984), segundo o qual, na linguagem poética, as palavras eram extraídas do seu contexto usual e, por fim, eram implantadas em um contexto diverso, sendo, então, ressignificadas. Chklovski visava à economia de energia mental, mais precisamente à familiarização da palavra com a imagem a que remete; para ele, “os objetos são substituídos por símbolos” (CHKLOVSKI, 1973, p. 44). Como pode-se observar no uso de metonímias ou metáforas, a língua é usada com energia na poética, associando-se ao ritmo e ao movimento:

Assim, o ritmo prosaico é importante como fator automatizante. Mas este não é o caso do ritmo poético. Na arte, há uma "ordem"; entretanto, não há uma só coluna do templo grego que a siga exatamente, e o ritmo estético consiste num ritmo prosaico violado; houve tentativas para sistematizar estas violações. Elas representam a tarefa atual da teoria do ritmo. Podemos pensar que esta sistematização não terá sucesso. Com efeito, não se trata de um ritmo complexo, mas de uma violação do ritmo, de uma violação tal, que não podemos prever; se esta violação tornar-se regra, perderá a força que tinha como procedimento de obstáculo (CHKLOVSKI, 1978, p. 56).

De acordo com Chklovski, a língua poética ou “discurso elaborado” (CHKLOVSKI, 1973, p. 55), distingue-se da língua prosaica ou “discurso facilitado” pelo aspecto da sua construção. Sendo a linguagem poética uma arte, composta por imagens enredadas em um processo de singularização e de grande importância para o aspecto articulatório, Chklovski (1984) avalia o verso como possuidor de inúmeros sons - sem qualquer ligação com uma imagem - e de uma função autônoma, na qual o artístico contorna a imagem causando estranhamento.

A questão do estranhamento decorre da essência da literariedade, ou seja, a consideração das propriedades organizacionais da linguagem, usadas de forma diferente do uso corrente, o que confere à obra sua qualidade literária, constituída por traços distintos. Essa renovação da metalinguagem crítica proporcionou novos termos à análise do texto literário. A partir disso, destacaremos alguns dos principais nomes do formalismo e seus respectivos temas de análise.

Procurando instaurar a essência da literariedade, por meio do instrumento usado pelo escritor, e objetivando diferenciar a linguagem poética da cotidiana e emotiva, Roman Jakobson (1982) destacou-se entre os formalistas. Ele defendia que a obra não deveria ser extraída de um contexto histórico literário, não teria função estética e inclinar-se-ia ao automatismo, no qual a ótica diacrônica era indispensável para a análise literária. Para Jakobson (1982), os estudos da linguagem concentram-se na função emotiva e poética, têm como base a intenção da prática e fazem uso do sistema linguístico habitual, no qual suas formas, sons e elementos morfológicos são apenas um meio de comunicação. A linguagem não deveria ser explorada como “a única função da arte verbal, mas tão somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais, ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário” (JAKOBSON, 1982, p. 128).

Vladimir Propp (1970), por sua vez, foi fundador da Teoria da Narrativa, ou Narratologia, que se diferenciava pelo estudo da estrutura do conto fantástico e pela análise dos componentes do enredo. Além disso, identificou os elementos indivisíveis e personificou seus trabalhos de natureza puramente científica. A entoação, como princípio constitutivo do verso, fora reservada aos trabalhos de Boris Eikhenbaum (1959), responsável pela conceituação de trama, que definiu o formalismo como o “desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas da matéria literária” (EIKHENBAUM, 1999, p. 33).

A tradição da abordagem da obra literária era avaliada a partir da conjuntura social, biográfica e histórica, entendida pelo autor como “axiomas envelhecidos extraídos da estética, da psicologia e da história, tinha de tal modo perdido a sensação do seu objeto de estudo que a sua própria existência se tornara ilusória” (EIKHENBAUM, 1999, p. 35). Ele afirmava que a construção da obra literária baseava-se na sua temática e cada elemento de organização do texto literário tinha suas funções específicas, até mesmo seus pontos de indeterminação (EIKHENBAUM, 1999, p.22). Assim, voltado para a atmosfera semântica poética, denominada ambiguidade significativa, Eikhenbaum incidiu seus estudos na busca pela ligação definitiva da relação entre a temática e a estrutura da obra de arte.

A questão da metodologia dos estudos literários foi mais desenvolvida por Yuri Tyanianov (1943), que se dedicou ao estudo de narrativas de modo aprofundado, descrevendo os processos ativos do ato de ler e revendo funções sociocognitivas da leitura - em um método que contempla a evolução, adaptação e a reestabilização, entre outros fatores, e indica um progresso na análise literária por contemplar, também, o contexto social. Isso mostra que a corrente formalista não pode ser considerada como um bloco homogêneo. O autor desenvolveu também pesquisas relacionadas à posição dos vocábulos na linguagem literária e afirmou que a concepção do texto pode ser feita de forma dinâmica e não como unidade fechada. Desse modo, para ele, a compreensão da construção da obra deve observar o seu próprio desenvolvimento, pois “seus elementos não são ligados por um sinal de igualdade ou de adição, mas por um sinal dinâmico de correlação e de integração” (TYNIANOV, 1971, p. 102).

Esses princípios teóricos preocupavam-se com a obra literária e não estavam centrados na transmissão, no autor e no contexto, os quais não eram essenciais e, por isso, não contemplados na análise. O Formalismo e seus descendentes, como estudos literários embasados no Estruturalismo e no New Criticism, são significativos na composição do acervo teórico-metodológico das obras trabalhadas nos livros didáticos, pois se preocupam exclusivamente com o texto e não com o contexto. As ideologias que habitavam o final do século XX e o início do XXI, conforme reflete Todorov (2009), podem ser ameaçadoras ao ensino da literatura, uma vez que a abordagem do texto literário exige escolhas de concepções diferentes para a análise e parte da necessidade apontada por cada texto. Diante disso, o autor considera que “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a serem meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”

(TODOROV, 2009, p. 90). Do mesmo modo, Leon Trotsky, um dos simpatizantes do movimento afirma:

O trabalho que os formalistas não temem denominar ciência formal da poesia ou poética, é discutivelmente necessário e útil, com a condição de que se deve considerar seu caráter parcial subsidiário e preparatório. (...) Os métodos do formalismo, mantidos dentro de limites razoáveis, podem ajudar a esclarecer as particularidades artísticas e psicológicas da forma. (TROTSKY, 1969, p. 144-145).

Em termos metódicos, inicialmente, a preocupação formalista baseava-se na descrição morfológica, priorizava a obra como organização artística e descrevia, minuciosamente, os elementos componentes e suas funções. Entre os seus itens de análise, estavam os estudos do verso com relação ao ritmo e à sintaxe, os esquemas métricos, a eufonia e os sinais fonoestilísticos. Mais tarde, seus cuidados voltaram-se para a semântica da linguagem literária, da metáfora, imagem, fraseologia etc.

Enfatizamos que o contexto não era essencial para a concepção formalista de leitura literária, que propunha-se comparar a linguagem poética (relacionada à metáfora), com a cotidiana (relacionada à metonímia), por meio do método descritivo morfológico. Os formalistas levavam em consideração o conceito de forma, que é tudo aquilo que se pode entender em um texto de natureza autônoma e poética. Além disso, a forma era identificada com a própria obra artística, conceituada na sua unidade e na sua integralidade, não precisando de qualquer termo complementar.

Na visão formalista, o leitor faz-se necessário enquanto sujeito da percepção. A partir das pistas textuais, ele deve ser capaz de diferenciar a forma e perceber a poeticidade do texto. No que se refere à teoria literária formalista, a crítica funda-se na concepção da obra literária e sua leitura como um todo autônomo e autossuficiente, em um método intrínseco de análise.

### **2.3 Estética da Recepção**

Concebemos a teoria da Estética da Recepção, bem como o dialogismo de Bakhtin, como a maior mudança de paradigma ocorrida na história da leitura, após o Estruturalismo e o Formalismo Russo. Hans Robert Jauss, lembrado como formulador da teoria da Estética da Recepção, e seus companheiros da Escola de Constança fizeram



uso de conceitos da Fenomenologia para aclarar o ensinamento da recepção do texto literário.

Zilberman pondera sobre conceitos-chave que reformulariam a história da literatura como a “historicidade que coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (1989, p. 33). Assim, a Estética da Recepção considera o leitor como peça fundamental da leitura, porque ele, partindo da consideração de sua bagagem, é quem atribuiria um sentido sempre novo à obra. Porém, o ato da leitura nunca é um fato estritamente individual, pois, segundo Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p. 34), “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social”. Além disso, cada interpretação, embora seja diferente em função dos conhecimentos prévios de cada um, estará sempre ligada aos desígnios depositados na própria obra.

A história da leitura mostra que, tradicionalmente, os olhares sempre estiveram voltados apenas para o produtor do texto. Segundo Arnold Hauser (1977, p. 549), até basicamente o Século XIX, para os críticos, o público em si não tinha outra função senão a de coadjuvar. A partir do viés sociológico da arte, o autor afirma que não existem livros se não houver quem os leiam, ou seja, a arte promove em igual dimensão a sua produção e a sua recepção. Sobre esse enfoque, o texto literário possui valor estético em função da leitura. Na Estética da Recepção, se baseia no que Jauss chama de “horizontes de expectativas”, termo advindo dos estudos de hermenêutica de Gadamer. Isso é, o que propicia ao leitor as inferências de sentidos do texto no ato da leitura.

Considerando o leitor como peça fundamental para a construção do conhecimento, a Hermenêutica Literária foi desenvolvida através da Estética da Recepção, na Alemanha, em 1960, por Hans Georg Gadamer. Ela foi instituída por um grupo de estudantes da Escola de Constanza que preconizavam em seus trabalhos a recepção, a qual era imprescindível para a concretização da obra e sua leitura.

Nesta perspectiva, retomando os conceitos de Iser (apud ZILBERMAN, 1989), o autor pressupõe um leitor ao seu texto, uma vez que escreve para um determinado público. Neste caso, o leitor é implícito e sua inscrição no texto é derivada da própria produção do autor na composição das estruturas, nas imposições que podem ou não identificar-se com o leitor real. As estruturas linguísticas, que são formuladas prevendo os conhecimentos do leitor, para conceber a mensagem final do texto, ou seja, a sua interpretação, permitem a participação e tornam o leitor ativo no processo de



compreender a obra e, a partir dela, é recriado um objeto estético (ZILBERMAN, 1989).

Assim, a obra é significada pelo leitor a partir do seu conhecimento de mundo, das suas influências aderidas em determinada época, salientando sua dimensão social. Podemos conceber, conforme Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989), que a compreensão do texto pode ser recriada no sentido de que o sujeito, enquanto leitor, realiza uma interação com o texto. Partindo do viés da interação com o texto na leitura e dos pontos de indeterminação gerados como, silêncios e vazios, realiza-se um diálogo capaz de formular novas interpretações e novas reflexões. Bordini e Aguiar (1993, p. 82) reconhecem nesse processo um autêntico ato comunicativo, cuja falta de confirmação do interlocutor (no caso, o texto) é substituída pela mobilização do imaginário do leitor para prosseguir o contato comunicativo.

A partir da Estética da Recepção, a leitura possibilita o encontro ou a fusão de horizontes existentes no texto que são conhecidos pelo leitor. Hans Robert Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989) afirma que a fusão de horizontes de expectativa é o encontro de visões de mundo e de conhecimentos formados pelo autor da obra e apropriados pelo leitor, ambos mediados pelo texto. Estes horizontes permitem a captação de sentidos como um todo do texto e possibilitam a criação e a recepção de uma obra.

Os diálogos entre as obras do passado e a experiência literária do presente, separados até então pelo historicismo, estabelecem uma noção de continuidade. Deste modo, a pluralidade de interpretações sempre será instituída no decorrer do tempo, confrontando situações sócio-históricas e mesclando os conhecimentos dos momentos de produção e de recepção do texto, formando uma fusão de horizontes de expectativas.

A obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de interação entre os mesmos, cujo grau de perenidade depende dos referenciais estético-ideológicos que os configuram, isto é, em face da natureza dialógica dessa relação, a obra literária só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação desse o horizonte de expectativas (GADAMER, 1999, p. 533-556).

No relativismo da interpretação, o leitor participa do círculo hermenêutico, partindo da necessidade de que o texto trate dele também e, a partir dos seus

conhecimentos prévios, possa confirmar ou rejeitar suas pré-concepções, validando a compreensão do texto (LIMA, 1983, p. 69).

Em caso de quebra das expectativas, ocorre o que Jauss denomina de “leitura emancipadora”, que é a distância estética do horizonte de expectativas do leitor. Essa distância faz com que o leitor interaja ainda mais com a obra, buscando em seus conhecimentos prévios o fator que o faz capaz de completar os pontos de indeterminação do texto. As obras conformadoras, por sua vez, possuem menor distância do horizonte de expectativas, são de fácil adesão e, por este motivo, podem desinteressar o público.

Segundo Bordini e Aguiar (1993), a recepção da leitura de obras literárias emancipadoras é baseada nas reformulações do leitor que, por sua vez, são compostas de experiências e valores, além de serem detentoras de um poder de transformação de esquemas ideológicos, teoria capaz de revolucionar e “afetar a história” que se baseia na conceituação e classificação de leitores, fundamentando-se na “interação ativa com os textos e a sociedade”. Estas obras emancipadoras disponibilizam condições para o amadurecimento do leitor, com o reconhecimento não apenas da abordagem temática, mas também das estratégias textuais de ordem estilística, linguística e formal (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85).

Conforme Zilberman (1989, p. 35), a questão da distância estética que separa o conhecimento prévio do leitor e o constructo do texto acaba aproximando Jauss dos formalistas e estruturalistas, pois, enquanto a percepção da distância estética é considerada procedente, o raciocínio remete à noção de estranhamento. Contrapondo-se, no entanto, à concepção formalista de texto literário, que possuía uma conotação de independência em relação aos fatores externos, Jauss pensa que a obra literária:

não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (JAUSS, 1994, p. 25).

No processo da leitura vislumbrado por Jauss, nem o texto possui uma verdade única, nem o leitor tem qualquer compreensão independente do texto; o que se evidencia é um processo colaborativo entre texto e leitor no ato da leitura.

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validade. (GADAMER, 1999, p. 272).

Deste modo, compreendemos que, para a Estética da Recepção, o leitor é a peça fundamental para a construção do conhecimento e seu papel ativo pode contribuir para o surgimento da experiência estética, a partir das convenções das outras obras já conhecidas por ele. Assim, a fruição é decorrente de um processo cognitivo. Em situações de ensino, isto deve ser considerado para que a escolarização da leitura literária possa formar leitores autônomos, com capacidade crítica, como afirma Chartier (2004, p. 247): “saber ler é outra coisa, não somente poder decifrar um livro único, mas mobilizar, para a utilidade ou prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”.

Ao concebermos o papel do leitor como elemento essencial do processo de leitura da obra literária, devemos considerar não apenas a dimensão estética como, também, os aspectos do contexto social, da produção, da recepção e de mediação, pois todos eles contribuem para a interpretação da obra, engendrando a interação entre texto e leitor, fenômeno tão almejado no processo educacional da leitura. Sendo assim:

A atitude receptiva se inicia com a aproximação entre o texto e o leitor, em que toda a historiografia de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou distanciamento do leitor em relação à ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência de que delas possui (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Na prática, são estas as analogias que o leitor desenvolve com o texto no ato da leitura, as quais incluem as reflexões de mundo e o devido lugar das coisas e dos seres que nele habitam.

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos,

pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

Gadamer (*apud* ZILBERMAN, 2009, p. 26) prevê que o leitor, em sua função de receptor, deva “recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondente ao texto”. Deste modo, percebemos que a estética da recepção une o leitor à leitura e à experiência no processo de interpretação da obra literária e, partindo desta concepção, vemos que existem singularidades do texto que norteiam o leitor a uma determinada interpretação.

## 2.4 Dialogismo

O conceito de dialogismo foi elaborado pelo estudioso russo Mikhail Bakhtin, o qual se dedicou às noções, aos conceitos e à análise da linguagem, fundamentando-se nos mecanismos de interação textual. Seu grupo de estudos, conhecido como Círculo de Bakhtin, enxergava a linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo e pelas situações prosaicas ou formais de comunicação, as quais previam locutores e interlocutores. Esse diálogo, também, pode ser percebido nas obras impressas e, respectivamente, na sua leitura, esferas nas quais o discurso é analisado sempre na ação recíproca com textos semelhantes. O diálogo se estabelece no processo de recepção e percepção de um enunciado.

O enunciado possui uma dimensão dialógica, uma vez que é composto pela relação entre os interlocutores nas suas condições de produção enunciativa. O dialogismo, portanto, é o posicionamento intersubjetivo em que um sujeito se constitui frente ao outro, reconhecendo-se através da palavra e diz respeito:

(...) ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

Os discursos tratados por essas relações dialógicas podem ocorrer entre texto e leitor e resultam no processo da leitura. Nesta dimensão dialógica, destaca-se a leitura, elemento essencial deste processo, que pode gerar estudos centralizados em diversos aspectos, como: a elaboração de significados que derivam não apenas da decodificação de signos mas, também, da construção de sentidos com base na vivência e no conhecimento de mundo do leitor e como ele recebe o que está lendo. Nesse sentido:

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual que ela possui, [...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Na concepção bakhtiniana, a leitura deve ser entendida como um ato dialógico, que engloba as mais diversas situações sociais, políticas e econômicas em que o indivíduo se encontra. Basta dizer que dialogismo é a materialização do sujeito na enunciação das diversas vozes ideológicas de um determinado grupo, pertencente a um determinado lugar, em determinada época. Concebemos a linguagem como um fenômeno histórico-social, portanto, ideológico. Nesse sentido, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). Toda interação verbal realizada na enunciação revela um caráter ideológico, o qual pode não partir internamente de um indivíduo, mas pode refletir a orientação de um grupo externo em que o indivíduo pertence: “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1992, p. 121).

O que nos chama a atenção nessa linha de pensamento é que a interpretação de uma mesma leitura pode ser distinta conforme o tempo e espaço em que se encontra o leitor, uma vez que se trata de uma relação dialógica, da mesma forma que o indivíduo infere as significações textuais e as confronta com seu próprio saber.

A interação existente no diálogo do sujeito com o texto fundamenta o processo da linguagem como fenômeno social, realizando-se como uma troca de enunciados através da enunciação, a qual teve seus pressupostos teóricos de acordo com os estudos de Bakhtin. A Teoria da Enunciação considera o sujeito como centro da reflexão da linguagem e distingue o enunciado (aquele que já foi realizado) da enunciação (o ato de produzir o enunciado). Agora, importa-nos o processo em que se dá a enunciação, ou seja, as marcas do sujeito naquilo que é dito.

Observamos que no estudo da interação, o social não se separa do ideológico, ao contrário: “a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Nesta esteira, a enunciação é sempre orientada pelo contexto das situações, no qual a palavra acarreta os valores sociais, a época e a sua verbalização. Logo, o dialogismo é o confronto entre as vozes ideológicas do enunciado que descentraliza os sujeitos (eu e tu), entendidos como locutor e destinatário, e expressa a ideologia de um grupo social, de um lugar e de um tempo determinado, tal como explica Bakhtin:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Toda palavra serve de expressão a um indivíduo em relação ao outro (BAKHTIN, 1981, p. 113). Esta é, na verdade, a definição de alteridade, como lembra Martins (1990, p. 18): a comunicação é vista como uma relação de alteridade em que o eu se constitui pelo reconhecimento do tu, sendo na verdade o reconhecimento de si que se produz pelo reconhecimento do outro. A alteridade intervém sempre no dialogismo, é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, que tanto pode ser a sociedade como a cultura, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1988, p. 147).

