



**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)**

ELIZÂNGELA APARECIDA ROCHA GUIMARÃES AMARAL

**TEORIA DA LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:
CONCEITOS DE TEORIA DA NARRATIVA E ESTRATÉGIAS DE
ANÁLISE LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2021**

ELIZÂNGELA APARECIDA ROCHA GUIMARÃES AMARAL

TEORIA DA LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:
CONCEITOS DE TEORIA DA NARRATIVA E ESTRATÉGIAS DE
ANÁLISE LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para fins de defesa, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

A485t

Amaral, Elizângela Aparecida Rocha Guimarães.

Teoria da literatura e leitura literária na escola: conceitos de teoria da narrativa e estratégias de análise literária no ensino fundamental II. /

Elizângela Aparecida Rocha Guimarães Amaral, 2021.

134f.

Orientador (a): Dr. Halysson F. Dias Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 124 - 128.

1. Letramento literário. 2. Formação de leitores. 3. Teoria da literatura. 4.
Ensino fundamental II - Intervenção. I. Santos, Halysson F. Dias. II. Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.
III. T.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos – Profletras/UESB
Orientador



Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Examinadora



Prof.ª Dr.ª Janaina de Jesus Santos (UNEB)
Examinadora

Vitória da Conquista, BA, 01 de março de 2021.

Resultado: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Profletras, bem como à Universidade estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, pela oportunidade da realização do sonho de me tornar Mestre.

Agradeço ao professor orientador Dr. Halysson F. Dias Santos, pelos ensinamentos, pelo apoio, pela paciência, por toda dedicação a esse projeto.

Agradeço a professora Dr^a Valdira Meira Cardoso de Souza, que esteve comigo no início do projeto e, em função de sua tão merecida aposentadoria, não pôde dar continuidade à orientação.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, às professoras Marian Oliveira, Maíra Avelar e Janaína de Jesus Santos, pelas inúmeras e preciosas contribuições para a finalização deste trabalho.

Agradeço a minha mãe, pelo carinho, pelo cuidado e por nunca ter me abandonado, estando sempre presente quando precisei. Ao meu pai, que do seu jeito simples, é, para mim, um exemplo de trabalho e honestidade.

Agradeço a meu esposo, Wagner, por sempre acreditar em mim e me incentivar a alcançar meus objetivos. Por sempre estar ao meu lado e por seu amor ao longo desses anos.

Às minhas filhas, Layslla e Emilly, pelo amor incondicional. Vocês são a razão de toda minha existência. Aos meus irmãos, Érico, Maike e Erik, pelo carinho, companheirismo e por serem muito especiais para mim. A minha cunhada Thaísa, por seu incentivo e sua amizade.

Sou grata a minha família, em especial meus primos, Anderson, Alexandra e Andréa, pela amizade, pelo companheirismo e pelo carinho que sempre tiveram comigo.

Sou grata a minha psicóloga Márjorie Moreno, que tem me ajudado a superar todos os desafios e me mostrado que eu sou capaz de alcançar os meus objetivos.

Agradeço a Marilene Marins, por sua amizade incondicional que tem ultrapassado distâncias e se mantém firme ao longo dos anos.

Sou grata à Mariana, por ter me recebido em sua casa durante o período das aulas do Mestrado, pela amizade e pelo carinho.

Agradeço aos professores do Profletras pelos ensinamentos, pelos momentos de formação acadêmica e pela partilha dos conhecimentos teóricos e metodológicos, que só enriqueceram minha prática docente.

Agradeço aos meus amigos e colegas de profissão Adnelza, Cristina e Amauri, que sempre me incentivaram a fazer o ProfLetras.

Aos meus colegas do ProfLetras pelos momentos e conhecimentos compartilhados, nossa amizade e companheirismo. Em especial agradeço a Yndhyara, Salete e Jean, por me ouvirem, me apoiarem e serem parceiros nos momentos em que eu precisei.

Finalmente, sou extremamente grata a Deus. A Ele, toda honra e toda glória, pois tudo que tenho e tudo que sou devo a Ele. Nos momentos difíceis, quando pensei que não conseguiria, Ele me sustentou e me manteve de pé.

Enfim, agradeço a todos que desejaram meu sucesso nessa trajetória, aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do meu sonho, para a conclusão dessa caminhada.

Dedico este trabalho a Deus, meus pais, esposo, filhas, familiares e amigos, pelo apoio e por serem sempre meu ponto de referência e amor.

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

“... contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.

“Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante”.

Lewis Carroll

Alice no País das Maravilhas

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Isabel Solé

Estratégias de leitura

RESUMO

A leitura literária atende a diversas finalidades, dentre elas, podemos destacar: a reflexão, o prazer e o aperfeiçoamento das competências leitoras dos estudantes, permitindo-lhes buscar maior compreensão de sua própria realidade e de outras. Entretanto, os professores têm utilizado muitas práticas docentes de leitura literária nas quais os textos literários vêm sendo utilizados de forma mecânica, instrumental e restrita ao que vem apresentado nos livros didáticos. Por vezes, as maneiras como a teoria, a crítica e a história literárias são mobilizadas na sala de aula e nos livros didáticos estão diretamente ligadas a esse distanciamento. Nesse sentido, precisamos reconhecer a importância do conhecimento teórico da literatura para melhorar as práticas de leitura literária desenvolvidas na escola. Nesse sentido, elegemos para o nosso estudo a seguinte pergunta norteadora: Como a teoria da literatura, tomando-se como exemplo a teoria da narrativa, pode contribuir para nortear o trabalho com o texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental e, com isso, minorar a dificuldade de leitura e interpretação dos alunos? Para respondê-la, apresentamos a hipótese de que se bem empregados, conceitos de teoria da literatura, a exemplo de categorias oriundas das teorias da narrativa, podem ser decisivos para o desenvolvimento de leituras literárias produtivas, críticas e mais aguçadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, com vistas à formação do leitor e à promoção do letramento literário na escola. O trabalho foi embasado em conceitos teóricos de: Compagnon (2001, 2009), Eagleton (2006, 2019), Culler (1999), Jouve (2012), Aguiar e Silva (2005), Souza (2018), Terra (2014), Abreu (2006), Zilberman (2009), Solé (1998), Petit (2009), Colomer (2007), Oliveira (2010), Todorov (2019), Cosson (2016), entre outros. Por meio de uma metodologia que envolveu uma proposta de abordagem qualitativa e uma proposta de trabalho com ênfase na pesquisa-intervenção, foram propostas atividades utilizando o Conto Alice no País das Maravilhas baseadas na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e na Sequência Básica de Cosson (2016), para serem aplicadas nas turmas de 8º ano, do Ensino Fundamental, com o objetivo geral de promover o desenvolvimento da leitura literária. Por fim, podemos pontuar que esse trabalho visa à formação de leitores, bem como desenvolver uma leitura literária nas escolas de forma significativa, planejada numa sequência didática que proporcione ao aluno o contato direto com o texto literário, estimulando a competência leitora que os alunos já possuem, tornando-os, conseqüentemente leitores ativos, conscientes e críticos.

Palavras-chave: Proletras; Intervenção; Letramento Literário; Formação de Leitores; Teoria da Literatura.