O texto possui uma estrutura construída para gerar um efeito no leitor, conduzindo-o ao seu encontro. Assim, o papel do leitor e os pontos de indeterminação do texto (terminologia da Estética da Recepção) são primordiais para efetuar a interpretação; por isso, é preciso que a interação entre o autor, a obra, e o leitor seja efetivada no ato da leitura. Baseando-se nessa colocação, o ato da escrita prevê um

leitor, ou seja, há uma intenção de leitura no ato da escrita.

O leitor possui um papel determinante, pois é ele quem efetua a leitura e é o responsável por sua interpretação. Todorov, pensador estruturalista, não discorda disso. Para ele, “é importante que o leitor adote certa atitude para com o texto” (TODOROV, 2004, p. 38-39), ou seja, que ele adote uma maneira de ler, uma disposição para participar da construção de sentidos do texto.

Voltando a considerar a Estética da Recepção, a relação entre texto e leitor remete-nos à reflexão sobre a interpretação correta para a escrita. Iser (1999), como já apontamos, defende a teoria do leitor implícito, a qual postula o questionamento da interpretação correta, que demanda uma maneira de se posicionar, vinculando os limites para a atribuição e produção de sentido no texto.

O leitor implícito é uma noção importada de W. Iser, discernido a partir das estruturas objetivas do texto, e o leitor explícito, um indivíduo histórico que acolhe positiva ou negativamente uma criação artística, sendo, pois, responsável pela recepção propriamente dita dessa (ZILBERMAN, 1989, p.114).

O leitor implícito é uma imagem abstrata que o narrador infunde na narrativa, neste caso, Genette explica: “contrariamente ao autor implícito, que é, na cabeça do leitor, a ideia de um autor real, o leitor implícito, na cabeça do autor real, é a ideia de um leitor possível” (GENETTE, 1983, p. 103). A noção de leitor implícito compreende, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação (ISER, 1996, p.79). O leitor implícito não é alguém concreto, é uma construção presente no texto e percebida nas instruções do próprio texto. Na construção do texto, o autor tem em mente um leitor ideal, cuja leitura compreenderá todos os termos da narrativa e pode ser imaginado pelo escritor, conforme conceituam Lajolo e Zilberman:

Projeção do desejo do escritor, de suas memórias de leitura, da utopia de uma época ou reflexo de pesquisas de mercado, o leitor que o texto representa pode considerar-se, não sem razão, e com certeza sem hipocrisia, irmão e semelhante do leitor empírico, óculos por sobre o nariz e olhos atentos às linhas e às entrelinhas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17).

Nesta mesma esteira, Lajolo (1984) explana que o leitor ideal se igualaria ao que chama de leitor maduro, ou seja, aquele que é capaz de deslocar e alterar o

significado de tudo o que leu, tornando assim mais profunda a sua compreensão dos livros e da vida.

Já o leitor real, também chamado de empírico, quando se encontra com o texto varia suas reações, podendo executar a leitura ao encontro da ideia do leitor implícito, ou na participação do jogo da leitura desistindo de ler, o que pode ocorrer em qualquer momento. Esse leitor empírico ou real é denominado receptor, como explica Silva (1983):

O leitor empírico, ou real, identifica-se, em termos semióticos, com o receptor do texto, mas antes como um elemento com relevância na estruturação do próprio texto. Todavia, o leitor ideal nunca pode ser configurado ou construído pelo emissor com autonomia absoluta em relação aos virtuais leitores empíricos contemporâneos, mesmo quando na sua construção se projeta um desígnio de ruptura radical com a maioria desses mesmos presumíveis leitores contemporâneos (SILVA, 1983, p. 310-311).

Desta forma, as concepções de leitor subentendem que em todo momento de escrita, a alusão de um leitor ocorre na formulação do texto, onde estão inclusas as estratégias de escrita previamente pensadas para a sua compreensão. “Assim, as estratégias literárias selecionadas e definidas num texto literário, têm relação direta com o leitor projetado a partir das coordenadas histórico-culturais e ideológicas sociais conhecidas pelo autor” (EGIERT; MELLO, 2013). Sendo assim, o texto apresenta algumas convenções e características que preparam a recepção.



### **3. LETRAMENTO: LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Neste capítulo, pretendemos explicar o conceito de letramento e suas funções no que concerne à história da leitura. Fundamentando-nos em todas as perspectivas anteriores, observamos quais são as abordagens de letramento na prática da leitura e de que maneira ele faz parte da formação crítica de novos leitores.

#### **3.1 Alfabetização e Letramento**

Antes do conceito de letramento, o termo mais usado para referir-se ao processo de utilização da escrita era a alfabetização, que consistia em transmitir de forma restrita o aprendizado da escrita e da leitura; mas por que de forma restrita? Porque, segundo Soares (1998), as pessoas das mais diversas camadas sociais eram ensinadas a reconhecer as letras para ler e escrever. Porém, não havia preocupação constante com o uso dessas atividades, daí a denominação desse aprendizado de alfabetização funcional. Tomando por base esse contexto, o letramento é algo mais profundo do que a alfabetização, pois nesse caso está implícito o contexto de vida do aluno, o que lhe permite a inserção em um mundo social mais amplo, ou seja, cabe ao letramento em geral aquilo que Cosson (2006) disse sobre a capacidade de o letramento literário “(...) tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2006, p. 17).

Para esclarecer o que seria este algo a mais na alfabetização, a questão do letramento, termo adotado para designar o uso que fazemos da escrita em situações sociais significativas, vem sendo debatida em todo o campo da educação. Desde pequenos até adultos, somos movidos a conviver no mundo das letras, entre necessidades sociais tão amplas, que vêm desde jogos até contratos e, também, no meio tecnológico, em e-mails, SMSs e redes sociais. A leitura faz-se presente com uma função importantíssima, a de nos propiciar espaço na socialização, ou seja, está “implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas e literatura partilham da qualidade de textos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11).

Assim, é possível diferenciar as pessoas letradas das alfabetizadas. Os indivíduos que sabem ler e escrever, mas não fazem um uso social efetivo dos meios comunicativos por escrito, e desconhecem, por exemplo, como preencher um formulário, são as pessoas alfabetizadas, porém não letradas. As pessoas que sabem como usar a escrita, no contexto social, conhecem o funcionamento da leitura e as diferentes expressões da língua na oralidade, são designadas letradas. Conforme afirma Soares:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 40).

No caso da literatura, a apropriação dos sentidos de ler e escrever corresponde às habilidades do letramento literário definido como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A leitura a partir do letramento, segundo Soares (2001), é entendida como a ultrapassagem do ato mecânico de ler e escrever letras ou palavras isoladas e como a capacidade de compreender sentidos, ler e escrever em contextos.

estende-se da habilidade de traduzir em sons, sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

Na perspectiva da literatura, o letramento ultrapassa a perspectiva de decifrar as letras na leitura, não sendo uma simples leitura de textos, é a sua atualização no universo literário e sua experiência em conferir sentido ao mundo através das palavras. A fim de usufruir do princípio do letramento para a formação de leitores, Rildo Cosson

(2009) desenvolve um trabalho para o letramento literário que compreende dois tipos de sequências didáticas: a básica e a expandida.

As fases determinantes da sequência didática básica que motivam o aluno a subscrever-se no texto compreendem a preparação do tema, que geralmente é colocado de forma lúdica, a fim de instigar a leitura. A aprendizagem da literatura está vinculada à experiência estética por meio das palavras e promove a intimidade de sentimentos do leitor para com o texto. A leitura, a introdução do autor e da obra, completam-se na aprendizagem sobre a literatura. Tais fatores abrangem os conhecimentos de história, da teoria e da crítica predominantes nos currículos escolares, e devem ter o acompanhamento do professor, principalmente nos “intervalos” denominados por Cosson (2009), os quais indicariam o modo de compreensão do vocabulário e partes do texto, indispensáveis para manter o estímulo à leitura.

Assim, após estes passos, a interpretação e a aprendizagem configuram-se por meio da literatura e constituem-se em dois momentos: um interior, que compreende a decifração da obra e é chamado de “encontro do leitor com a obra”, anulando qualquer outra intermediação de interpretação (resumos, filmes, etc) que não seja a do próprio leitor; e o exterior que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). A aprendizagem por meio da literatura relaciona-se aos saberes adquiridos pela prática da leitura literária, ou seja, pela ampliação dos horizontes culturais, sociais, políticos, ideológicos e filosóficos do leitor em diversos ramos do conhecimento.

A sequência didática expandida, denominada por Cosson (2009), é outra orientação sobre como proceder na prática do ensino da leitura literária; possui as mesmas etapas da sequência básica, mas acrescenta dois outros momentos de interpretação: o primeiro, é a compreensão geral do texto, a partir de seus aspectos formais; e o segundo, é o aprofundamento de um dos elementos do texto, que deve adequar-se aos propósitos do professor. Diante da expansão na interpretação, Cosson (2009) salienta a importância dos processos de intertextualidade, abrindo espaço para os diálogos com outras obras que o leitor teve ou possa ter contato.

Esses processos, conforme Cosson (2009), são indispensáveis para a formação de leitores críticos. Porém, a sua prática é raramente contemplada em sala de aula e isso faz com que os alunos vejam a literatura como uma atividade entediante. Em linhas gerais, o letramento literário como um conjunto de práticas sociais, objetiva a construção e a reconstrução dos significados da obra, sinalizando novos caminhos

acerca da interpretação de mundo, que normalmente revelam-se em um processo educacional, como acrescenta o autor:

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Para que a formação de leitores considerados letrados se efetive, observamos que o aluno necessita do auxílio da escola, pois requer um processo educativo específico, então, para que ocorra esse processo de escolarização caracterizado por sua função social, o letramento pensado em relação à literatura desenvolve-se como práticas e medidas de orientação, consolidação e redimensionamento da educação literária, e tem como objetivo tornar os alunos leitores proficientes não só no ambiente escolar, como também, no uso social da literatura de modo geral.

Constatamos que os alunos estão inseridos no contexto escolar por meio de atividades interativas repletas de textos e oralização, além dos fatores componentes do mundo letrado, como a televisão e a internet. Os livros fazem parte destes elementos, mas, assim como os fatos, eles jamais falam por si mesmos, “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2007, p. 26).

Tendo como foco o progresso do ensino, da leitura literária e a formação de leitores críticos, salientamos que, para o aluno obter prazer no ato de ler, o processo de letramento literário pode ter uma grande função, pois nele a escola exerce um papel fundamental na formação e consolidação de alunos leitores. Na prática da leitura literária, o leitor encanta-se com as palavras, as quais permanecem alojadas em sua memória e despertam seu interesse pela leitura, fazendo com que esse leitor convença outras pessoas a lerem e, com isso, ele determina uma leitura de caráter mais individual que relaciona o leitor e o texto. Bordini e Aguiar (1993) complementam essa perspectiva, ao dizerem que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas

vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

A escola é uma das instituições principais responsáveis pela formação dos alunos leitores; é neste âmbito que constituímos inicialmente nossos conhecimentos individuais baseados no compartilhamento da interpretação como explana Cosson (2009):

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2009, p. 65).

Deste modo, reiteramos que não basta assumir a postura de um aluno da literatura comum e simples, mas de um leitor em potencial, de competência leitora, que atravesse vieses e estabeleça conexões intertextuais, experimentais e globais, tornando-se autônomo, crítico e proficiente em linguagem na interação com o mundo. A forma como o aluno lê é derivada de processos educativos, logo, sua habilidade sobre a leitura depende em muitos casos da conduta escolar, das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

A escola, além de ser um local responsável pela alfabetização, é, também, um dos locais mais adequados para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento da leitura, pois, segundo Soares (2001, p. 84), é para essa instituição que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Assim, voltam-se os olhares para o processo de escolarização, surgindo a necessidade de capacitação dos alunos, não apenas para a decodificação de letras mas, também, para o aprofundamento em práticas de leitura crítica, que subsidiem a autonomia do leitor. Conforme afirma Silva:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

Pensamos na escola como agente formador de leitores assíduos e críticos, pois ela auxilia na apropriação da habilidade da leitura a partir de mecanismos sistematizados. Dentre as habilidades, valores e atitudes promovidos em ambiente escolar, destacam-se os relacionados à formação de leitores, deixando para trás a defasada concepção tradicionalista de ensino que idealizava a escrita e a leitura como um processo mecânico, o qual, na prática, é um ensino pautado pela transmissão de características de obras e autores canônicos, e pela análise estrutural dos textos, um modelo de ensino que incide em exercícios repetitivos de identificação de personagens, tempo e espaço, atividades de nomenclatura, exercícios para encontrar e diferenciar o narrador, descrição do período literário e suas características, conforme demonstrou Todorov (2004).

Já as práticas de letramento são derivadas de uma cultura e de situações sociais a que pertencem o indivíduo, sendo transformadas conforme o contexto em que se desenvolvem (STREET, 1984). Portanto, a instituição escolar deve estar apta a oferecer os suportes necessários para o letramento, como por exemplo, a aquisição de acervo literário. Outro fator que não podemos esquecer é que não se coloca a responsabilidade do letramento apenas aos professores de língua portuguesa, mas sim a todos os professores ligados às áreas específicas que trabalham com leitura e escrita, o que inclui não somente a linguagem verbal, como também linguagens não-verbais, o que amplia o conceito de letramento, derivando os multiletramentos.

Cabe ao professor, como agente das práticas de ensino-aprendizagem, diminuir as barreiras através da interação, estando aberto a discussões e a agregar a dimensão social em suas atividades. Na mesma linha, escrevem Bordini e Aguiar (1993):

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 16)

Considerando que cada segmento de área pode ser trabalhado com o letramento, observamos, em particular, a abordagem na literatura, que permite refletir sobre a prática docente dos professores na contribuição do exercício da cidadania e sobre o papel da escola. Assim, como as escolas e os professores devem ficar alertas ao processo de letramento literário, escolhendo materiais confiáveis e que estimulem o desenvolvimento crítico, a biblioteca, também, deve repassar formas de leitura que acrescentem e possibilitem uma evolução constante (SOARES, 1999). Reforçando a ideia sobre a seleção dos materiais adequados para a prática do letramento, Dionísio (2000) comenta sobre o livro didático, aqui referido como manual.

O fato de ter sido selecionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais acaba, por um lado, por ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de “moldador” e, concomitantemente “constrangedor” do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar. Muitas vezes também, a própria deslocação de um texto do seu contexto de origem para o contexto pedagógico acaba por criar essa função que antes não se antevia. (DIONÍSIO, 2000, p. 117)

Quando analisamos os materiais didáticos mais utilizados, verificamos que muitas vezes as instruções docentes vêm prontas e que os exercícios sobre os textos literários são facilmente respondidos, pois as respostas estão na estrutura do próprio texto, sendo suficientes para uma compreensão geral do assunto. O que ocorre é que a leitura literária, normalmente, acontece na escola, e pode suceder de forma correta ou imprópria, como a utilização de textos literários estudados apenas com objetivos gramaticais ou a dispersão do texto integral, sendo estudados, portanto, somente alguns fragmentos da obra no livro didático, constituindo, assim, uma leitura de obrigação e não uma leitura prazerosa. Para Cosson, entretanto, há que se tomar cuidado com a ideia de que a leitura literária promove, exclusivamente, prazer. Segundo ele, “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas” (COSSON, 2007, p. 29).

O livro didático, elemento de estudo em nossa pesquisa, deve reportar atividades que façam fluir indagações a respeito do texto, posicionamentos em direção à obra, memórias de textos lidos e a formação de opinião do leitor.

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo e educativo, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p.16)

Retomando a conceituação da Estética da Recepção, sabemos que os conhecimentos prévios do leitor interagem na produção de sentidos na leitura do texto; sendo assim, as experiências de leitura, bem como a contação de histórias, fora do contexto escolar, incentivadas desde a infância pela família, são de suma importância no processo de apropriação da leitura literária e do domínio do letramento literário. O conhecimento de mundo ativa os saberes que o leitor já possui em relação aos que está lendo. Uma vez acionado, esse horizonte de expectativas interfere na compreensão durante a leitura, realizando conexões que se estabelecem desde a pré-leitura, potencializando a capacidade de realizar inferências durante o ato de ler. Dessa forma, cria-se uma espécie de vínculo, com imagens pessoais internas que facilitam a concentração e a valorização significativa da leitura.

A valorização do leitor, tão cara à Estética da Recepção, em paralelo aos pressupostos do letramento literário, constitui o processo de ressignificação e, a partir dessa ótica, formar novos leitores, autores e sentidos do texto. O letramento literário atua como um meio de instruir novas reflexões, dentro e fora do contexto escolar, já que, convém lembrar, o que se busca é o uso social da leitura.

O letramento literário, como norte da prática pedagógica, objetiva auxiliar o aluno e o professor a melhorarem suas leituras, estabelecendo as seguintes conexões: entre texto e leitor, a partir de suas relações de experiência de mundo; entre texto e texto, compondo as intertextualidades; e, também, entre texto e mundo, que são as relações entre o texto e os acontecimentos globais. Nesse sentido, a leitura contribui para a formação do leitor crítico, criativo e autônomo, além de promover os instrumentos imprescindíveis para cada indivíduo interagir com competência no mundo da linguagem.



### 3.2 Fruição ou Cognição?

Adentrando nesse universo do leitor e da escola, percorremos o caminho feito pelo leitor, entre a fruição e a cognição no âmbito escolar, como pressupõem as ideias de Roland Barthes (1987), Bakhtin (2010), Hans Robert Jauss (1994) e outros citados ao longo desta dissertação. Concentraremos-nos, nesta parte do trabalho, nas práticas atuais de ensino escolar sobre a leitura literária, abordando, inicialmente, como fonte de conhecimento do embasamento ideológico, os conceitos bakhtinianos que transcendem a questão do letramento literário, o qual é esclarecedor das funções da escrita em nossa sociedade. Desse modo, compreenderemos o processo da construção de sentido e o domínio da palavra, que permitem alcançar a fruição, a qual se constitui em um *prazer intelectual*.

Quando falamos em fruição na leitura literária, pensamos sobre sua abordagem como prática social, termo que, constantemente, aparece nos estudos literários e que desenvolve na prática o conhecimento anteriormente inferido. Para a promoção da educação literária no processo de ensino-aprendizagem voltada para a prática social consiste em analisar diferentes termos, entre eles: a escola, o contexto social, o professor, sua metodologia, etc. O binômio ensino-aprendizagem referencia-se na junção da relação pedagógica cognitiva no ato da leitura. Neste caso, tal binômio foi, especificamente, formado pelo processo cognição/fruição, o qual determina que, a partir do conhecimento, estabeleça-se o gosto ou interesse efetivo por tudo aquilo que foi aprendido.

A cognição também é estudada a partir da neurociência, a qual desempenha um papel importante nos estudos da leitura, pois trabalha, dentre as outras frentes de pesquisa, com a construção do conhecimento que, segundo Alba Olmi (2005), utiliza dos mesmos mecanismos responsáveis por vivenciar o que lemos para a atribuição de significados a tudo que nos cerca. Para a autora, a leitura ficcional organiza as narrativas das nossas vidas, ou seja, a literatura contribui para a autoconstituição dos sujeitos leitores.

Essa autoconstituição surge quando concebemos a leitura como atividade subjetiva de produção de sentidos, que convida o leitor a “tomar parte neste processo de construção, nele inserindo sua leitura, seus conhecimentos, seus saberes” (OLMI; PERKOSKI, 2005, p. 13), motivando-o a conceber o entrelaçamento de textos, a

realizar um exercício mental de conexões, fruto de experiências, interações e reconstrução de conhecimentos.

Nas relações efetuadas no ato da leitura, que envolve o conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo, mais precisamente chamado de cognição, Pellanda (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005, p. 53) ressalta a noção autopoética, verificável no momento em que os leitores se constituem nas suas interações com os outros e com o meio; sendo assim, a leitura seria um sistema de relações entre leitor, autor e texto.

Por isso é tão importante que o trabalho com a literatura seja iniciado desde cedo, quando a criança é entendida como um ser social que precisa ser estimulado e desafiado, de forma a contribuir para o desvelamento de sua inteligência pelas interações com o mundo dos textos, como afirma Ramos (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005).

No processo de cognição com a leitura literária são necessários alguns elementos fundamentais como indicadores de compreensão, tais como a diferença entre as ideias principais e secundárias do texto. Ao avaliar a leitura, o professor deve estar ciente das várias possibilidades de interpretação que a leitura oferece. Neste sentido, Gabriel (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005) oferece alguns aspectos a serem analisados no conteúdo dos textos lidos, conceitos como legibilidade e leiturabilidade, que abrangem tópicos de conteúdo do texto, quantidade de informação, tipologia, paragrafação, coesão e vocabulário, sendo estes tópicos responsáveis por realizar uma leitura linear e fluente. De igual forma, é relevante o trabalho com os elementos coesivos, lembrados por Vieira (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005), responsáveis pela atribuição dos sentidos do texto, cujas significações formam uma totalidade semântica e interferem na compreensão, podendo, se mal assimilados, gerar incoerências no ato da leitura.

Sobre o binômio cognição e fruição, podemos afirmar, conforme Mello (2010), que há uma indissociabilidade entre o racional e o emotivo, ou seja, o conhecimento textual e o prazer do texto; nesta conjunção das duas perspectivas,

trata-se de ponderar modos de aproximação dos textos literários que constituam experiências de leitura envolvendo cognição e fruição, e que, pela abrangência de conhecimentos que devem ser construídos, exigem do docente a atenção para com uma multiplicidade de factores didáctico-pedagógicos. (MELLO, 2010, p. 95).

De acordo com a autora, há alguns modos de interiorização de esquemas de conhecimento, os quais seguem normas sociais de condutas individuais e sociais, como os esquemas cognitivos, psico-afetivos e psico-genéticos, que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem. Para que haja aprendizado, é essencial a preparação do professor antecedendo a suas práticas, reconstruindo sentidos e dialogando com outros textos. Mello (2010) nos fornece uma visão das possíveis inferências no processo de interação verbal, aludindo aos processos cognitivos dos alunos; na prática, as informações são tiradas do texto de modo que os alunos reconstruam uma sequência com os tópicos da obra. Essa atividade pretende “desenvolver habilidades discursivas voltadas para a compreensão do funcionamento textual, o que coloca o leitor em situação de poder interagir com o universo que vai sendo narrado, fazendo funcionar estratégias de leitura que incidem na compreensão” (MELLO, 2010, p. 96). Essas estratégias e o estímulo na leitura interativa permitem aprimorar a aprendizagem como um jogo interrogativo, onde se constroem hipóteses e ampliam a significação. Desse modo, o trabalho com o texto literário,

i) por conjugar, em nosso entendimento, o viés da cognição e o da fruição, coloca o leitor face àquilo que é a natureza mesma da experiência estética, na sua dimensão de compreensão e fruição; ii) por articular perguntas e respostas, confere dinamismo ao processo da leitura entendido como co-construção de informações necessárias a uma interpretação bem fundamentada no texto e nas estruturas da enciclopédia dos leitores; iii) por operar a fusão de horizontes, exige que o leitor inscreva na leitura o seu universo de conhecimentos pessoais, as suas dúvidas, certezas e incertezas e se coloque disponível para ir para onde o texto o possa levar (MELLO, 2010, p. 96).

Observa-se que o processo interativo é organizado pelos professores com atividades que permitam a ressignificação no ato de ler, impulsionando os alunos a questionamentos sobre a obra, os quais, ao dialogar com o texto, são mobilizados pela curiosidade intelectual. Nesta ótica, os leitores são obrigados a pensar no mínimo significado que possa ter a frase interrogada, obrigando-se à reflexão.

Segue-se a interrogação sobre a estranheza, arquitectada de forma a insinuar dúvidas no espírito do destinatário. E neste jogo de velar e revelar, eis que o véu é parcialmente destapado pelos poderes de um narrador que sabe tudo e constrói a sua história doseando a qualidade e a quantidade de informação que veicula (MELLO, 2010, p. 100).

O exercício da leitura vai se consagrando com as pistas deixadas pelo autor para que o conjunto de elementos do texto possa vir, ao fim da leitura, fazer sentido ao leitor. De acordo com Mello (2010), o auxílio do professor na leitura a fim de deixar no ar as inferências e pontuar as sugestões de sentidos feitas pelos alunos deve implicar seus raciocínios de leitor para que, ao considerar seus saberes e experiências, possam reformular suas predições.

Com base nestes conceitos, estudaremos as condições em que a leitura está colocada como prática social no cotidiano do ensino, a partir do livro didático. Nesta perspectiva, é relevante o papel do professor em orientar e incentivar a leitura, diminuindo as barreiras com o desconhecido e pondo-se como agente mediador através dos seus trabalhos no processo de ensino da leitura literária, disseminando-a com fruição, como nos explica Barros (2006):

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias (BARROS, 2006, p. 137).

Diante do exposto, evidenciamos que o processo da leitura em sala de aula, como ela é conduzida e suas técnicas de desenvolvimento, pode ser um fator importante para o incentivo à leitura baseada no prazer do texto.

Acreditamos no poder que a história tem de provocar emoções e despertar o ouvinte para o fascínio da palavra escrita e da leitura. Sabemos, também, que a história contada na sala de aula é o elo entre o leitor e o livro, afinal é através das histórias narradas que podemos fazer brotar no ouvinte o desejo de querer ouvir, ler e descobrir outras histórias. Como no dito popular, “uma história puxa a outra” (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 107).

Não podemos esquecer que o material de apoio do professor é um referencial muito importante para a realização de um trabalho produtivo. Leva-se em conta a escolha do livro didático, suporte que pode, ou não, incentivar as atividades de leitura em classe de maneira a contribuir com a formação de leitores. Sendo assim, almeja-se

que “as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar a descoberta do prazer de ler” (SOARES, 2009, p. 27).

O prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto, que por sua vez é promovida por intermédio do professor e de suas condições de leitura, como salienta Lajolo: “os alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura, têm mais chances de também gostar de ler” (2005, p. 27).

Concordamos com Silva (1988, p. 79), que reflete sobre a responsabilidade de o professor incentivar os alunos ao prazer da leitura, pois, por exemplo, ao escutar as leituras em voz alta, as crianças vão conhecendo as expressões da escrita, é como se o professor se tornasse modelo para os alunos. Esses “modelos”, que também podem ser os pais, têm chance de serem imitados pelos alunos. É importante frisarmos que esse contato deve começar desde cedo e prossiguir pela vida toda, para que os indivíduos se expressem melhor e desenvolvam positivamente o vocabulário.

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas, dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos (SILVA, 1998, p. 27).

A junção da cognição e da fruição, muitas vezes, é derivada da educação recebida em âmbito escolar, a qual prevê que o leitor não nasce pronto, que tudo depende do contexto, das práticas familiares, da atuação em sala de aula e, principalmente, da influência dos professores.

Dentro das funções da leitura, a escola contempla, dentre seus objetivos de ensino, a experiência estética da palavra. Logo, o aluno, ao interagir com o mundo, lendo-o de variadas formas e sentidos, revela para si novas conceituações a respeito do que já sabia. Somente a prática da leitura reforçará a habilidade, promoverá a intertextualidade e, mais do que isso, os leitores não só aprenderão a ler melhor como, também, estarão submetidos à experiência humanizadora da literatura.

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. A medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas

pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou (BORDINI; AGUIAR 1993, p. 17).

Assim, o ensino da literatura favorece a interação com o texto em uma perspectiva transformadora. No entanto, ao contrário do esperado, encontramos no ambiente escolar a leitura literária sendo trabalhada muitas vezes a partir dos aspectos gramaticais, com exercícios de perguntas e respostas simples. Quando isso ocorre na realidade escolar, a literatura é algo distante, inacessível e, por vezes, transforma-se em obrigação. Para Cândido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (1995, p. 235). Muitas vezes, a literatura é trabalhada de uma forma que não favorece a prática social ou o prazer pelo ato da leitura, como já observado, ninguém nasce gostando ou odiando ler, o que pode provocar estes sentidos é a prática e o exercício. Um indivíduo que usufrui da atividade da leitura e que coloca em prática as características sensoriais de forma criativa, dificilmente será um leitor passivo.

Para aprender a ler, para gostar de ler, para ler bem, é preciso que os alunos sejam expostos a situações de leitura. É preciso que ouçam e entendam a leitura que fazem. É preciso que comentem o que ouviram e o que leram: o comentário força a leitura a ter sentido e não ser mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos sinais sobre a página (...). (MEC, 2001 p. 04).

A efetivação da leitura e da fruição é aqui analisada no âmbito do ensino da leitura literária, na qual se estabelecem outros vínculos com outras culturas, abrangendo novos conhecimentos. A formação de leitores consiste na exploração das potencialidades da palavra, viajando no tempo e na própria experiência, onde aprendemos a refazer ou completar nossos conhecimentos. Quando entendemos o que lemos, a intertextualização de textos é mais um passo a ser realizado; começamos a criar gosto pelo entendido, às práticas pedagógicas são fundamentais para a formação de um leitor, assim como o conjunto de fatores, como as influências da casa, da escola, do contexto social, da metodologia aplicada em sala de aula, do material didático e seu conteúdo, etc. que propiciarão o prazer e o hábito da leitura, motivo pelo qual são relevantes as práticas de leituras compartilhadas, que abordaremos a seguir.

### 3.3 Leituras Compartilhadas

O contexto social contemporâneo requer novas competências de uso da língua escrita, assim como o desenvolvimento maior da leitura e da escrita, as quais são consideradas bases para o convívio social e o exercício da cidadania. É na escola que os primeiros passos para esse desenvolvimento se efetivam com mais perseverança; é nela, também, que ocorre o processo de alfabetização, muitas vezes desenvolvido em um ambiente de desigualdade social. Segundo Soares (1997), ensinar a ler e escrever incumbe, ao mesmo tempo, usar adequadamente a leitura e a escrita em diferentes situações sociais.

Saímos do plano da decodificação para usufruirmos do letramento que sugere a prática social dessas capacidades linguísticas de ler e escrever, para interagir com um universo cultural da cidadania que, muitas vezes, é reportada através dos livros. Segundo Viana (2000), a concepção da linguagem nos estudos linguísticos pressupõe três fatores: o linguístico, o cognitivo e o interacional. Nesta ordem, o primeiro sugere as regras e os códigos internos do discurso. O segundo, vai além e reflete sobre o conhecimento acumulado das experiências vividas e o modo singular de interpretação de cada um. O terceiro remete à realização do discurso e à produção de sentido, pois é na interação que o texto verbal é elaborado, a ação sobre o outro etc.

Nesta linha, fundamentando-nos no interacionismo e, conforme Viana (2000), o suporte da formação social do homem, normalmente, desenvolve o conhecimento da linguagem com uma das formas mais usuais: a leitura de histórias a partir dos livros.

Os livros como fonte de conhecimento, referência e prazer, desenvolvem a inteligência, o pensamento crítico e aberto. A leitura proporciona reflexões sobre nossas experiências, transformando nossos pensamentos, principalmente quando nos identificamos com o texto e há uma relação de cumplicidade entre ele e nós, enquanto leitores. O prazer de aprender, de ver as coisas a partir de novos horizontes, faz-nos crer no poder transformador da leitura. Por isso, acreditamos que a leitura deve estar presente em todo o processo educacional do ensino infantil, fundamental e médio de forma criativa e agradável. Mas, para tanto, é fundamental que a escola desenvolva atividades de leituras compartilhadas, na qual a apropriação de sentido dos textos ocorre por meio de uma negociação de seus sentidos.

Assim, o contexto da promoção da leitura deve ser mais do que a indicação de novos textos, pois o conteúdo dos livros não seduz, por si só, as crianças. O encanto do

leitor pela palavra é uma arte que pode ser aprendida se ele sentir-se à vontade diante dela. A ligação do texto com o leitor ocorre tanto com a escrita, quanto com a oralidade. Ao lermos em voz alta, damos alma e um sentido a mais ao texto, pois em diversas ocasiões repassamos, através da voz, nossos sentimentos. É, nesse processo, que o professor, como mediador, exerce papel fundamental.

A leitura em voz alta pode expressar as qualidades do texto, compartilhar o prazer e favorecer a reflexão da informação da obra. Essas reflexões usadas como práticas significativas modificam as pessoas, podendo apaziguar ou gerar conflitos internos e questionamentos sobre tudo que nos cerca. Portanto, todo conhecimento reportado pelos livros pode causar mudanças no pensamento do indivíduo, promovendo a autonomia de seus pensamentos, na qual reafirma-se sua própria identidade, e poderá ficar apenas no nível do que se considera como massificação da informação, típica do senso comum.

Para tanto, o compartilhamento da leitura é uma atividade que aproxima as pessoas em geral, pais dos filhos, professores dos alunos e até mesmo desconhecidos, em torno dos livros e seus conteúdos, como lembram Teberosky e Colomer (2003, p.130): “as crianças que têm melhores vínculos afetivos, em famílias que vivenciam situações estimulantes de leitura compartilhada, mostram-se interessadas pela escrita, pedem mais leituras de livros e fazem mais perguntas”. Ler junto é vivenciar a história, tratar a cultura como um bem comum.

Entre os critérios para propiciar a leitura compartilhada, estão a escolha da história previamente, os objetivos claros e a preparação do ambiente que deve proporcionar comodidade e participação.

Geralmente, o ambiente é um dos fatores que envolve a problematização da leitura de textos literários. Neste caso, o contexto escolar configura-se também como mediador da leitura, afastando-se da tradição do ensino com repertório baseado nas práticas de análise gramatical, ortográfica e literária, as quais podem ou não incitar leitura literária.

Tendo em vista que há, nas estratégias de leitura, um conjunto de categorias possuidoras de relevante significância, as abordagens sobre a maneira de se pensar o ensino da leitura literária acabaram ganhando espaço no contexto escolar. Diante disso, e considerando que a ênfase está em como proceder no ensino de textos literários, Mello (2008) reflete sobre a avaliação dos suportes didáticos com que se opera para efetivar os conhecimentos acadêmicos, formadores em nível fundamental, médio e superior.



A discussão sobre os novos horizontes na educação, bem como a atualização de instrumentos didático-pedagógicos, envolve a aplicação do ensino produtivo, principalmente em nível superior. Mello (2008) levanta a questão da importância de agirmos com modelos pedagógicos que auxiliem os professores a conduzir um trabalho didático em suas respectivas especializações.

Tanto para as questões pedagógicas quanto para a promoção da leitura, segundo a autora, faz-se necessário analisar a complexidade dos textos, como na semiótica, que convida a avaliar pontos da estética do texto relacionando a literatura com outras práticas artísticas e socioculturais, os multiletramentos. Mello (2008) salienta que tal conhecimento usado para um trabalho didático-pedagógico envolve também a concepção de leitura, englobando as razões do texto, do contexto e ações com outros textos, o que irá requerer a criação de condições para uma aprendizagem mais autônoma, para que o direito de conhecer e posicionar-se de forma reflexiva quanto a seus processos de aprendizagem lhe seja concedido, favorecendo a formação intelectual e discursiva do leitor.

Não bastam apenas conteúdos objetivos para o ensino, ou a maneira como analisar sua categoria narratológica - embora isso seja relevante como teoria - mas devemos levar em conta, na análise literária empreendida em situações de ensino na Educação Básica, as abordagens dos fatores contextuais, textuais, temáticos, genológicos, ideológicos, filosóficos, literários, paraliterários, estilísticos, etc., para formularmos um dispositivo metodológico de ensino e organização da leitura literária (MELLO; 2008). Estas questões devem permear, atravessar o processo do ensino-aprendizagem, não separando o que é da textualidade do que é do domínio do aluno, para que este consiga, progressivamente, reconhecer a complexidade dos textos, potencializando sua competência leitora: é nesse contexto de ensino que se revelam de grande importância as práticas de leitura compartilhada.

A construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a manifestação de atitudes no ensino-aprendizagem refletem, na atualidade, a prática do ensino baseada na fruição e cognição, com valorização da razão e da sensibilidade, como o melhor propósito. Mello (2008) confere uma linha de indissociabilidade entre o racional e o emotivo e leva a crer que as práticas de leitura, norteadas pelo conhecimento textual e pelo prazer do texto, devem ser de fato incorporadas com o tempo nas abordagens do texto literário. A autora afirma que, entre as condutas, verificamos o aparecimento e a valorização da abordagem cognitiva em relação à

fruição, aparentando maior importância, quando a dimensão do prazer fica sobreposta, como se fosse apartada da cognição.

Trata-se de considerar as duas vertentes para o desenvolvimento favorável dos sujeitos na interação com o texto. Concordando com a autora, pensamos que a prática da docência deve estar em acordo com uma aproximação mais subjetiva entre leitor e texto, cujos processos (interiorização) na abordagem dos textos estão direcionados para um equilíbrio entre a cognição e a fruição.

## **4. ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DO LIVRO DIDÁTICO**

### **4.1 Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Paraná**

Os documentos norteadores do sistema de educação, vigentes no Estado do Paraná, visam ao trabalho com a linguagem como fenômeno social. O fundamento no interacionismo postula o ensino da língua materna considerando os aspectos sociais, históricos e o contexto de produção em que o sujeito está inserido.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999, p. 123).

Baseando-se nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Paraná, DCLPL (PARANÁ, 2008), o que se pretende para o ensino da língua é o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos, compreendendo os discursos para que se possa interagir através deles, portanto, o ambiente escolar deve ser um espaço para as práticas dos multiletramentos. Como salienta Silva (2005, p. 66), a escola deve-se apresentar “como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos”, focando em seu ensino as diferentes funções sociais que prestigiem a leitura, a oralidade e a escrita. Observemos os exemplos de Faraco:

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p. 101).

Quando falamos em multiletramentos observamos que o conceito de texto também deve ser revisto. As DCLPL (PARANÁ, 2008) defendem que o texto, além do discurso verbal e não verbal, é o fator que agrega sentidos no diálogo intertextual, ou seja, a partir dele estabelecem-se relações dialógicas, as quais sobrepõem a comunicação em voz alta, e passam a ser toda comunicação verbal de qualquer tipo. Os documentos oficiais nos orientam que, no caso do texto não verbal, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos, tabelas e esquemas, fazendo a correspondência e associação do verbal com o não verbal, para que um complemente a leitura do outro.