ABSTRACT

Literary reading serves several purposes, including reflection, pleasure and improvement of students' reading skills, allowing them to seek greater understanding of their own reality and others. However, teachers have used many teaching practices of literary reading in which literary texts have been used mechanically, instrumentally and restricted to what is presented in textbooks. Sometimes, the ways in which literary theory, criticism and history are mobilized in the classroom and in textbooks are directly linked to this distancing. In this sense, we need to recognize the importance of theoretical knowledge of literature to improve literary reading practices developed at school. Thus, we chose the following guiding question for our study: How the theory of literature, taking as an example the theory of narrative can contribute to guide the work with the literary text in the final years of Elementary School and, with this, alleviate the student's difficulty in reading and interpreting? To answer it, we present the hypothesis that, if well used, concepts of theory of literature, such as categories from narrative theories, can be decisive for the development of productive, critical and sharper literary readings in 8th grade Elementary School classes, with a view to train the reader and promoting literary literacy at school. The work was based on theoretical concepts from: Compagnon (2001, 2009), Eagleton (2006, 2019), Culler (1999), Jouve (2012), Aguiar e Silva (2005), Souza (2018), Terra (2014), Abreu (2006), Zilberman (2009), Solé (1998), Petit (2009), Colomer (2007), Oliveira (2010), Todorov (2019), Cosson (2016), between others. Through a methodology that involved a qualitative approach proposal and a work proposal with an emphasis on research-intervention, activities were proposed using the Tale Alice in Wonderland based on the Didactic Sequence of Dolz, Noverraz and Schnewly (2004) and on Cosson's Basic Sequence (2016), to be applied in 8th grade classes of elementary school, with the general objective of promoting the development of literary reading. Finally, we can point out that this work aims to train readers, as well as to develop a significant literary reading in schools, planned in a didactic sequence that provides the student with direct contact with the literary text, stimulating the reading competence that students already have and possess, making them, consequently, active, conscious and critical readers.

Keywords: Intervention; Literary; Literary Literacy; Literature Theory; Profletras; Train Readers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CONCEITO DE LITERATURA, A TEORIA DA LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	16
1.1 Literatura: entre definições e finalidades.....	16
1.2 A Teoria da Literatura e os Estudos Literários.....	31
1.3 Diferentes possibilidades de leitura literária.....	42
1.4 Teoria da literatura e letramento literário.....	57
2 TEORIA DA NARRATIVA E ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	69
2.1 A narrativa e a questão dos gêneros literários.....	69
2.2 <i>Alice no País das Maravilhas</i> e o gênero conto.....	72
2.3 O autor e a obra.....	75
2.4 <i>Alice no País das Maravilhas</i> : considerações sobre o texto.....	79
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	90
3.1 Pressupostos metodológicos.....	90
3.2 Público Alvo.....	97
3.3 Apresentação da proposta de sequência didática.....	98
3.3.1 Apresentação e motivação.....	98
3.3.2 Leitura e produção inicial/ Introdução.....	103
3.3.3 Módulos/Leitura.....	109
3.3.4 Produção Final/Interpretação.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Como leitores, sabemos que a literatura pode nos envolver e transportar para lugares que são reais, ainda que imaginários. Isso porque, através das experiências imaginativas, do sentimento, da fruição e da reflexão que a leitura de um poema, de um romance, de um conto proporciona, podemos vivenciar momentos inigualáveis de entretenimento, prazer estético e aprendizado. Desse modo, o ser humano, ao utilizar diversas linguagens (verbais e não verbais), o que inclui a literatura, é capaz de problematizar e intervir na sua realidade, transformando o seu cotidiano. Entretanto, apesar desses “poderes” da literatura, é notório que muitos de nossos alunos têm enorme dificuldade na prática da leitura, em especial, na leitura de obras literárias.

O trabalho voltado à leitura literária, muitas vezes, não tem ocupado um lugar privilegiado nas escolas, ficando, em muitos casos, esquecido, relegado a um segundo plano ou restrito aos textos contemplados pelos livros didáticos. Nesse sentido, a realidade da leitura com a qual nos deparamos diariamente na sala de aula como professores de Língua Portuguesa é preocupante e desafiadora, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem de literatura, à formação de leitores. Nesse contexto, muitos alunos do Ensino Fundamental, mesmo aqueles que se encontram nos anos finais, enfrentam dificuldades na prática da leitura e da interpretação, até mesmo quando temos em vista pequenos textos. Por vezes, nos deparamos com alunos que, em sua maior parte, apresentam uma leitura deficitária, que não conseguem sequer compreender o que foi lido. Realidade que representa um obstáculo no que se refere à prática da leitura literária na escola. Isso sem contar o franco desinteresse pelo texto literário, o que, por vezes, corresponde ao desinteresse por obras consideradas canônicas.