Quanto ao verbal e seu uso estritamente voltado para a gramática, as DCLPL (PARANÁ, 2008) não sugerem uma renúncia à questão gramatical, pois, como explica Antunes (2003), ao tratarmos de língua, temos que considerar as questões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, as quais são responsáveis pela orientação no uso do idioma.

Entre os objetivos no ensino-aprendizagem da língua está o seu correto emprego em diferentes situações de uso, adequando-a ao contexto e desenvolvendo um posicionamento sobre eles. Segundo as Diretrizes (PARANÁ, 2008), a produção de discursos, apropriando-se da norma, deve considerar os objetivos e os interlocutores, ser adequada aos diversos contextos e ser realizada nas práticas sociais, as quais propiciam o aumento do conhecimento linguístico discursivo e a capacidade de pensamento crítico.

Baseando-se nas formulações dos documentos oficiais (PARANÁ, 2008), o exercício pedagógico deve favorecer as leituras e as atividades que permitam ao aluno o uso da oralidade e da escrita, sempre voltadas para a prática. Neste sentido, os Documentos Oficiais do Paraná avaliam a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que exige ciência das camadas sociais, históricas, econômicas, pedagógicas e ideológicas do determinado momento, pois, é na leitura que se sobressaem as diversas vozes que atuam no indivíduo, o qual, no ato de ler, busca por seus conhecimentos prévios e por todas as influências da sua formação para determinar sentido ao texto lido. Portanto, a leitura efetiva-se no ato da recepção.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares (2008) concebem que o processo de resposta e da elaboração dos significados do leitor, confrontado com o seu próprio saber, é dialógico, acontecendo num determinado tempo e espaço. Esse conhecimento

sobre a dimensão dialógica da teoria de Bakhtin ajuda o leitor na construção de sentido de um texto, que deve ser vivenciado desde a alfabetização.

Para que a prática da leitura seja aspirada e efetivada desde a alfabetização, as DCLPL (PARANÁ, 2008) nos mostram que devemos levar em conta leituras dos textos produzidos em diferentes esferas sociais, bem como textos imagéticos que possuem um aumento no universo dos multiletramentos. Segundo os documentos oficiais, o contato com os diversos textos e contextos possibilita o desenvolvimento através da leitura de uma atitude crítica e responsiva. Não se pode esquecer, conforme mencionam as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008), que a figura do professor é importante para atuar como mediador, estimulando leituras significativas, capacitando o aluno a enxergar os implícitos, inferindo as intenções reais que o texto traz e criando condições para que o aluno atribua sentidos, objetivando um sujeito crítico e atuante na sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 1997, p. 188).

Dependendo da esfera social e do gênero literário, as possibilidades de leitura são mais restritas. Por exemplo, na esfera literária, o gênero poema permite uma ampla variedade de leituras; já, na esfera burocrática, um formulário não possibilita tal liberdade de interpretação. Deste modo, a função do professor na orientação dos caminhos deixados pelo texto para uma interpretação correta são fundamentais, assim como o professor considerar que para diferentes tipos de textos pode-se fazer diferentes leituras. Assim, o conteúdo do texto pode atuar no modo de ler, ou seja, “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 77).

As Diretrizes Curriculares explicam que para que se efetive a prática do ensino aprendizagem da leitura, é imprescindível a figura de um professor que, “além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a

complexidade do ato de ler” (SILVA, 2002, p. 22) e que este professor realize atividades de reflexão e discussão, no momento de ensino da leitura literária, abordando os gêneros, o conteúdo, o objetivo, o contexto social, as ideologias, a fonte, os argumentos e a intertextualidade, entre outros elementos apresentados no texto. De acordo com as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008), sempre observando as experiências de leitura dos alunos, o professor deve atentar para os horizontes de expectativas dos alunos, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática” (JAUSS, 1994, p. 50). O professor é, portanto, responsável pelas sugestões de textos concernentes a uma leitura significativa e pela oferta de novos textos cada vez mais complexos.

Tendo como base os pressupostos teóricos de Bakhtin, as mesmas expectativas referentes ao trabalho apresentadas pelas DCLPL (PARANÁ, 2008) em relação à leitura reportam a literatura como uma produção humana ligada à vida social, ou seja, o entendimento do que seja o produto literário é modificado de acordo com a história, não se concebe literatura sem fazer relações dialógicas com outros textos e articulá-la com outros campos, como o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a economia, entre outros.

Podemos relacionar, concordando com os documentos oficiais, essa perspectiva à concepção de Cândido (1972), que concebe a literatura como transformadora, humanizadora do homem e da sociedade, atribuindo-lhe três funções: a psicológica, ao permitir a fuga da realidade, entrando no mundo de fantasia e de menos reflexão; a formação do sujeito, quando atua como instrumento de educação, remetendo-o a realidades não reveladas pelo ideologismo dominante; e a função social, ao retratar os diversos segmentos da sociedade, representando a condição social humana.

Visto que as DCLPL (PARANÁ, 2008) propõem-se a tratar a literatura a partir da Estética da Recepção, (subtópico 2.3, pag. 29), que serve de suporte técnico para construir uma reflexão válida sobre a literatura e o papel do leitor, por meio de seu atendimento, busca-se formar um leitor capaz de sentir e expressar o que sentiu, reconhecendo as subjetividades e as relações entre a obra, autor e leitor.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial.  
[...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...],  
ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa

como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem, frequentemente, aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CÂNDIDO, 1972, p. 805-806).

Tendo em vista um trabalho com a literatura, as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) sugerem que, a partir da figura do leitor como sujeito ativo ao significado do texto, objetive-se um trabalho com leituras compreensivas e críticas, além de relacionar leituras ao próprio contexto social e cultural, transformando seus próprios horizontes de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993). Entre os métodos de trabalhar com a literatura, as DCLPL (PARANÁ, 2008) apresentam cinco etapas para o desenvolvimento da prática da leitura literária com sucesso. A primeira etapa é o momento de determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor. Na segunda, ocorre o atendimento ao horizonte. Em seguida, acontece a sua ruptura. Na quarta, o sujeito é direcionado a um questionamento do horizonte e, na quinta e última, a sua ampliação.

Todas essas etapas permitem ao professor inserir a leitura da literatura de modo a ampliar e aprofundar o conhecimento de seus alunos, garantindo-lhes a atribuição de sentidos do texto. As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) alertam para o cuidado que o professor deve ter em ponderar as diferenças entre Ensino Fundamental e Médio. Neste último, devem ser incorporados os estudos das escolas literárias. Sendo assim, a figura do professor é essencial, pois ele também é responsável, conforme seus métodos, por despertar o gosto ou a falta de interesse pela obra, fazendo-se necessário que ele estude, aprecie e interprete com a intenção de fruir o texto.

Os documentos oficiais (PARANÁ, 2008) concebem que o professor não pode se ater somente à questão historiográfica da obra, principalmente no Ensino Médio, em que a contextualização, o momento da produção e da sua recepção são apropriadas no trato da literatura, bem como os estudos filosóficos e sociólogos, a análise do discurso, os estudos culturais, entre outros estudos que enriquecem o entendimento da obra literária. O trabalho com a literatura potencializa uma prática diferenciada com o

conteúdo estruturante da língua portuguesa e do discurso como prática social. Considerando que os livros didáticos selecionados pelas escolas devem atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Paraná, analisaremos, a seguir, um desses materiais adotados por uma escola pública de Ensino Médio.

#### **4.2 Análise do livro didático**

Além da análise das Diretrizes Curriculares, constitui-se como objeto de estudo desta dissertação o livro didático de Português adotado por Escolas Públicas do Município de Ponta Grossa, intitulado *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, volume 2, destinado ao 2º ano do Ensino Médio, trabalhado como ferramenta didática das aulas de literatura da Escola Estadual Elzira Correia de Sá, no ano de 2013.

Este livro foi elaborado por três autoras, Maria Luiza M. Abaurre, mestre em Letras pela Unicamp, Maria Bernadete M. Abaurre, doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Nova York, e Marcela Pontara, licenciada em Letras pela Unesp. Ele foi recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, para o triênio 2012, 2013 e 2014, sendo vastamente difundido pelo Ministério da Educação, MEC, em todo o território brasileiro.

A escolha por este material deu-se devido nossa experiência como docente nesta instituição de ensino, por meio do Processo Seletivo Simplificado, PSS, da Secretaria do Estado do Paraná. O motivo pelo qual elegemos o livro mencionado para esse estudo resume-se em acreditarmos que o ensino de literatura do Ensino Fundamental (EF) apresenta em suas características a composição de textos literários considerados mais descontraídos, atuais, curtos e repletos de figuras que despertam interesse através do lúdico, contemplando o prazer pela leitura sem compromisso. Já nos textos do Ensino Médio (EM), o trabalho com obras literárias passa a ser realizado de certa maneira de modo mais formal; são textos mais densos, designados por sua estrutura ao aprendizado da literatura, da teoria e do ensino da língua, mas que, muitas vezes, não incentivam a leitura do texto completo e não investem em sua função social. É neste momento que verificamos a ruptura do índice de leitores frequentes que desfrutam do prazer da leitura, passando a desconsiderá-la como hábito. De fato,



(...) as crianças passam pelas nossas escolas e, em certos casos, saem pior do que entraram, pois, quando chegam às primeiras séries, demonstram um fascínio pela leitura, que diminui na proporção inversa da escolarização da literatura; quando deixam o Ensino Fundamental, já não soa estranho ouvir dizerem que não gostam de ler. No Ensino Médio, então, o quadro é pior, uma vez que o fantasma do vestibular paira como uma justificativa para a leitura por obrigação, o que impediria os jovens a dedicar-se ao salutar deleite literário. (MELLO, 2007, p. 1)

É fato que a leitura literária, em muitos casos, efetiva-se tão somente nas salas de aula, impulsionada pelo letramento literário na escola, o qual está intimamente ligada às práticas nos suportes como o livro didático. Durante nossa experiência em lecionar nas escolas públicas, pudemos observar que os professores muitas vezes têm o livro didático como um manual da disciplina, e não como um suporte para o trabalho com o conteúdo que deveria ser explorado primeiramente pelo professor.

O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao livro didático, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro didático, utilizando-o enquanto-muleta. Ele passa, assim, a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios etc; por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático (SOUZA, 1995, p. 117).

Nessa perspectiva, a importância do manuseio do livro didático como um material de apoio torna-se imprescindível, uma vez que o preparo do professor na condução do ensino exige muito mais que uma restrição aos comandos exemplares fornecidos pelos livros didáticos. Respalda-se nesta relação entre livro didático e professor no domínio das atividades, levanta-se a ideia de trabalhar em conjunto para melhor funcionamento da interatividade.

Assim, iniciamos a análise, conforme vemos no anexo 1 pelo título do livro didático: *“Português, Contexto, Interlocução e Sentido”*, a partir do qual começamos a entender a ideia de ensino de literatura que ele pretende desenvolver. Geralmente, é o título que provoca a curiosidade e o interesse pela leitura; quando nomeado, os termos “Contexto”, “Interlocução” e “Sentido” associam-se a uma concepção de linguagem

baseada no dialogismo, na noção de conhecimento voltada para o leitor, com práticas discursivas interacionais.

Ao pensar no estímulo à leitura, observamos que são vários os motivos que podem despertar o interesse e a curiosidade dos alunos que já não associam o ensino da literatura com o lúdico, como por exemplo, os alunos do Ensino Médio, nosso foco de pesquisa. Neste caso, o cartão de visita da literatura em si, proposta pelo livro didático, pode ser o seu sumário, o qual tem a função de organizar, internamente, a sequência de estudos e, normalmente, é usado como um guia pelo professor, que terá bons resultados conforme o tipo de uso que fará dele, pois “o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático, utilizados pelos professores” (SOUZA, 1999, p. 94).

O trabalho do professor na condução das atividades em sala de aula costuma acompanhar paralelamente o sumário das atividades trazidas pelo LD. Neste caso, em nossa pesquisa, observamos que a estrutura do sumário, como demonstra o anexo 1, o qual permite-nos afirmar que ele segue uma convenção conhecida tradicionalmente, a qual se divide em 3 unidades, sendo a primeira destinada ao Romantismo e fracionada em 7 capítulos que discorrem, em ordem cronológica, sobre os períodos românticos pré-estabelecidos didaticamente, como se existissem datas limitadoras para o começo de um e o término do outro período. A segunda unidade, como veremos no decorrer do sumário, apresenta o período do Realismo e do Naturalismo, fragmentando-se em 2 capítulos que explanam sobre esses movimentos. A terceira e última unidade contextualiza o Parnasianismo e o Simbolismo, distribuídos em 2 capítulos que abordam essas estéticas de fim de século.

A análise do sumário revela que o livro é de origem tradicionalista, de um saber “institucionalizado”, ou seja, apresenta uma programação consensual disciplinar, amplamente disseminada nas escolas. As gerações literárias, na prática, não são limitadas assim, e esta é uma organização de estudo muito questionada pela periodização literária. Os manuais didáticos podem tanto enriquecer como arruinar os propósitos de uma aula, dependendo da forma como se dá a sistematização dos conteúdos que auxiliam na prática de ensino. Por outro viés, temos muitas problemáticas em debates sobre o uso dos livros didáticos na sala de aula, os quais iniciam no conteúdo e findam na postura do professor como autor autônomo das suas aulas.

Ainda considerando a apresentação cronológica, evolutiva e linear dos conteúdos, avaliamos que o livro didático em pauta está estruturado em uma concepção positivista da história da literatura, a qual, se não trabalhada adequadamente pelo professor, leva os alunos a absorverem informações não tão precisas, ou até mesmo incorretas, como as datas de limite de início e fim de uma corrente literária. É uma formatação usualmente encontrada em grande parte dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, como fonte de orientação aos professores para explorar o conteúdo com os alunos; da forma como está, aproxima-se de um manual que deva ser seguido como um guia, sem que se abra a possibilidade de explorar as suas limitações e mesmo suas contradições. Em verdade, roteiros assim tendem a limitar a intertextualização, condicionando o aluno a seguir apenas um raciocínio, aquele proposto pelo livro.

O livro como um todo possui a mesma estrutura; há a divisão em blocos de acordo com a área a ser estudada – literatura (unidades 1, 2 e 3), gramática (unidades 4 e 5) e produção de texto (unidades 6, 7 e 8). Além disso, todos os capítulos seguem um padrão para o desenvolvimento das atividades, sempre abordando os mesmos tópicos, primariamente com os objetivos, os quais fundamentam o que se deve ser apreendido para o desenvolvimento do ensino da literatura. Seguindo outros tópicos – “A leitura da imagem”, “Da imagem para o texto”, “Características e textos do período trabalhado”, “Texto para análise”, “Jogo de idéias”, “A tradição”, “Conexões e primeiras leituras”, observa-se que esta divisão segue uma concepção teórica metodológica para cada área: uma breve explicação das áreas remetidas aos alunos, um texto teórico de um especialista da área que direciona o aluno a uma análise para o que pretende ser discutido, em seguida a indicação de livros para um melhor resultado no embasamento teórico.

Na apresentação, conforme vemos no anexo 2 (pag. II do livro), os autores escrevem aos alunos: “Esperamos que, ao final dessa jornada pelos muitos caminhos da língua portuguesa, você também tenha sido seduzido pelo poder das palavras (ABAURRE et al., 2008, p. v). Entretanto, o que se percebe é apenas a tentativa do resgate de informações factuais como, por exemplo, a vinculação das etapas do Romantismo, logo no primeiro capítulo, trazendo, entre as informações, datas dos principais marcos históricos daquele período que contribuíram ou impediram historicamente a disseminação da leitura, observado pelo anexo 3 (pag.7 do livro), como verificamos a seguir:

1760- Início da Revolução Industrial  
1768- Criação da Imprensa Régia em Lisboa  
1789- Revolução Francesa: fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea  
1799- Napoleão assume o poder na França  
1808- A Corte portuguesa chega ao Brasil. Os portos são abertos ao comércio internacional. Em Londres, Hipólito da Costa publica o *Correio Braziliense*  
1809- Publicação de *O Diário Lisbonense*  
1810- Goya começa a pintar *Os desastres da guerra*. A série retrata as trágicas consequências da ocupação napoleônica na Espanha.  
1815- Derrota de Napoleão em Waterloo  
1817- Proibição da circulação do jornal *Correio Braziliense* em Portugal e seus domínios  
1818- Mary Schelley publica *Frankenstein*  
1820- Revolução do Porto  
1822- Independência do Brasil  
1830- Revolução liberal na França (ABAURRE et al, 2008, pg. 7).

No Ensino Médio, a tarefa de conduzir o aluno a vivenciar o contato com textos literários necessita de apoios; neste caso, a introdução do assunto Romantismo está acompanhada por informações laterais que descrevem fatos históricos os quais poderiam auxiliar aos alunos a situar-se e conceber a interpretação adequada do texto. Assim como nos explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. (BRASIL, 2000, p.16). O problema maior é que, no Ensino Médio, a literatura se concentra na periodização, com intuito de preparar o aluno para o vestibular. Deste modo, o ensino que tinha por finalidade estabelecer o papel real da literatura é esquecido, prevalecendo no aprendizado apenas as noções da história da literatura com estudos de alguns trechos das principais obras de alguns autores que são popularmente mais conhecidos, o que se contrapõe ao que preconizam as Diretrizes para a Educação do Estado do Paraná:

O professor não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia, mas fará a análise contextualizada da obra, no momento de sua produção e no momento de sua recepção (historicidade). Utilizará, também, no caso do Ensino Médio, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, os estudos culturais, entre tantos outros

que podem enriquecer o entendimento da obra literária.  
(PARANÁ, 2008, p.76)

É pensando no ensino de qualidade que o professor deve se ater em um ensino de literatura, para além do prazer pela leitura, introduzir o estudo das escolas literárias sempre se referindo ao aluno como o leitor, como a figura que concebe significados ao que lê e conforme seus conhecimentos prévios; então, como nos orientam as Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 75), os professores devem “partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos”.

Neste quesito historiográfico, também acrescenta-se que o livro objeto desta pesquisa, traz em seu *corpus* autores participantes em cânones literários. Estão presentes no decorrer dos capítulos: José de Alencar (1990), Joaquim Manuel Macedo (1997), Machado de Assis (1997), Manuel Antônio de Almeida (2003), Clarice Lispector (1998), sendo assim, não fugindo à regra na reprodução do saber institucionalizado, ou seja, no ensino tradicional que menciona os nomes dos grandes ícones de cada período. O que se pondera é o fato de que o cânone, geralmente selecionado a partir do seu corpus maior, o qual é escolhido por críticos capacitados e autorizados para tal seleção, constrói uma identidade nacional recheada de influências que moldam a historiografia literária consolidada por modelos de interpretação, as quais normalmente seguem um padrão rígido, sem considerar os interesses dos alunos, que poderiam envolver, além do cânone, escritores e textos que permeiam o seu entorno social, como supõe o referencial da Estética da Recepção, no qual a ênfase recai no leitor – e não no cânone disseminado pela escola.

Consideramos que há estruturas sociais que estabelecem valores para a composição do cânone; em face disso, a escola poderia consistir em um espaço crítico em relação ao próprio corpus que circula no meio editorial e mesmo escolar, tendo como propósito o ensino da leitura literária e da formação de leitores críticos. O caráter libertário que a disciplina de Literatura no Ensino Médio pode oferecer na formação de leitores, prepara o “desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo” (OSAKABE, 2004, p.49), compondo também um dos objetivos encontrados na Lei das Diretrizes de Bases Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana,

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996, Art.35).

Para tanto, faz-se necessário que o trato com a literatura no Ensino Médio seja, sobretudo, provocador, no sentido de instigar a curiosidade e o interesse intelectual dos alunos para o contato com os livros literários. Neste momento, a figura do professor como mediador é importante para que o desempenho do ensino de literatura cumpra seu papel em habilitar o aluno ao ensino superior e, sobretudo, que esse ensino, por meio da leitura compartilhada, seja entendido como prática social.

Assim, a figura do professor-mediador torna-se imprescindível em momentos que apenas sua intervenção pode clarificar o porquê de referências trazidas no livro didático. Como visto, o LD analisado compõe em toda sua estrutura de tópicos, um, em específico, denominado Conexões, no qual se verifica o suporte dos multiletramentos, como se verificam na sugestão para articular relacionar sites, livros, músicas e filmes, com o mesmo tema abordado no capítulo, para aprimorar os conceitos estudados. Exemplifica-se a seguir, o capítulo 4 demonstrado no anexo 4 deste trabalho, (pag. 92 do livro), referente à Terceira Geração do Romantismo: A poesia social, onde o tópico Conexões menciona:

Para navegar: [www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br)

Para ler e pesquisar: O negro na fotografia brasileira do século XIX, de George Ermakoff, Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2004.

Para ouvir: Perfil, de Zé Ramalho. Rio de Janeiro: Som Livre, 2003.

Para assistir: Mandela: luta pela liberdade, de Bille August. Bélgica/França/Alemanha/Itália/ Luxemburgo/ África do Sul, 2007. (ABAURRE et al. 2008, p. 92)

Se o professor intervém durante as aulas estabelecendo e relacionando os pontos de convergência e divergência da obra estudada, com as demais ofertadas pelo livro didático, haverá a prática de multiletramentos; ou seja, a apresentação desses materiais extraliterários pode servir como apoio e esclarecimento, permitindo aos alunos absorver um sentido literário mais aprofundado, a partir das atividades propostas em sala de aula. Neste momento, destaca-se a relevância do professor na escolha dos textos a serem lidos pelos alunos, a precisão do material que embasará a trajetória da leitura para a compreensão do assunto trabalhado, pois as experiências de leitura dos estudantes compõem a sua visão de mundo e norteiam a inferência de sentido. O

professor deve atentar para o enriquecimento e entendimento da obra a fim de tornar a leitura válida, útil e prazerosa.

embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e contribuições dos alunos, de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo texto-puxa-texto. (PARANÁ, 2008, p.77).

A literatura precisa estabelecer relações contínuas, como percebemos em todo o contexto do livro, a introdução de pinturas ilustrativas de quadros de diversos autores, com suas respectivas descrições, que possibilitam saber o nome do pintor, seu título, o ano da pintura, de que material é feito e onde está localizada a obra original, como observa-se no capítulo 11, o qual leciona sobre o Simbolismo (ABAURRE et al, 2008, p. 260), como veremos no anexo 5 (referente a pag. 260 do livro) a seguir na figura 1.

Figura 1 – O passeio de Claude Monet. (1874)



Fonte: Abaurre et al, 2008, p. 260.



Trata-se da representação de um quadro de Claude Monet, representativo do Impressionismo. O que nos chama a atenção é que em nenhum momento desse capítulo há algum diálogo entre esse quadro com as atividades propostas pelo LD, ou seja, se não houver a intervenção do professor, essa pintura estará ali apenas para representar a arte impressionista. Não há descrições ou análises sobre o quadro, nem exercícios que possam gerar interpretações entre os alunos. As atividades de discussão poderiam utilizar os detalhes do quadro, como por exemplo, a explicação sobre a escolha do local em que se fez a pintura, para captar a imagem sem o filtro de memória; o modo como isso se manifesta na técnica das longas pinceladas apressadas no céu e na relva, o que simplificam os traços e reproduz que a forma é apenas sugerida, mais do que representada. Esses aspectos poderiam ser comparados de forma interarte, com os poemas simbolistas apresentados no LD, possibilitando ao aluno compreender recursos estéticos em várias áreas que expressam uma visão de mundo de uma determinada época.

Não se encontram apreciações dos detalhes ou exercícios que desenvolvam a comunicação no ato da leitura da imagem, a ligação entre quadros e suas versões, a fim de compará-los; há, portanto, um desperdício da interpretação e da oportunidade de fazer a ponte entre as semelhanças e diferenças das obras, contrariando aquilo que dispõe as Diretrizes Curriculares do Paraná:

O texto literário permite múltiplas interpretações, uma vez que é na recepção que ele significa. No entanto, não está aberto a qualquer interpretação. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Além disso, o texto traz lacunas, vazios, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias, as crenças, os valores, etc., que o leitor carrega consigo. (PARANÁ, 2008, p. 59).

Nesta perspectiva, cita-se nos documentos oficiais o multiletramento como prática a ser adotada na literatura, a fim de não restringir o trabalho ao oral ou ao escrito, mas potencializar a habilidade de relacionar as modalidades linguísticas oral e escrita à imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos. Como aponta Rojo (2004, pg. 31), essas capacidades de análise implicadas no multiletramento estão entre as principais dificuldades dos alunos nos exames e avaliações. Essas práticas da linguagem reproduzem o fenômeno da interlocução viva, aprimorando em âmbito escolar a perspectiva da interdisciplinaridade.



Entre os encaminhamentos das Diretrizes Curriculares (2008), são sugeridas propostas que o professor primeiramente privilegie a leitura-fruição do texto literário de modo que se desenvolva o gosto, o prazer e o hábito pela leitura, possibilitando conseqüentemente a ampliação do repertório de conhecimento de diferentes obras; assim, o docente estará incentivando a capacidade crítica das leituras feitas e as compartilhando em sala de aula.

a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p.58).

Em um mundo cada vez mais multifacetado, que requer e aceita inúmeras interpretações, dando voz ao dialogismo e à troca de saberes, o compartilhamento, onde não se tem apenas uma resposta, e sim várias, na pluralidade das respostas aos questionamentos literários, deparamo-nos, no livro didático em questão, com uma concepção superada pelas novas correntes de estudo, o positivismo.

Verifica-se que, em todo o material, os princípios norteadores das atividades propostas pelo LD, são concepções positivistas, ou seja, aquelas anteriores os novos estudos literários fundamentados no dialogismo e na Estética da Recepção. O positivismo supõe uma visão global de verdade única da obra estudada, sendo, neste caso, a prática de ensino através da historiografia linear, diacrônica, evolutiva, conforme já observado pelo desenho do sumário.

Partindo dessas explanações, observamos que, em determinados exercícios, é nítida a concepção positivista da história da literatura. Percebemos, ao longo de todo o livro, e exemplificamos com a página 96 do livro, no capítulo 5, referente ao anexo 6 deste trabalho, que os objetivos concentram questões sobre a característica do período. Como base do estudo realizado no capítulo o aluno deverá saber

“1. Como se caracterizou a prosa urbana do romantismo brasileiro. (...) De que modo os romances românticos contam a história do Rio de Janeiro no início do século XIX. (...) quais

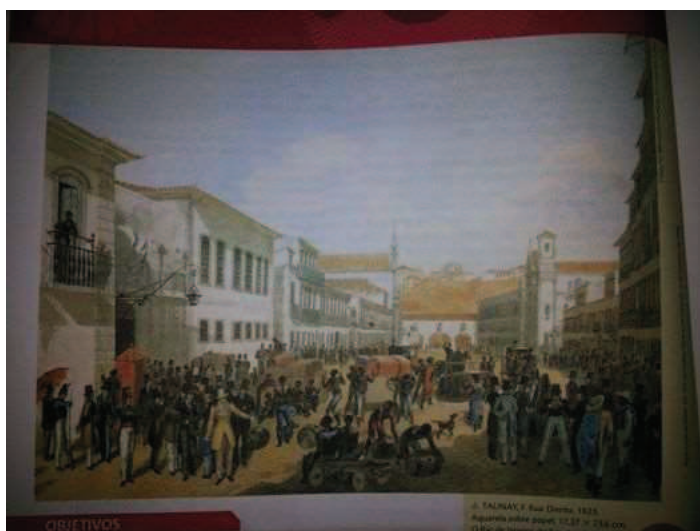
recursos narrativos atuam na formação do público leitor brasileiro”.

“2. Quais são as características dos principais romancistas românticos nacionais. (...) De que modo Joaquim Manuel Macedo promove o abasileiramento das históricas de amor folhetinescas. (...) Como a criação de heroínas exemplares favorece a crítica aos costumes sociais nos romances de José de Alencar. (...) Qual é o perfil da sociedade retratada por Manuel Antônio de Almeida” (ABAURRE et al, p. 96).

Fica claro que os objetivos visam, apenas, enfatizar as particularidades da época trabalhada. É uma orientação simplista, na qual a palavra *característica* aparece em vários momentos, indicando que o livro tem como referência o contexto social da época, sendo uma visão totalmente historiográfica, a qual determina que um período literário sempre corresponderá a determinadas especificações da época. Esta relação que o contexto social assume de refletir na literatura, como uma relação de causa e efeito, determina o caráter conceptivo de uma realidade única e imutável, o qual é combatida na contemporaneidade por uma pluralidade de histórias da literatura.

Outro momento que salienta essa preocupação exacerbada com as características da época é encontrada na página 97, do capítulo 5, denominado Romance Urbano, deste objeto de pesquisa, em um exercício intitulado Leitura da Imagem, o qual, diferentemente do exemplo anterior acima citado, pede que voltemos ao quadro da página anterior, neste caso a 96, observando seus detalhes para responder as perguntas que seguem a ilustração abaixo. Conforme verificamos no anexo 7, referente a pag. 97 do livro estudado.

Figura 2 – Rua Direita – Taunay (1823)



Fonte: Abaurre et al, 2008, p.97

Leitura da Imagem:

“1. Observe a aquarela de Taunay. Que tipo de cenário ela apresenta?. 2. Há, na cena, um grande número de pessoas. Elas pertencem todas à mesma classe social? Justifique. 3. A partir da observação dos elementos do quadro, a que século é possível associar a cena? Porque?” (ABAURRE et al, 2008, p. 97)

Conforme podemos observar, o quadro pintado por Taunay em 1823, intitulada Rua Direita, vem acompanhada de uma pequena legenda no seu canto inferior direito, a qual situa por meio dessas informações a fonte da pintura, além de discorrer sobre dados da época que apareciam nos romances urbanos, neste caso: “Rio de Janeiro, no fim do século XIX e a vida da elite brasileira são apresentados em muitos romances urbanos”. A paisagem refere-se a uma época determinada, com pessoas de diferentes trajes, reportando-nos à sociedade em que se originavam os textos românticos. A concepção positivista norteia o questionário, o qual relaciona novamente um período literário ao contexto social da época; este ainda expõe perguntas singulares, que não possibilitam a ampliação da resposta do aluno. O quadro de Taunay tem por função alimentar o entendimento de que todo romance urbano do século XIX, relata a sociedade trazendo características da vida da elite social brasileira, como verdade única.

Se as orientações didáticas do professor seguirem unicamente os exercícios que compõem o LD, isto é, sem complementação verbal ou de outros materiais de apoio, estas perguntas serão o único contato com os valores literários repassados dessa época, tomados como representação fiel e exclusiva na interpretação dos romances urbanos. Esses métodos são repreendidos pelos PCNs (BRASIL, 2000), que apontam como um erro o enquadramento de textos literários em determinadas épocas da literatura, restringindo o ensino de literatura ao estudo da história da literatura.

Essa abordagem simplifica a leitura que poderia ser proporcionada de diversas formas, valorizando o diálogo entre obras, a troca de acepções entre alunos e a expansão do conhecimento sobre o assunto que, como regem as Diretrizes, (PARANÁ, 2008, p.57), sua leitura deve produzir relações dialógicas com outros textos em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

A preocupação em fazer “link” entre a imagem e um texto representante do romance urbano é evidente, pois, na sequência, nesta mesma página 97, do capítulo 5 demonstrada no anexo 7 deste trabalho, encontra-se o próximo exercício chamado da “Imagem para o Texto”, o qual traz um trecho do romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

Origem, nascimento e batizado.

Era no tempo do rei. Uma das quatro esquinas que formam as ruas do Ouvidor e da Quitanda, cortando-se mutuamente, chamava-se nesse tempo — O canto dos meirinhos —; e bem lhe assentava o nome, porque era aí o lugar de encontro favorito de todos os indivíduos dessa classe (que gozava então de não pequena consideração). Os meirinhos de hoje não são mais do que a sombra caricata dos meirinhos do tempo do rei; esses eram gente temível e temida, respeitável e respeitada; formavam um dos extremos da formidável cadeia judiciária que envolvia todo o Rio de Janeiro no tempo em que a demanda era entre nós um elemento de vida: o extremo oposto eram os desembargadores. (...) Mas voltemos à esquina. Quem passasse por aí em qualquer dia útil dessa abençoada época veria sentado em assentos baixos, então usados, de couro, e que se denominavam — cadeiras de campanha — um grupo mais ou menos numeroso dessa nobre gente conversando pacificamente em tudo sobre que era lícito conversar: na vida dos fidalgos, nas notícias do Reino e nas astúcias policiais do Vidigal. (...) (ALMEIDA, 2003, pg.65-67) (fragmento)

Fica claro que o contato com a literatura em sua integralidade é essencial para que se desenvolva a eficácia da qualidade de ensino-aprendizado e garantia de interpretação considerada correta. Ao longo do livro, nota-se que os capítulos não trazem nenhuma obra completa, pois logicamente não seria possível, e faz parte do gênero livro didático trazer fragmentos de obras, porém não se faz menção à obra completa, e muitas vezes isso pode dificultar a contextualização da época e a compreensão de sentido.

Verifica-se sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (OCEM, 2006, p.63)

O aprendizado baseado em trechos das obras desprende a literatura da realidade como revela o artigo “Em busca de prática interacionista para a promoção da leitura literária”, de Ferreira e Mello (2010), o qual nos alerta para os caminhos tomados para o ensino da literatura: “Tornou-se possível ensinar literatura em nossas escolas, sem que os alunos entrem em contato com textos” (GERALDI, 1985, p. 23). Segundo as Diretrizes Curriculares, “No tratamento dado à Literatura, a prática pedagógica, em geral, priva o aluno do contato com a integralidade dos textos literários, na medida em que propõe a leitura de resumos ou fragmentos” (PARANÁ, 2008, p. 15).

Essas abordagens sobre a literatura e a leitura literária em geral, de forma sintética, podem incentivar o aluno a buscar as características das obras em seus resumos, o que o leva a se abster da leitura total como forma de economizar tempo e obter conhecimento superficial sobre o assunto tratado em determinado estilo de época. Estes resumos e trechos de obras literárias estão sendo trazidos aos alunos por meio do próprio material didático, afastando-os do contato direto com a obra, deslocando o valor real do aprendizado com a leitura integral do texto, tendência criticada pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM):

- a) Substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como

paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-63).

Nesta perspectiva, os materiais didáticos considerados elementos fundamentais de apoio ao ensino aprendizado, escolhidos e classificados pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), como é neste caso, pecam na prática não correspondendo aos objetivos de qualidade e de ensino da Literatura, implementados pelo programa sobretudo no desenvolvimento do LD como meio de formação de leitores.

A parte referente ao tópico do Texto para a análise encontrada em todos os capítulos do objeto avaliado, que deveria trabalhar as discussões sobre o caráter plural da leitura, não é contemplada, pois em todas as ocasiões em que aparecem esses tópicos, são utilizados apenas fragmentos de obras literárias acompanhadas de questionamentos que permitem estudar apenas a tipologia, o gênero textual e as características do período da obra, sempre se organizando na concepção positivista, em uma linha historiográfica que procura focar no contexto e na interpretação do fragmento específico. Como forma de demonstrar tal aspecto, destacamos algumas das atividades oferecidas pelo LD para a análise do fragmento de *A viúvinha*, de José de Alencar, como interpretação de texto e ensino de leitura textual, conforme observamos no anexo 8 ao final desse estudo.

- 1) Que características de Carolina são apresentadas na descrição do narrador?
- 2) A cena tematiza um sentimento muito explorado na literatura romântica. Qual é ele?
- 3) O narrador revela que o amor desperta em Jorge o desejo de transformação. Que mudanças serão essas?
- 4) A transformação da personagem é exigida por uma concepção de amor que define os romances românticos. Transcreva no caderno o trecho em que essa visão é explicada. (ABAURRE et al, 2008, p.103)

O que se encontra entre as atividades para análise do texto é uma sequência de questionamentos que não possibilitam a multiplicidade de interpretações, estabelecendo uma leitura fechada e direcionada. Tal procedimento encontra eco com aquilo que Grigoletto apontou em outro contexto: “a tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem. E assim, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos” (GRIGOLETO, *apud* TORTATO, 2010, p. 28). Em apenas um momento o exercício pede para que se faça uma troca de ideias

entre os alunos, com o intuito de desenvolver a comunicação e não visando à leitura profunda das ideias principais, da disseminação de sentidos, aspirando uma prática social da leitura. Segue o exemplo a questão 5: “Observe a linha do tempo deste capítulo e discuta com seus colegas: que acontecimentos criam o cenário que favorece a produção dos romances urbanos e o surgimento de seu público leitor?” (ABAURRE et al, 2008, p.103).

Refletindo sobre a questão, observamos que, na teoria e sob os domínios dos documentos oficiais (PARANÁ, 2008) que direcionam o ensino de literatura e leitura literária, os encaminhamentos dos LD se propõem a atingir o reconhecimento das singularidades dos textos desenvolvendo uma relação dinâmica entre autor, obra, leitor e o sentido daí resultante, como um processo de produção, recepção e comunicação. Deste modo, observamos que a preocupação com a formação do leitor em caráter emancipatório, um leitor crítico, um sujeito ativo em seu contexto, não aparece nitidamente entre as atividades de compreensão de texto.

Há, no LD em análise, pequenos trechos que aparentemente mesclam conteúdos, com indicações de pesquisas e obras literárias que fazem ponte com o assunto abordado no capítulo. Tais trechos estão localizados no tópico “Jogo de ideias”, o qual tenta introduzir o conteúdo do texto nas práticas cotidianas do leitor, buscando superar a simples apreensão de significados do texto. Assim, tem-se na página 113 do capítulo 5, também encontrado no anexo 9 deste trabalho, a passagem:

Neste capítulo, você viu que os romances românticos, em geral, têm suas tramas centradas em envolvimentos amorosos. Os mocinhos e mocinhas que protagonizam esses romances desejavam apenas uma coisa: viver uma história de amor que tivesse um final feliz. Embora, hoje para muitos, esses amores arrebatados estejam restritos a ficção, é comum vermos pessoas se associando a sites de relacionamento com o objetivo de encontrar par ideal e viver uma grande história de amor como as que povoaram os romances do século XIX. Você já imaginou como seria se, nesse período, os protagonistas dos romances românticos pudessem contar com um site de relacionamento em que buscassem o amor de suas vidas? (ABAURRE et al, 2008, p.113)

Com o escopo de contextualizar a época estudada e aproximar o assunto à rotina dos alunos, o LD sugere a criação de um site e cita alguns procedimentos a serem efetuados, como a pesquisa garantindo-lhes informações comportamentais do século



XIX, a leitura de UM dos romances urbanos do período, seguido da indicação das obras: *A Moreninha*, *Senhora*, *Lucíola*, etc, para selecionarem personagens do romance escolhido que serão os perfis apresentados nos sites, com as características comportamentais do período. Há a proposta de criar o site e apresentá-lo oralmente aos colegas, destacando os elementos que permitem identificar cada um dos perfis como de jovens do século XIX que buscam viver uma grande história de amor. Entretanto, tal atividade parece artificial, pois o início do processo de ensino-aprendizagem não se concentrou no interesse dos alunos, mas sim em um cânone pré-estabelecido.