A prática da leitura não acontece no vácuo, de modo isolado, nem todos leem do mesmo jeito, nas mesmas circunstâncias históricas, sociais, culturais, sem esquecer o fato de que muitos não têm acesso ao letramento necessário para o exercício da leitura produtiva, de modo a utilizar experiências e conhecimentos adquiridos para continuarem aprendendo e para enfrentarem os desafios da vida em sociedade. A leitura e a interpretação do que é lido constituem fatores decisivos para promover a autonomia do indivíduo frente a uma sociedade competitiva, onde o letramento é extremamente necessário para inserção do educando nessa

sociedade. Portanto, essa prática precisa ser trabalhada de forma significativa na vivência escolar do aluno, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nosso trabalho parte do pressuposto de que a escola tem um papel fundamental na formação do leitor. Aliás, muitas vezes, são justamente as instituições escolares que possibilitam aos estudantes o primeiro contato com o universo da leitura. Nesse sentido, cabe à escola promover o incentivo à leitura, fornecendo as condições básicas necessárias para um contato permanente e significativo com os diferentes tipos de leituras, entre elas as leituras literárias. Concomitantemente, faz-se necessário também uma mudança de paradigmas em sala de aula, partindo-se da premissa de que os professores podem ser grandes mobilizadores do ato de ler.

Um dos desafios da escola é demonstrar que os textos podem ser lidos de diferentes maneiras, com diferentes atitudes e objetivos, o que também se aplica aos textos literários. Evidenciar, contra o senso comum, que há diferentes possibilidades de leitura dos enunciados que classificamos como literários. Além da prática de uma leitura prazerosa, ou da “simples leitura” do texto literário, para usar a expressão de Cosson (2016), existe, como esse autor, entre outros, ressalta, a necessidade de que a escola promova uma leitura sistemática e com propósitos outros que não o mero entretenimento ou tão somente a fruição estética da literatura: a literatura pode sim ser um objeto de reflexão na escola. Pode se apresentar como um lugar de conhecimento sobre a linguagem e sobre a realidade, “o mundo feito linguagem” (COSSON, 2016, p. 30).

Buscando caminhos para tornar as leituras escolares de literatura significativas e produtivas e, ao mesmo tempo, tentando evitar a instrumentalização do texto literário com vistas à apresentação de conceitos, cremos que, a teoria da literatura, seja no que diz respeito à formação do professor que orienta as práticas educacionais de leitura, seja no que tange ao desenvolvimento das competências do leitor em formação, pode desempenhar um papel relevante na leitura literária que se realiza no contexto escolar. Sem deixar de lado a valorização da leitura de obras literárias em si, o contato contínuo com os textos, a teoria da literatura pode contribuir de forma decisiva no processo de letramento literário.

Sendo assim, com embasamento teórico-metodológico, na expectativa de ampliar o interesse por uma leitura literária significativa em turmas de 8º ano do

Ensino Fundamental II, a elaboração da proposta que apresentamos neste trabalho foi concebida a partir da seguinte questão norteadora: A teoria da literatura, tomando-se como exemplo noções de teoria da narrativa, pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de estratégias de abordagem do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental e, com isso, minorar as dificuldades de leitura e interpretação que os alunos enfrentam no trabalho com o texto literário na escola?

Tomando como base esse questionamento, defendemos que, se bem empregados, abordagens teóricas de textos narrativos podem ser decisivas para o desenvolvimento de leituras mais produtivas, críticas e aguçadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, com vistas à promoção do letramento literário na escola.

Dessa forma, buscamos na Teoria da Literatura, compreendida como uma disciplina acadêmica ligada aos Estudos Literários, um dos discursos instituídos sobre a Literatura, caminhos para nortear práticas pedagógicas que estejam de acordo com o que propõe o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), com vistas à elaboração de um projeto de intervenção que disponibilize estratégias para o aperfeiçoamento da prática docente relacionada ao trabalho com o texto literário na sala de aula e na formação de leitores. Ressaltamos, pois, a importância das práticas orientadas e sistemáticas de leitura literária na escola com vistas à promoção do letramento literário, práticas que, no nosso entender, possibilitam experiências de leitura realmente significativas para a formação de leitores.