Devemos pensar que, se o objetivo do LD é contemplar a experiência estética, o exercício permite agregar o tema literário ao cotidiano dos alunos devido à tecnologia da informação, que nos tempos atuais está cada vez mais acessível e presente tanto na escola quando na casa dos alunos. Porém, somente essa aproximação com a rotina dos estudantes, não é o suficiente para tornar a aula compreensiva e a leitura mais fruidora, nem para fazer uma referência à Estética da Recepção de Jauss, o qual afirma que não há conhecimento sem prazer e nem prazer sem conhecimento, uma recíproca que indica que só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia (ZILBERMAN, 1989, p.53).

Verifica-se, que no livro como um todo, estão embutidas atividades e um trabalho com a literatura como função de conhecimento superficial, repassando os períodos literários brevemente e enfocando nas suas características principais e seus respectivos autores, por isso é fundamental a intervenção do professor, pois ele é responsável pelo primeiro contato com a literatura na sala de aula; a partir dele e da forma como trabalhará didaticamente com os materiais de apoio, poderá ou não haver influência no gosto pela leitura literária.

O modo como o docente proceder à leitura do texto poético poderá tanto despertar o gosto pelo poema como a falta de interesse pelo mesmo. Assim, antes de apresentá-lo para os educandos, o professor deve estudar, apreciar, interpretar, enfim, fruir o poema. (PARANÁ, 2008, p.76)

A Literatura é uma arte e, como tal, pratica-se com prazer. O livro didático analisado, entretanto, veicula uma concepção utilitarista da literatura (ou seja, para obter conhecimentos científicos sobre a literatura) e da arte de uma maneira geral, desconsiderando a leitura propriamente dita, privilegiando atividades de meta leitura, ou



seja, um estudo do texto ainda que sua leitura não tenha ocorrido, os aspectos da história literária e características de estilo.

Observamos que não se encontram no livro didático em questão atividades com o propósito de desenvolvimento da prática da leitura, como, por exemplo, uma leitura diária ou oficinas de leitura, projetos de leitura que objetivem uma apresentação final, um clube de leitura, visitas a bibliotecas, saraus literários, enfim, algo que alimente o comportamento de um leitor assíduo. Para que o interesse na leitura surja, a escola (...) precisará fazê-los (os alunos), achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência (MEC, 1997, g. 43).

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48)

Em nossa reflexão sobre o exposto, questionamos: como pode nascer um leitor de literatura através de um livro didático como o analisado? Este, em específico, deixa a desejar, pois não trabalha o fato literário como linguagem em sincronia com a formação de leitores, seu foco principal é a história da literatura composta de variadas épocas, que se preocupa em expor apenas suas características, equivocando-se, por vezes, em conceituações muito amplas que generalizam ou transmitem ideias sobre um determinado assunto como é o caso do trecho denominado “Machado de Assis: a sedução do leitor”, encontrado no anexo 10 referente a página 114, do capítulo 5, o qual faz referência a um estereótipo:

Machado de Assis dará nova função à interlocução com o leitor em seus romances. Para alcançar seu objetivo – promover uma reflexão a respeito do perfil da elite brasileira do Segundo Reinado - precisa garantir que seus leitores, membros dessa elite criticada, simpatizantes com o narrador, construído a sua imagem e semelhança. (ABAURRE et al, 2008, p. 114)

Nesta passagem, a declaração das autoras do livro foi um tanto quanto imprudente, ao considerarem que os alunos sabem quais eram os objetivos de Machado

de Assis quando escreveu a obra. São chavões e rótulos pré-colocados para suscitar no leitor uma interpretação correta na visão das autoras. O grande Machado de Assis não objetivava apenas isso, o livro simplifica muito as relações entre autores e leitores, assim como o conteúdo em geral, tomando uma atitude autoritária e fechada.

apesar das discussões acadêmicas, os livros didáticos continuavam porta-vozes da concepção tradicional de linguagem, reforçando metodologias que não possibilitavam a todos os estudantes o aprimoramento no uso da Língua Materna tanto no ensino da língua propriamente dito, quanto no trabalho com a literatura. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Há, portanto, uma grande distância entre a proposta de ensino recomendada pelos documentos oficiais e a que é realmente executada pelas atividades conduzidas pelo LD, as quais reproduzem um ensino repleto de lacunas de conhecimento, massificador, com respostas padronizadas, que não permitem um debate crítico e colocam, em lugar disso, a repetitividade de exercícios que provocam nos alunos a reprodução dos pensamentos elaborados por outros, ao invés de construírem seu próprio conhecimento e desenvolverem o prazer da leitura literária.

“Nessa atual perspectiva, o livro didático não pode continuar como fonte de conhecimentos (por vezes equivocados) a serem transmitidos pelo professor a fim de serem memorizados e repetidos pelos alunos. O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma "fonte viva de sabedoria", capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças” (NÚÑEZ, 2000, p. 1).

Como conclusão da análise do LD, podemos apontar que a concepção literária reportada pelos conteúdos e a forma como eles são explanados pelos exercícios no LD apresentam uma compreensão limitada e pobre sobre a complexidade do ensino da leitura literária. Não se identifica a valorização da formação do leitor literário, bem como o desenvolvimento do prazer pela leitura; a condução das atividades impossibilita que o aluno vá adquirindo essa competência sozinho, tornando-se um bom leitor.

## CONCLUSÕES

Iniciamos o presente estudo pela abordagem literária que a o livro didático pretendia oferecer, a qual, verificada pelo seu título *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, insinuava desempenhar um trabalho paralelo às concepções interacionistas, fato que é revelado ao decorrer da análise. A primeira leitura, percebida pelo sumário, facilita a verificação que o LD segue uma convenção conhecida tradicionalmente, de um saber “institucionalizado”, ou seja, uma programação consensual disciplinar. Dentre as questões tradicionais encontradas no livro, verifica-se a concepção positivista da história da literatura, que leva os alunos a absorverem informações nem sempre tão precisas, ou até mesmo incorretas, como a data limite de início e fim de uma estética/escola literária; roteiros assim tendem a limitar a intertextualização, condicionando o aluno a seguir apenas um raciocínio, o proposto pelo livro.

A análise do ensino da literatura por diversos momentos restringe-se à periodização, com intuito apenas de preparar o aluno para o vestibular, esquecendo-se de estabelecer o papel real da literatura. Avaliamos a falta de diálogo entre os quadros e pinturas trazidos no livro didático com os exercícios propostos por ele, não havendo descrições sobre o quadro, nem exercícios que possam gerar interpretações entre os alunos, contendo atividades isentas de discussão.

Não se encontra alguma apreciação digna dos pequenos detalhes das pinturas ou exercícios que desenvolvam a comunicação no ato da leitura da imagem; o que se vê é o desperdício da interpretação e da oportunidade de fazer a ponte entre as semelhanças e diferenças das obras.

O LD possui uma orientação simplista e positivista, que enfatiza as particularidades da época trabalhada, predominando, nas atividades, a palavra característica, a qual reflete uma visão totalmente historiográfica, determinando um caráter conceutivo de uma realidade única e imutável, combatida pelas concepções interacionistas. Tal concepção positivista norteia os questionários, expondo perguntas singulares, que não possibilitam a ampliação da resposta do aluno, a multiplicidade de interpretações, estabelecendo uma leitura fechada e direcionada.

Ao longo do livro, nota-se que os capítulos não trazem nenhuma obra completa, apenas fragmentos de obras que dificultam a contextualização da época e a compreensão de sentido. Observamos que estes resumos e trechos de obras literárias estão sendo trazidos aos alunos por meio do próprio material didático, como se fugisse

do contato direto com a obra, deslocando o valor real do aprendizado com a leitura íntegra do texto.

A análise revela que o LD proporciona atividades visando apenas à apreensão de significados do texto, quando deveria trabalhar as discussões sobre o caráter plural da leitura; na prática, o LD não corresponde aos objetivos de qualidade e de ensino da Literatura, visados pelo programa federal, sobretudo em seu uso e desenvolvimento como meio de formação de leitores.

Na análise, fica evidente que há um grande afastamento entre teoria e prática, pois, no livro como um todo, estão embutidas atividades e um trabalho com a literatura como função de conhecimento superficial, contrapondo-se aos objetivos das Diretrizes Curriculares, pois desviam-se do que é previsto por elas como um ensino de qualidade. Entre os pontos está a ausência, no corpo do livro didático, de atividades com o propósito de desenvolver a prática da leitura, como por exemplo, propostas de uma leitura diária, da criação de oficinas de leitura, projetos de leitura que objetivem uma apresentação final, um grupo de leitura, enfim, algo que alimente o comportamento de um leitor assíduo.

Na conjuntura geral, o LD deixa a desejar, pois não trabalha o fato literário como linguagem em sincronia com a formação de leitores, equivocando-se por vezes em conceituações muito amplas que generalizam ou transmitem ideias impulsivas como os chavões encontrados no decorrer dos capítulos.

Estes apresentam uma compreensão limitada sobre a complexidade do ensino da leitura literária, onde não se identifica a valorização da formação do leitor literário nem a preocupação com o desenvolvimento do prazer pela leitura. A condução das atividades percebidas e propostas pelo LD impede que o aluno vá adquirindo essa competência sozinho, tornando-se um leitor crítico, competente e, principalmente, cidadão.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, M. **Português contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

AGUIAR, V. T. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, V.T.; MARTHA, A. Á.P.(org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; ASSIS: NEP, 2006.

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARRUDA, G. M. As práticas da biblioteca pública a partir das suas quatro funções básicas. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais...** Rio Grande do Sul: PUCRS, 2000. Disponível em <[www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art\\_bastos.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art_bastos.php)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999

\_\_\_\_\_. **Questões de estética e literatura**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, M. H. T. C. O professor como mediador da leitura. In: BARROS, M. H.T. C.; BORTOLIN, S. e SILVA, R. J. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V.T. **Literatura**: a formação do leitor. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. Vol. 1

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Darcy Ribeiro- lei nº9394, Diário Oficial da União de 23/12/1996. Disponível em [www.mec.br](http://www.mec.br) – Acesso em: 20 jun. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Brasília, 2008. Disponível em: <[www.mec.br](http://www.mec.br)>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRITO, L.P.L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística.** 12. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e cultura.** São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANFORA, L. **A biblioteca desaparecida: histórias da biblioteca de Alexandria.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAVALLO G. Entre o volumen e Codex: A leitura no mundo romano. São Paulo: Ática, 1998. In: VIOTTO, M.E.S. **A leitura, o ensino de literatura e o livro didático:** uma questão a ser discutida. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2004.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. (orgs.). História da Leitura no Mundo Ocidental. São Paulo: Ática, 1998. In: SERPA, M.T.S. **Práticas leitoras em escolas públicas municipais do ensino fundamental:** um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina de língua portuguesa, em São Luís do Maranhão. Dissertação de Mestrado, São Luis: UFMA, 2008.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Frenchness in the history of the book:** from the history of publishing to the history of reading. Worchester: American Antiquarian Society, 1988.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na europa entre os séculos XIV e XVIII.** 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do antigo regime.** São Paulo. UNESP, 2004.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Formalistas russos: Teoria da literatura.** Porto Alegre: Globo, 1973.

CHKLOVSKI, V. A Arte como Procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Teoria da literatura: formalistas russos.** 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 39-56

\_\_\_\_\_ A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de O. (Org.) **Teoria da literatura: formalistas russos.** 4 ed. Porto Alegre: [s.n], 1984

CONTADOR, P.R.M. Matemática, uma breve história In: CRUZ, R. C. A, **Letramento e leitura: um olhar sob a dimensão social na visão do educador.** Monografia (Graduação) - UNEB, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CORACINI, M.J.R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M.J.R.F.; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso.** Pelotas: EDUCAT, 2001. p.137-154.

DIONÍSIO, Â.P. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EIKHENBAUM. B A Teoria do “Método Formal”. In: TODOROV, T. **Teoria da literatura I: textos dos formalistas russos apresentados por Tzvetan Todorov.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 1999.

EGIERT, S.; MELLO, C. J. A – O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vincent Jouve. **Revista Línguas & Letras,** Cascavel, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013.

FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. (org.) **Ensino médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M.H.S; MELLO, C.J.A. **Em busca da prática interacionista para a promoção da leitura,** 2010. Disponível em

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Lingu\\_a\\_Portuguesa/artigo/promocao\\_leitura.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingu_a_Portuguesa/artigo/promocao_leitura.pdf)>. Acesso em: 15 jul. de 2014.

FISCHER, S. R. **História da leitura**.. São Paulo: UNESP, 2006.

FLORES, L.F.B.N. O Altar e a Coroa Iluminada: A educação de colonos e colonizados. IN: MAGALDI, A.M. et alli (Org). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2003.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENETTE, G. **Nouveaux discours du récit**. Paris: Seuil, 1983

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 5 ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

HAUSER. A. **Sociología del arte**. Barcelona: Ediciones Guadarrama, 1977.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró- Livro. 2012.  
Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso: 13 mar. 2014.

ISER, W. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

JAUSS. H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, M. **Tecendo a leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 3-6, jul.1984.

LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.



\_\_\_\_\_. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Ática, 2003.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v.7, n. 1, p. 24-29, 2009.

LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, E. J. **Enunciação e diálogo**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

MELLO, C. J. A; OLIVEIRA, S. Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16., 2007, Campinas. **ANAIS...** Campinas: UNICAMP, 2007. v.1, p.1-9.

MELLO, C. O encontro do leitor com o texto: dificuldades cognitivas no acto de ler. **Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje** – Parte II. In: No Branco do Sul. As cores dos livros, Lisboa, Caminho, 2008, pp. 14-28.

MELLO, C. Promoção da leitura no ensino básico: Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. In: EIELP, 1., Exedra, 2010. **Anais...** exedra, 2010 p. 91-106. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-promocaoDaLeituraNoEnsinoBasicoQuestoesSobreOEnsin-3398952.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MELLO, C. Concepções e práticas no ensino de literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA/CONGRESO LEER.Es, 4., Salamanca, 2012. **Anais...** Salamanca, 2012. Disponível em: <[http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/De%20Almeida\\_Claudio.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/De%20Almeida_Claudio.pdf)>. Acesso: 13 mar. 2014.

MELLO, HIDALGO, LIRA. Formação como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura, **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v.36, n.60, p. 02-16, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 22 maio 2014.

MICARELLO, H.A.L.S.; FREITAS, L.R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com Leitura e Escrita na escola. IN: FREITAS, M.

T. A. e COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MILANESI, L. **Biblioteca**. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2002.

MUHL, E.H. A criança e a educação para a maioria: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, C.A; FLICKINGER, H.G (Org.). **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NÚÑEZ, I. B; RAMALHO, B.L; SILVA, I.K.P.; CAMPOS, A.P.N. **A seleção dos livros didáticos**: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. Disponível em: <<http://www.rioeoi.org/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

OLMI, A; PERKOSKI, N. Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. In: GUTIERRES, A. **Leitura e Cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Maringá, 2009. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/livros/resumo\\_livro\\_leitura\\_cognicao.pdf](http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/livros/resumo_livro_leitura_cognicao.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2014.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004. Disponível em: <<http://www.seed.pr.gov.br/diaadia/diadia/>>. Acesso em: 2 abr. 2014

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, **Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, T.M.K; ZILBERMAN, R. (Orgs) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de professores EAD 18). v.1, n.1 .

PRESTES, N.M.H. A educação, a razão e a autonomia. **Educação E Filosofia**, Uberlândia, v.7, n.13, p. 61-70, jan./jun. 1993.

PINSKY, J. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro. 3. ed. Brasília, 2011. Disponível em: < <http://prolivro.org.br> >. Acesso em: 10 fev. 2013.

ROJO, R. H. R. Linguagens códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004.

SANTOS, J. M. O processo histórico evolutivo das bibliotecas da antiguidade ao Renascimento. **Vida de Ensino**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 01-10, ago./fev. 2009/2010.

SCHWARCZ, L.M. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conferências sobre leitura – triologia pedagógica**. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1983.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, T.A. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p.53-60

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica. (1999).

SOARES, M. **Letramento: um tema e três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. O jogo das escolhas. IN: MACHADO, M. Z. V. [et al.] (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, D.M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

SOUZA, D. M. O livro didático como mediador do ensino In: CORACINI, M. J. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

STEINER, P. **Russian formalism: a metapoetics**. Ithaca, London: Cornell University Press, 1984

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Press, 1984.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, I. Estruturalismo. **Cult: Revista Brasileira de Literatura**, [São Paulo], p.34-37, 1998.

TYNIANOV, J. A noção de construção In: \_\_\_\_\_. **Teoria da literatura: Formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORTATO, C. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do Estado do Paraná, UFPR**. Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp150383.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp150383.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

TROTSKI, L. **Literatura e revolução**. Rio de Janeiro. Zahar. 1969.

UNESCO. **Vida e valores do povo judeu**, São Paulo: Perspectiva, 1999.

VIANA, M. A. O papel da família no processo da aquisição da linguagem. **Revista Symposium**, Recife, 2000. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/2523/2523.PDF>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

ZAHER, C. **Categorização das bibliotecas por funções dentro do sistema de conexão eletrônica**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em: <[www.portalfust.socinfo.org.br/contribuicoes.htm](http://www.portalfust.socinfo.org.br/contribuicoes.htm)>. Acesso em: 16 maio 2010.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

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

WEINBERG, M.; EDWARD, J. Na trilha coreana. **Revista Veja**, São Paulo, v.38, n.7, 2005.

## **ANEXOS**



**Maria Luiza M. Abaurre  
Maria Bernadete M. Abaurre  
Marcela Pontara**



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 25142C0102 TIPO: L

# PORTUGUÊS

## CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

VOLUME  
**2**

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

**Moderna**



## Apresentação

A linguagem, considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático, é parte integrante de nossas vidas, instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. É por isso que dedicamos tanto tempo ao estudo da língua portuguesa em todas as suas dimensões.

O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida.

Em um mundo em que o ritmo com que desenvolvemos nossas atividades diárias é cada vez mais acelerado, precisamos encontrar espaços de descanso, momentos nos quais nossa mente retome um compasso mais lento. Ler e escrever são atividades que propiciam esse descanso necessário.

O tempo da leitura é o tempo do contato com personagens e cenários, com imagens e reflexões, com ritmos narrativos e poéticos. Por meio dos textos literários, somos transportados para outras realidades, entramos em contato com diferentes momentos da história humana, vivemos novas experiências estéticas e, no fim dessa jornada, conhecemos um pouco melhor a sociedade e as pessoas que contribuíram para dar ao mundo sua feição atual.

O contato com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Como resultado dessa experiência, você verá que estabelecer hipóteses, confrontar ideias, analisar e comparar pontos de vista são procedimentos naturais para quem domina o uso da linguagem.

Esperamos que, ao fim dessa jornada pelos muitos caminhos da língua portuguesa, você também tenha sido seduzido pelo poder das palavras.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.







# Sumário

## Literatura

1

### UNIDADE 1

#### Romantismo

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 2

**Capítulo 1** A estética romântica: idealização e arrebatamento. Romantismo em Portugal 4

Dia de glória dos filhos da pátria 7

O Romantismo: a força dos sentimentos 8

O projeto literário do Romantismo 9

Portugal: um país sem rei entra em crise 13

Os primeiros românticos 13

O Ultrarromantismo português 18

Uma mudança de olhar: o romance aproxima-se da realidade 20

Jogo de ideias 23

A tradição do Romantismo 24

Conexões 26

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 28

**Capítulo 2** Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalidade 30

Uma corte em fuga 32

O Romantismo no Brasil: o discurso da nacionalidade 33

A poesia indianista da primeira geração 36

O projeto literário da poesia da primeira geração 36

Gonçalves Dias: os índios, a pátria e o amor 38

Jogo de ideias 47

A tradição da primeira geração romântica: as canções do exílio 48

Conexões 50



*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 52

**Capítulo 3** Segunda geração: idealização, paixão e morte 54

A segunda geração romântica: uma poesia arrebatada 57

O projeto literário dos ultrarromânticos 57

Casimiro de Abreu: versos doces e meigos 63

Álvares de Azevedo: ironia, amor e morte 64

Fagundes Varela: uma poesia de transição 67

Jogo de ideias 69

A tradição da segunda geração romântica: o fascínio da morte 70

Conexões 72

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 74

**Capítulo 4** Terceira geração: a poesia social 76

Uma nação em busca de ordem 79

O Condoreirismo: a poesia clama por liberdade 80

O projeto literário da poesia da terceira geração 81

Castro Alves: o último dos poetas românticos 84

Sousândrade: a identidade americana 86

Jogo de ideias 89

A tradição da terceira geração: a poesia social 90

Conexões 92

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 94

**Capítulo 5** O romance urbano 96

O romance urbano: retrato da vida na corte 98

O projeto literário do romance urbano 98

O amor segundo Joaquim Manuel de Macedo 104

José de Alencar: um crítico dos costumes 106

Manuel Antônio de Almeida: a estética da malandragem 110

Jogo de ideias 113

A tradição do romance romântico: o diálogo com o leitor 114

Conexões 116

<i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i>	118
<b>Capítulo 6 O romance indianista</b>	<b>120</b>
Os índios chegam às páginas dos romances	123
O projeto literário do romance indianista	123
A prosa indianista de José de Alencar	128
Jogo de ideias	135
A tradição do Indianismo: os símbolos da nacionalidade	136
Conexões	138



<i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i>	140
<b>Capítulo 7 O romance regionalista. O teatro romântico</b>	<b>142</b>
Regionalismo: o Brasil literário amplia suas fronteiras	144
O projeto literário do romance regionalista	145
Alencar e os heróis dos sertões brasileiros	149
Visconde de Taunay e o patriarcado do interior	152
Franklin Távora: cantor do Norte	155
Bernardo Guimarães: o folhetim regionalista	155
O teatro romântico	158
Martins Pena e a comédia de costumes	160
Jogo de ideias	163
A tradição do romance regionalista: uma terra a retratar	164
Conexões	166
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	167



## UNIDADE 2

### Realismo e Naturalismo

<i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i>	174
<b>Capítulo 8 Realismo</b>	<b>176</b>
A Revolução Industrial muda a face da Europa	178
Realismo: a sociedade no centro da obra literária	179
O projeto literário do Realismo	180
Portugal: atraso e estagnação	186
Um início movimentado e polêmico...	186
Antero de Quental: a "voz" da revolução	189
Eça de Queirós e a destruição das ilusões românticas	192
Um Brasil em crise	197
Machado de Assis: um cético analisa a sociedade	197
Jogo de ideias	203
A tradição do romance realista: o olhar crítico para a sociedade	204
Conexões	206
<i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i>	208
<b>Capítulo 9 Naturalismo</b>	<b>210</b>
Novas perspectivas para a origem humana	213
Naturalismo: a aproximação entre literatura e ciência	213
O projeto literário do Naturalismo	214
O Naturalismo chega ao Brasil	219
Aluísio Azevedo: o autor das "massas"	219
Um caso particular: Raul Pompeia	221
Jogo de ideias	225
A tradição do Naturalismo: os trabalhadores como protagonistas	226
Conexões	228
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	230



## Sumário

### UNIDADE 3

#### As estéticas de fim de século

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 236

#### Capítulo 10 Parnasianismo 238

O Parnasianismo: a "disciplina do bom gosto"	240
O projeto literário do Parnasianismo	240
Os parnasianos brasileiros	243
Olavo Bilac, o poeta das estrelas	243
Raimundo Correia: as imagens mais sugestivas	244
Outros parnasianos brasileiros	245
Jogo de ideias	247
A tradição do Parnasianismo: a lapidação da forma	248
Conexões	250

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 252

#### Capítulo 11 Simbolismo 254

O fim da era das revoluções	257
O Simbolismo: o desconhecido supera o real	257
O projeto literário do Simbolismo	257
Portugal: um país acuado pelo <i>Ultimatum</i> inglês	262
Simbolismo português: entre a forma e a saudade	263
Simbolismo brasileiro: além do real e próximo da morte	269
Cruz e Sousa: a transfiguração da condição humana	269
Alphonsus de Guimaraens: o místico mineiro	271
Jogo de ideias	273
A tradição do Simbolismo: o trabalho com a forma e os sentidos	274
Conexões	276
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	277
<b>Seção especial:</b> A poesia africana de língua portuguesa	280
Conexões	301



ELIOMAR GUANZELLI

## Gramática

303

### UNIDADE 4

#### Classes de palavras

#### Capítulo 12 Relações morfossintáticas 304

Forma e função	304
<i>Forma linguística</i>	305
<i>Função linguística</i>	305
<i>O estudo das classes de palavras</i>	306
Usos singulares das relações morfossintáticas	308

#### Capítulo 13 Substantivo 309

Definição e classificação	309
<i>Classificação dos substantivos</i>	310
As flexões do substantivo	316
<i>Gênero</i>	317
<i>Número</i>	319
<i>Formas associadas à variação de grau</i>	322
Usos do substantivo	326

#### Capítulo 14 Adjetivo 328

Definição e classificação	328
<i>Classificação dos adjetivos</i>	330
Flexão	333
<i>A flexão de gênero dos adjetivos</i>	334
<i>A flexão de número dos adjetivos</i>	335
<i>A flexão de grau dos adjetivos</i>	335
Usos do adjetivo	341

#### Capítulo 15 Pronome I 343

Definição e classificação	343
<i>Pronomes substantivos e pronomes adjetivos</i>	344
<i>Pronomes pessoais</i>	346
<i>Pronomes possessivos</i>	351
Usos dos pronomes pessoais	356

#### Capítulo 16 Pronome II 359

Pronomes demonstrativos e pronomes indefinidos	359
<i>Pronomes demonstrativos</i>	360
<i>Pronomes indefinidos</i>	363
Pronomes interrogativos e pronomes relativos	366
<i>Pronomes interrogativos</i>	367
<i>Pronomes relativos</i>	368
Usos afetivos dos pronomes demonstrativos	372
<b>Seção especial:</b> Coesão e coerência: a articulação textual	374



<b>Capítulo 17 Artigo, numeral e interjeição</b>	<b>380</b>
Artigo	380
<i>Formas do artigo</i>	381
<i>Características semânticas dos artigos definidos e indefinidos</i>	382
Usos dos artigos definidos e indefinidos	386
Numeral	389
<i>Tipos de numeral</i>	390
Usos dos numerais	394
Interjeição	397
<i>Tipos de interjeição</i>	398
Usos das interjeições	401
<b>Capítulo 18 Verbo I</b>	<b>404</b>
Definição e estrutura	404
<i>Funções sintáticas</i>	405
<i>A estrutura interna das formas verbais</i>	405
<i>Flexões verbais</i>	407
<i>As formas nominais</i>	418
Os paradigmas das conjugações verbais	423
<i>Classificação dos verbos</i>	424
<i>Formação dos tempos simples</i>	425
<i>As três conjugações regulares: tempos simples</i>	429
Usos dos tempos verbais	434
<b>Capítulo 19 Verbo II</b>	<b>436</b>
Paradigmas verbais especiais	436
<i>Verbos irregulares e anômalos</i>	437
<i>Verbos defectivos</i>	441
<i>Verbos abundantes</i>	442
Estruturas verbais perifrásticas	445
<i>Verbos auxiliares e locuções verbais</i>	445
<i>Tempos compostos</i>	452
<i>Correlação de tempos e modos</i>	455
Usos das perífrases verbais	461

<b>Capítulo 20 Advérbio</b>	<b>463</b>
Definição e classificação	463
<i>Tipos de advérbio</i>	465
<i>Variações de grau nos advérbios</i>	467
<i>Locuções adverbiais</i>	469
<i>Palavras denotativas</i>	470
Usos dos advérbios e palavras denotativas	473
<b>Capítulo 21 Preposição e conjunção</b>	<b>476</b>
Preposição: definição e classificação	476
<i>Tipos de preposição</i>	477
<i>A preposição e as relações de sentido</i>	478
<i>Locuções prepositivas</i>	478
Usos da preposição na construção das unidades de sentido	482
Conjunção: definição e classificação	484
<i>Tipos de conjunção</i>	485
<i>Locuções conjuntivas</i>	487
Usos da conjunção para estabelecer a coesão sequencial	489
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	492



## UNIDADE 5

### Sintaxe: estudo das relações entre as palavras

<b>Capítulo 22 Introdução ao estudo da sintaxe</b>	<b>504</b>
Estruturas, relações e funções	504
<i>Relações e funções sintáticas</i>	505
<i>Os enunciados da língua</i>	506
Usos da frase em contextos persuasivos	512





<b>Capítulo 23</b>	<b>Sintaxe do período simples</b>	<b>514</b>
Termos essenciais		514
<i>O estudo do sujeito</i>		515
<i>O estudo do predicado</i>		521
Termos integrantes		527
<i>Complementos verbais</i>		528
<i>Complemento nominal</i>		531
<i>Agente da passiva</i>		532
Termos acessórios e vocativo		534
<i>Adjunto adnominal</i>		535
<i>Adjunto adverbial</i>		536
<i>Aposto</i>		537
<i>Vocativo</i>		538
Usos do sujeito		541
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares		543
<b>Anexos</b>		<b>547</b>



## Produção de texto 555

### UNIDADE 6

#### Narração e descrição

<b>Capítulo 24</b>	<b>Crônica</b>	<b>556</b>
Crônica: definição e usos		559
<i>Contexto de circulação</i>		560
<i>Estrutura</i>		561
<i>Linguagem</i>		562
Conexões		566
<b>Seção especial:</b> Gêneros da internet		568
<b>Capítulo 25</b>	<b>Biografia</b>	<b>574</b>
Biografia: definição e usos		579
<i>Contexto de circulação</i>		579
<i>Estrutura</i>		580
<i>Linguagem</i>		582
Conexões		586

### UNIDADE 7

#### Exposição

<b>Capítulo 26</b>	<b>Texto enciclopédico</b>	<b>590</b>
Texto enciclopédico: definição e usos		592
<i>Contexto de circulação</i>		593
<i>Estrutura</i>		595
<i>Linguagem</i>		597
Conexões		600
<b>Seção especial:</b> Resumir: a identificação dos elementos essenciais de um texto		603

### UNIDADE 8

#### Argumentação

<b>Capítulo 27</b>	<b>Carta argumentativa</b>	<b>606</b>
Carta argumentativa: definição e usos		611
<i>Contexto de circulação</i>		612
<i>Estrutura</i>		614
<i>Linguagem</i>		615
Conexões		619
<b>Capítulo 28</b>	<b>Artigo de opinião e editorial</b>	<b>620</b>
Artigo de opinião: definição e usos		623
<i>Contexto de circulação</i>		623
<i>Estrutura</i>		624
<i>Linguagem</i>		626
Editorial: definição e usos		629
<i>Contexto de circulação</i>		630
<i>Estrutura</i>		630
<i>Linguagem</i>		632
Conexões		635
<b>Seção especial:</b> Tipos de argumento		636
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares		639
<b>Bibliografia</b>		<b>650</b>



## Dia de glória dos filhos da pátria

O dia 14 de julho de 1789 amanheceu nublado em Paris. Sinal da tempestade que viria quando a multidão, reunida na frente do Hôtel de Ville, sede da prefeitura e local de reunião dos revoltosos, marchasse em direção à prisão da Bastilha.

A massa humana que marchou em direção à Bastilha era composta de guardas, marceneiros, sapateiros, diaristas, escultores, operários, negociantes de vinhos, chapeleiros, alfaiates e outros artesãos. Era o povo de Paris que pegava em armas e, à força, transformava em realidade os ideais defendidos pelos filósofos iluministas.

A Revolução Francesa havia começado. Suas consequências mudariam o perfil político, social e cultural da Europa. O Século das Luzes havia chegado ao fim.



◀ HOUEL. *Tomada da Bastilha*. 1789. Detalhe. Símbolo do despotismo, a prisão do Estado representava o poder da nobreza, que, graças às cartas assinadas em branco pelo rei, para lá enviava seus desafetos.

## O nascimento do cidadão

A Revolução Francesa dá destaque a uma nova personagem na cena europeia: o povo. Os heróis solitários se tornaram elementos do passado. Agora, quem faz a história, pela força de seus braços e pela convicção de seus ideais, é o indivíduo.

Em meio a todos os acontecimentos desencadeados pela tomada do poder, na França, a Assembleia Nacional Constituinte começou a elaborar os artigos da nova constituição.

Aprovado em 1789, o texto resumia os direitos básicos da sociedade moderna. Em todos eles se pode identificar o desejo de autonomia da burguesia, que, como classe universal, falava em nome do povo inteiro e tomava para si a tarefa de emancipar o mundo do feudalismo e dos privilégios da monarquia.

A influência dos principais filósofos iluministas e do texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos foi decisiva para a redação final dos 17 artigos da "Declaração dos direitos do homem e do cidadão".

Art. 1º — Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum.

Art. 2º — A finalidade de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão. [...]

Art. 6º — A lei é a expressão da vontade geral. [...] Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos. [...]

Disponível em: <<http://www.ambafrance.org.br/14%20julho/decldroits.html>>. Acesso em: 6 fev. 2005. (Fragmento).

1760 Início da Revolução Industrial na Inglaterra.

1768 Criação da Imprensa Régia em Lisboa.

1789 Revolução Francesa: fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea.

1799 Napoleão assume o poder na França.

1808 A Corte portuguesa chega ao Brasil. Os portos são abertos ao comércio internacional. Em Londres, Hipólito da Costa publica o *Correio Braziliense*.

1809 Publicação de *O Diário Lisbonense*.

1810 Goya começa a pintar *Os desastres da guerra*. A série retrata as trágicas consequências da ocupação napoleônica na Espanha.

1815 Derrota de Napoleão em Waterloo.

1817 Proibição da circulação do jornal *Correio Braziliense* em Portugal e seus domínios.

1818 Mary Shelley publica *Frankenstein*.

1820 Revolução do Porto.

1822 Independência do Brasil.

1830 Revolução liberal na França.





### Para navegar

- <http://www.palmares.gov.br/>

Página da Fundação Cultural Palmares que apresenta reportagens especiais, destacando as personalidades negras e homenageando aqueles que construíram a memória da cultura afro-brasileira. O site traz ainda notícias atuais e artigos sobre a questão da democracia racial, informações sobre ações afirmativas, além de muitas referências sobre cultura, música e literatura negras.

- <http://www.projeto memoria.art.br>

Site do Projeto Memória, que se propõe a valorizar a cultura e a história do nosso país. Oferece várias abordagens sobre Castro Alves, o poeta maior da terceira geração romântica brasileira. Destaque para as informações biográficas e para uma boa antologia da sua obra.

- <http://www.revista.agulha.nom.br/calves28.html>

Site com informações sobre a vida e a obra de Castro Alves, além de textos críticos a respeito de sua produção literária. Destaque para as traduções do poema "O navio negreiro" em inglês, francês e esperanto.

### Para ler e pesquisar

- ***O negro na fotografia brasileira do século XIX*, de George Ermakoff.**

Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2004.

Livro que apresenta um panorama do século XIX, mostrando como era a vida dos negros brasileiros 50 anos depois da chegada da fotografia ao Brasil. Com imagens obtidas em acervos de colecionadores particulares e de instituições públicas e privadas brasileiras e do exterior, a obra oferece um retrato da população de negros africanos trazida para o nosso país e de seus descendentes. Destaque para a "Galeria dos condenados", fotografias de negros presos no Centro de Correção da Corte.

- ***Melhores poemas de Castro Alves*. Organização de Ledo Ivo.**

São Paulo: Global, 2000.

Seleção dos poemas mais significativos do poeta mais importante da terceira geração romântica brasileira.

### Para ouvir

- ***Perfil*, de Zé Ramalho.** Rio de Janeiro: Som Livre, 2003.

Zé Ramalho é um dos compositores da MPB que assumem o segmento mais social do cancioneiro nacional. Com temática evidentemente libertária, a canção "Admirável gado novo", que faz parte desta seleção de seus maiores sucessos, apresenta-se como herdeira legítima do estilo condoreiro da terceira geração romântica.

- ***Instinto coletivo*, de O Rappa.** Rio de Janeiro: Warner, 2001.

A música "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", do grupo O Rappa, faz o registro de uma cena infelizmente muito frequente em grandes centros urbanos: um grupo de homens negros conversa em uma esquina quando passa um camburão da polícia e decide investigá-los. Os versos fortes do refrão traçam um incômodo paralelo entre o Brasil manchado pela escravidão e o dos dias atuais, em que a cor da pele continua sendo motivo para discriminação e violência.

- ***Livro*, de Caetano Veloso.** Rio de Janeiro: Universal, 1999.

Com a participação de Maria Bethânia e de Carlinhos Brown, Caetano Veloso declama neste disco, de forma bastante ritmada e respeitando o estilo condoreiro dos versos, um trecho de "O navio negreiro", de Castro Alves.

Os símbolos são apresentados por metáforas que apelam para diferentes sentidos humanos. Os perfumes (que estimulam o olfato) são frescos (tato), doces (paladar) e verdes (visão).

Na última estrofe, o projeto simbolista é declarado pelo **eu lírico**: transportar os espíritos e os sentidos. Para fazer isso, associa a ideia abstrata a formas concretas (o âmbar, o almíscar, o benjoim e o incenso). O estímulo sensorial é experimentado pelo indivíduo.