Considerando tudo que foi exposto até aqui, elaboramos um projeto de intervenção com o objetivo geral de oferecer a professores de língua portuguesa meios para promoção do letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como referência o 8º ano e, valorizando o papel da Teoria da Literatura, e em particular as abordagens teóricas da narrativa, o contato com o texto literário na sala de aula na formação de leitores críticos, com vistas a tornar o processo do ensino de literatura na escola algo mais agradável, produtivo e significativo.

Nesse sentido, foram estabelecidos, a partir do objetivo geral, alguns objetivos específicos para que alcançássemos êxito em nossa proposição, a saber:

- Identificar, com base na experiência docente acumulada e na leitura de obras especializadas, as principais dificuldades que os alunos dos

anos finais do Ensino Fundamental têm em relação à leitura literária, buscando meios para ajudá-los a superar esses obstáculos e desenvolver suas competências e habilidades leitoras através dos textos literários;

- Despertar o interesse pela leitura literária de narrativas infantojuvenis modernas, a exemplo de *Alice no país das Maravilhas*, recorrendo às categorias de análise advindas de abordagens teóricas da narrativa;
- Estimular a prática da literatura em sala de aula e além dela.
- Promover atividades de leitura literária, visando desenvolver e aperfeiçoar as habilidades leitoras dos estudantes, contribuindo para a consolidação de sua formação enquanto leitores críticos.
- Desenvolver, por meio de uma Sequência Didática, atividades que oportunizem a leitura literária significativa, bem como promover o letramento literário e a formação de sujeitos leitores no Ensino Fundamental.

Em virtude da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, a nossa proposta de pesquisa-intervenção não pôde ser aplicada em sala de aula. Em função do isolamento social necessário ao combate da COVID-19, como se verá, o presente trabalho terá um cunho exclusivamente propositivo. Nesse sentido, não foi possível ter como referência uma pesquisa diagnóstica que oferecesse dados que servissem de ponto de partida para a construção da proposta, tampouco, por razões óbvias, material para o desenvolvimento de uma análise de resultados. Entretanto, a sequência didática que apresentamos na presente dissertação foi pensada para ser aplicada em qualquer turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com as devidas adaptações, tendo em vista os diferentes contextos educacionais de nosso país. Esperamos que, apesar das limitações impostas por essas circunstâncias, nosso trabalho sirva como fonte de pesquisa, incentivo e orientação para professores, no que tange ao ensino de literatura nas séries finais do Ensino Fundamental.

Feitas essas considerações, passemos à organização da dissertação que ora se apresenta: a primeira seção trata da fundamentação teórica, na qual abordamos os conceitos de literatura e de teoria da literatura (seja no que diz respeito às possíveis distinções entre o que seria uma “teoria da literatura” e uma “teoria literária”, seja quando temos em vista suas peculiaridades em relação à história e à crítica no

âmbito dos estudos literários), bem como o papel que a teoria da literatura pode desempenhar nas práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar. Em nossa exposição, adotamos o seguinte referencial teórico: Compagnon (2001, 2009), Eagleton (2006, 2019), Culler (1999), Jouve (2012), Aguiar e Silva (2005), Souza (2018), Terra (2014), Abreu (2006), Zilberman (2009), Solé (1998), Petit (2009), Colomer (2007), Oliveira (2010), Todorov (2019), Cosson (2016), entre outros.

Na segunda seção, de início, abordamos aspectos distintivos da narrativa. Além disso, dedicamos atenção à obra *Alice no país das Maravilhas*, tecendo considerações sobre seu autor, sua produção e recepção, bem como sobre algumas de suas edições brasileiras, para, em seguida, expor algumas das características do conto de Lewis Carroll.