**Oboés:** instrumentos musicais de sopro.

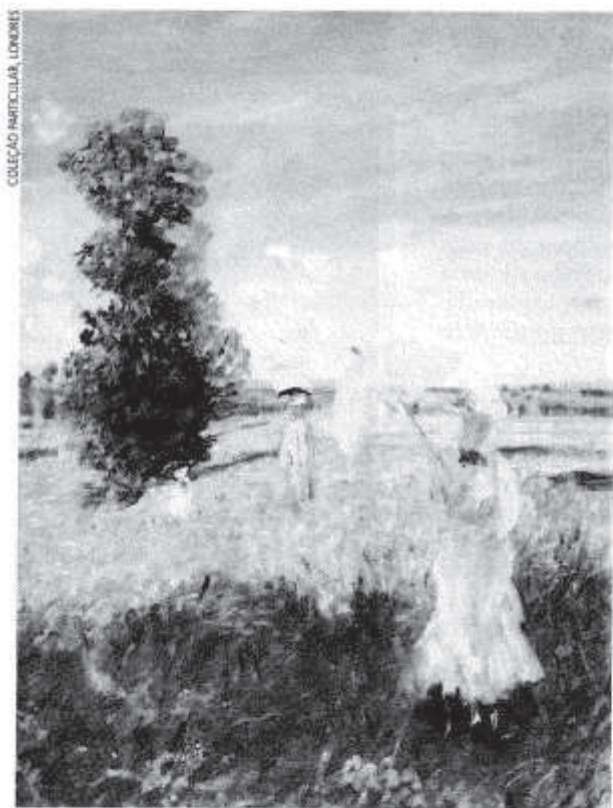
**Benjoim:** resina balsâmica utilizada na fabricação do incenso.

Há perfumes frescos como carnes de crianças,  
Doce como oboés, verdes como as pradarias,  
— E outros, corrompidos, ricos e triunfantes,

Tendo a expansão das coisas infinitas,  
Como o âmbar, o almíscar, o benjoim e o incenso,  
Que cantam os transportes do espírito e dos sentidos.

BAUDELAIRE, Charles. In: GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista*. Tradução de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, 1985. p. 33.

A adoção da intuição como forma de aproximação da realidade faz com que os textos simbolistas sejam fortemente subjetivos, centrados na visão individual.



▲ MONET, C. O passeio, 1874. Detalhe. Óleo sobre tela. A arte impressionista também explora o poder de sugestão da linguagem da pintura.

## Concepção mística do mundo

O abandono do cientificismo e do positivismo, que marcaram a segunda metade do século XIX, leva os simbolistas a buscarem a fé, manifestando um misticismo indefinido, mas ligado à tradição cristã. A crença na existência de um mundo ideal, que só se pode alcançar pela beleza pura que deve ser expressa pela poesia, resulta em uma produção literária cercada de um clima de fluidez e de mistério.

## Alienação social

O principal interesse simbolista é a sondagem do "eu", a decifração dos caminhos que a intuição e a sensibilidade podem descortinar. Sua busca é do elemento místico, não consciente, espiritual, imaterial.

Essa é a explicação para o tom de desinteresse pelo social, que beira a alienação, característico do Simbolismo.

## A linguagem do Simbolismo: caleidoscópio de imagens e de sons

Para alcançar os efeitos sugestivos em seus leitores, os escritores investem diferentes recursos da linguagem para criar, por meio da forma, um processo de correspondências que revelará ao leitor o sentido essencial. Observe.

### Antífona

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras  
De luas, de neves, de neblinas!...  
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...  
Incensos dos turibulos das aras...

Formas do Amor, consteladamente puras,  
De Virgens e de Santas vaporosas...  
Brilhos errantes, mádidas frescuras  
E dolências de lírios e de rosas...

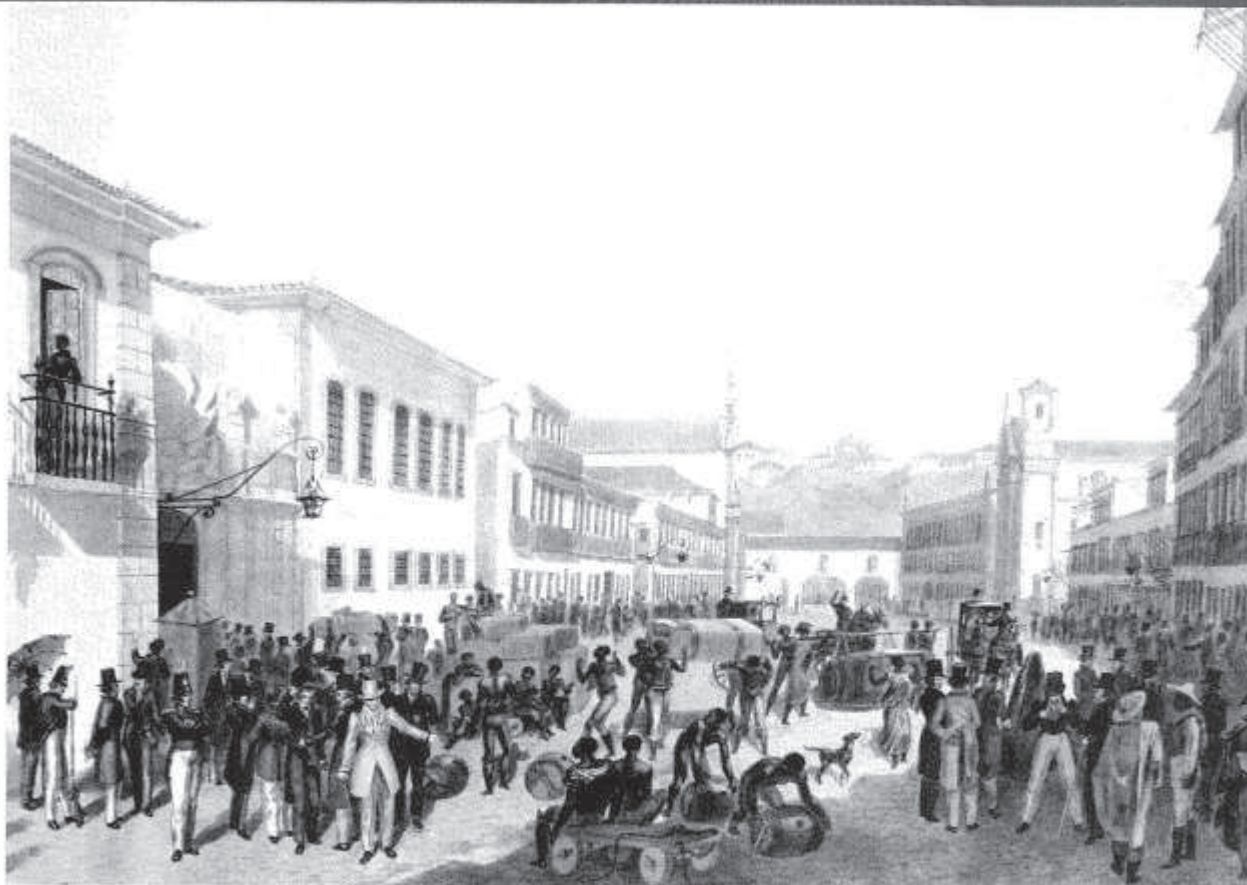




Capítulo

# 5

## O romance urbano



COLEÇÃO BRASIL/FUNDAÇÃO PERSEUS WARRIOR

Reprodução publicada em: 184 do Caderno Pimenta Luz 6 de 19 de fevereiro de 1998.

### OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

**1. Como se caracterizou a prosa urbana do Romantismo brasileiro.**

- De que modo os romances românticos contam a história do Rio de Janeiro no início do século XIX.
- Quais recursos narrativos atuam na formação do público leitor brasileiro.

**2. Quais são as características dos principais romancistas românticos nacionais.**

- De que modo Joaquim Manuel de Macedo promove o abasileiramento das histórias de amor folhetinescas.
- Como a criação de heroínas exemplares favorece a crítica aos costumes sociais nos romances de José de Alencar.
- Qual é o perfil da sociedade retratada por Manuel Antônio de Almeida.

▲ TAUNAY, F. *Rua Direita*. 1823.

Aquarela sobre papel, 17,37 × 23,6 cm. O Rio de Janeiro do fim do século XIX e a vida da elite brasileira são apresentados em muitos romances urbanos.

Com suas histórias de amor, os romances românticos criam um público leitor ávido e fiel. Em meio a encontros e desencontros dos protagonistas, os leitores são incorporados ao texto e se divertem com o retrato animado de seus valores e costumes. Este capítulo conta como o romance saiu das páginas dos jornais para povoar a imaginação da corte brasileira no início do século XIX.

### »» Leitura da imagem

1. Observe a aquarela de Taunay. Que tipo de cenário ela apresenta?
2. Há, na cena, um grande número de pessoas. Elas pertencem todas à mesma classe social? Justifique.
  - O que a presença de todas essas pessoas sugere sobre a vida nessa cidade? Explique.
3. A partir da observação dos elementos do quadro, a que século é possível associar a cena? Por quê?

O francês Félix-Émile Taunay (1795-1881) foi pintor, professor, escritor e tradutor. Em 1816, veio para o Rio de Janeiro, onde fez uma série de aquarelas e desenhos que constituíram o primeiro *Panorama do Rio de Janeiro*, em 1821. Sucedeu o pai, o pintor Nicolas-Antoine Taunay, como professor de pintura de paisagem na escola que se tornaria a Academia Imperial de Belas Artes. Participou, com o arquiteto Grandjean de Montigny, dos projetos de saneamento e de urbanização da cidade do Rio de Janeiro.

### »» Da imagem para o texto

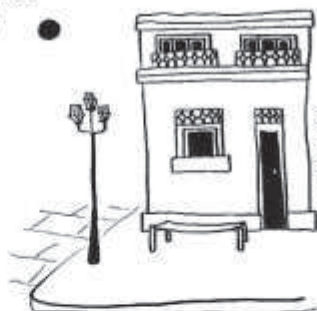
4. Os romances de alguns escritores românticos apresentam algumas características da vida da elite brasileira urbana no início do século XIX. Leia um trecho de *Memórias de um sargento de milícias*.

#### Origem, nascimento e batizado

Era no tempo do rei.  
Uma das quatro esquinas que formam as ruas do Ouvidor e da Quitanda, cortando-se mutuamente, chamava-se nesse tempo — *O canto dos meirinhos* —; e bem lhe assentava o nome, porque era aí o lugar de encontro favorito de todos os indivíduos dessa classe (que gozava então de não pequena consideração). Os meirinhos de hoje não são mais do que a sombra caricata dos meirinhos do tempo do rei; esses eram gente temível e temida, respeitável e respeitada; formavam um dos extremos da formidável cadeia judiciária que envolvia todo o Rio de Janeiro no tempo em que a demanda era entre nós um elemento de vida: o extremo oposto eram os desembargadores. [...]

Mas voltemos à esquina. Quem passasse por aí em qualquer dia útil dessa abençoada época veria sentado em assentos baixos, então usados, de couro, e que se denominavam — cadeiras de campanha — um grupo mais ou menos numeroso dessa nobre gente conversando pacificamente em tudo sobre que era lícito conversar: na vida dos fidalgos, nas notícias do Reino e nas astúcias policiais do Vidigal. [...]

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 65-67. (Fragmento).



**Meirinhos:** espécie de oficiais de justiça que atuavam no Brasil no início do século XIX.

**Demanda:** ação judicial.

**Vidigal:** referência a Miguel Nunes Vidigal (1745-1843), chefe de polícia no tempo do reinado de D. João VI.





## Texto para análise

» Leia o texto a seguir.

### A viuvinha

No trecho abaixo, Jorge vê Carolina pela primeira vez em uma igreja e apaixonou-se pela moça.

[...]

Nesse momento viu ajoelhada ao pé da grade que separa a capela uma menina de quinze anos, quando muito: o perfil suave e delicado, os longos cílios que vendavam seus olhos negros e brilhantes, as tranças que realçavam a sua fronte pura, o impressionaram.

Começou a contemplar aquela menina como se fosse uma santa; e, quando ela se levantou para retirar-se com sua mãe, seguiu-a insensivelmente até a casa que já lhe descrevi [...].

Escuso contar-lhe o que se passou depois. Quem não sabe a história simples e eterna de um amor inocente, que começa por um olhar, passa ao sorriso, chega ao aperto de mãos às escondidas e acaba afinal por um beijo e por um sim, palavras sinônimas no dicionário do coração?

ADRIANA AVES



Dois meses depois desse dia começou aquela visita ao cair da tarde, aquela conversa à sombra das árvores, aquele serão de família, aquela doce intimidade de um amor puro e tranquilo.

Jorge esperava apenas esquecer de todo a sua vida passada, apagar completamente os vestígios desses tempos de loucura, para casar-se com aquela menina e dar-lhe a sua alma pura e sem mancha.

Já não era o mesmo homem: simples nos seus hábitos e na sua existência, ninguém diria que algum tempo ele tinha gozado de todas as voluptuosidades do luxo; parecia um moço pobre e modesto, vivendo do seu trabalho e ignorando inteiramente os cômodos da riqueza.

Como o amor purifica, D...! Como dá forças para vencer instintos e vícios contra os quais a razão, a amizade e os seus conselhos severos foram impotentes e fracos!

ALENCAR, José de.

A viuvinha. In: *Cinco minutos/A viuvinha*. 17. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 53-54. (Fragmento).

- Que características de Carolina são apresentadas na descrição do narrador?
  - Jorge fica impressionado com a imagem da jovem. A que ele a compara?
  - A caracterização da moça e a reação de Jorge são traços românticos do texto? Por quê?
- A cena tematiza um sentimento muito explorado na literatura romântica. Qual é ele?
  - O narrador afirma que não vai contar o que aconteceu depois do primeiro encontro entre Jorge e Carolina. Que argumento apresenta para justificar sua decisão?
  - Explique por que o argumento do narrador contribui para a idealização do sentimento que nasceu entre os dois jovens.
  - Depois de apresentar seu argumento, o narrador descreve as "etapas" do processo amoroso por que passam os apaixonados. De que modo esse procedimento revela o papel de divulgador de costumes do romance urbano?
- O narrador revela que o amor desperta em Jorge o desejo de transformação. Que mudanças serão essas?
  - Explique de que maneira essa transformação ajuda a caracterizar Jorge como um herói romântico.
- A transformação da personagem é exigida por uma concepção de amor que define os romances românticos. Transcreva no caderno o trecho em que essa visão é explicitada.
  - Qual é essa visão?
  - De que forma o narrador contribui para apresentar essa visão de amor e os valores românticos associados a ela?
- Observe a linha do tempo deste capítulo e discuta com seus colegas: que acontecimentos criam o cenário que favorece a produção dos romances urbanos e o surgimento de seu público leitor?



- ▶ Em que a linguagem utilizada nesses trechos se diferencia?
- 3. Transcreva no caderno uma passagem do texto que mostre a veia irônica do autor.
  - ▶ Essa característica rompe, de certa forma, com o que era usualmente característico dos romances urbanos. Por quê?
- 4. O trecho mostra uma situação bastante comum na cultura brasileira: a tendência a imitar padrões considerados de "bom gosto", associados aos hábitos da elite socioeconômica. De que forma esse traço aparece no texto?
  - ▶ Essa imitação funciona ou ela é rompida? Comprove sua resposta com elementos do texto.

## Jogo de ideias

Neste capítulo, você viu que os romances românticos, em geral, têm suas tramas centradas em envolvimento amoroso. Os mocinhos e mocinhas que protagonizavam esses romances desejavam apenas uma coisa: viver uma história de amor que tivesse um final feliz. Embora, hoje, para muitos, esses amores arrebatados estejam restritos à ficção, é comum vermos pessoas se associando a *sites* de relacionamento com o objetivo de encontrar o par ideal e viver uma grande história de amor como as que povoaram os romances do século XIX. Você já imaginou como seria se, nesse período, os protagonistas dos romances românticos pudessem contar com um *site* de relacionamento em que buscassem o amor de suas vidas?

Para compreender melhor como os romances românticos, com a descrição cuidadosa dos comportamentos sociais da época, funcionaram como uma espécie de "manual de conduta" e retrataram os valores da sociedade do período (especialmente no que se refere ao processo de enamoramento e de conquista amorosa), você e seus colegas, em equipe, criarão um *site* de relacionamentos para os jovens do século XIX cujo objetivo será encontrar o par ideal. Para cumprir essa tarefa, vocês deverão seguir os passos abaixo:

- ▶ pesquisar (em romances românticos, em filmes de época, na internet) informações sobre o comportamento de moços e moças do século XIX durante o processo de conquista. (Por exemplo, procurem saber como as moças deveriam se comportar diante de um pretendente ou como um rapaz poderia demonstrar seu interesse por uma jovem, que características eram desejáveis em moços e moças que desejassem encontrar o amor verdadeiro, etc.);
- ▶ fazer a leitura de um dos romances urbanos do período (*A Moreninha*, *Senhora*, *Luciola*, etc.) para selecionar os perfis que serão apresentados no *site*;
- ▶ selecionar, dentre os personagens apresentados do romance escolhido, quatro perfis (dois femininos e dois masculinos) de jovens que buscam o amor ideal, destacando, na apresentação que farão de si mesmos, as características e comportamentos que os identificam como rapazes e moças do século XIX;
- ▶ definir os parâmetros para que os jovens apresentem seu perfil no *site*, ou seja, que aspectos ou características cada personagem (Carolina, Augusto, Aurélia, Fernando Seixas, Lúcia, Paulo, etc.) deveria colocar na sua "biografia" para encontrar o seu par ideal. (Vocês podem pesquisar em outros *sites* de relacionamento da atualidade as formas de fazer essa apresentação, adequando-as ao público a que o *site* criado será destinado: jovens do século XIX);
- ▶ criar o *site* e apresentá-lo aos colegas, oralmente, destacando os elementos que permitem identificar cada um dos perfis como de jovens do século XIX que buscam viver uma grande história de amor.



## A tradição do

## romance romântico: o diálogo com o leitor



▲ RENOIR, P. A leitora, 1841. Óleo sobre tela, 45,7 × 38,1 cm. Nos romances românticos, o narrador convida os leitores a acompanhá-lo em sua narração procurando conquistar a cumplicidade do público.

### O convite do narrador

Nos romances românticos, inaugura-se uma tradição que aparecerá em outros textos literários: a utilização de alguns recursos de linguagem para estabelecer uma interlocução entre o narrador e seus leitores, como o uso de verbos na primeira pessoa do plural.

*Tornemos à câmara nupcial, onde se representa a primeira cena do drama original, de que apenas conhecemos o prólogo. Os dois atores ainda conservam a mesma posição em que os deixamos. [...]*

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Ática, 1992. p. 109. (Fragmento).

O autor romântico faz isso para criar no leitor a sensação de cumplicidade com as personagens e os fatos descritos no romance.

### Machado de Assis: a sedução do leitor

Machado de Assis dará nova função à interlocução com o leitor em seus romances. Para alcançar seu objetivo — promover uma reflexão a respeito do perfil da elite brasileira do Segundo Reinado —, precisa garantir que seus leitores, membros dessa elite criticada, simpaticizem com o narrador, construído à sua imagem e semelhança.

#### *Bem-aventurados os que não descem*

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma postura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita? Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, sem atinar com a solução do enigma. [...]

#### *A uma alma sensível*

Há aí, entre as cinco ou dez pessoas que me leem, há aí uma alma sensível, que está decerto um tanto agastada com o capítulo anterior, começa a tremer pela sorte de Eugênia, e talvez... sim, talvez, lá no fundo de si mesma, me chame cínico. Eu cínico, alma sensível? Pela coxa de Diana! esta injúria merecia ser lavada com sangue, se o sangue lavasse alguma cousa nesse mundo. Não, alma sensível, eu não sou cínico, eu fui homem; meu cérebro foi um tablado em que se deram peças de todo gênero [...] Cruzavam-se nele pensamentos de vária casta e feição. Não havia ali a atmosfera somente da águia e do beija-flor; havia também a da lesma e do sapo. [...]

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1997. p. 90-92. (Fragmento).



▲ Silhueta de Machado de Assis, de Raul Pederneiras, revista *Fon-fon*, junho de 1908.