A terceira seção, por sua vez, apresenta a proposta de intervenção apresentada neste trabalho, considerando seus aspectos metodológicos. Primeiramente, fizemos uma breve exposição sobre os pressupostos metodológicos da proposta, mediante a qual, entre outras coisas, apresentamos o conceito de pesquisa-intervenção, como uma sugestão metodológica para aqueles que se interessarem por este trabalho. Ainda nessa seção, discorremos sobre a construção e a utilização de uma Sequência Didática. Nesse ponto, propusemos a estrutura de uma Sequência Didática para o estudo de uma obra literária (no caso, o conto *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll), recorrendo a conceitos oriundos de abordagens teóricas da narrativa e com base em elementos da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e da Sequência Básica de Cosson (2016). Por fim, descrevemos os passos da Sequência Didática proposta para aplicação em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Nas considerações finais, retomamos alguns pontos importantes da proposta, defendendo que a aplicação da intervenção pode contribuir para o trabalho com a literatura na escola em prol do letramento literário.

Sabemos que essa temática é ampla. Portanto, reiteramos a expectativa de que nossa dissertação possa servir como fonte de consulta para outras pesquisas a respeito do trabalho com a leitura literária em sua dimensão prática e em suas relações com a teoria da literatura. Ansiamos, pois, que outros pesquisadores, engajados no trabalho com a literatura no Ensino Fundamental, possam encontrar nesse texto sugestões, orientações e estratégias que sejam relevantes para o trabalho com o texto literário na escola.

1 O CONCEITO DE LITERATURA, A TEORIA DA LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Nesta primeira seção, abordamos, com base no já mencionado aporte teórico, os conceitos de literatura e de teoria da literatura, além de algumas das possibilidades de leitura literária que podem ser desenvolvidas na escola de forma orientada e sistemática com base em pressupostos teóricos. Em tais práticas, segundo nosso parecer, a teoria da literatura, compreendida como uma disciplina que se consolidou ao longo do século XX, passando, nesse percurso, a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras e, conseqüentemente, da formação universitária de pesquisadores e de professores (LIMA, 2006; PORTELLA, 1999; SOUZA, 2018), pode contribuir de forma significativa na construção de estratégias de leitura e interpretação de textos literários na escola, com vistas à formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.1 Literatura: entre definições e finalidades

Dois conjuntos de questões são essências e problemáticos quando problematizamos a literatura: 1) aquele que se relaciona a sua definição, à determinação de suas propriedades, à natureza que lhe é atribuída; 2) o que se apresenta quando buscamos estabelecer qual seria sua função, ou funções, e se a literatura teria ou não uma finalidade. Essas questões tem sido consideradas a partir de diferentes abordagens teóricas. Para Gonçalves e Bellodi (2005, p. 31), ‘qualquer discussão sobre a função da Literatura está evidentemente mesclada com o problema do conceito de Literatura’.

Sabemos que conceituar literatura não é uma tarefa fácil, e que muitas foram as tentativas de apresentar uma definição para esse termo (EAGLETON, 2006). Como bem lembra Terra (2014, p. 13), “a conceituação do que é literatura [...] tem variado muito, até mesmo entre estudiosos do tema”. De fato, diversas respostas à pergunta “O que é literatura?” vêm sendo propostas, especialmente a partir do século XX, quando uma disciplina que passou a abordar a literatura como objeto de estudo, a teoria da literatura (EAGLETON, 2006; COMPAGNON, 2001; CULLER, 1999; SOUZA, 2007).

Considerar essa questão logo de início é incontornável num trabalho como este, tendo em vista que, por razões óbvias, não podemos compreender minimamente o que vem a ser uma teoria da literatura, ou mesmo leitura literária (TERRA, 2014), sem que estejamos a par dos conceitos propostos para o termo literatura. No entanto, a importância do conceito de literatura num estudo sobre a definição de teoria no âmbito dos estudos literários não está, evidentemente, associada tão somente à composição de expressões como “teoria literária” ou “teoria da literatura”. Sua definição se apresenta como um dos principais desafios à reflexão teórica no âmbito dos estudos literários, um dos vários problemas com os quais a teoria precisa lidar. De acordo com Samuel (2002, p. 7), “a primeira tarefa da teoria literária consiste em saber o que é *literatura*”. Wellek e Warren (2003), em seu *Teoria da Literatura*, asseveram que o primeiro problema com que se depararam foi o da definição daquilo que estudam na pesquisa literária, problema que, para eles, remete a perguntas como: “O que é literatura? O que não é literatura? Qual a natureza da literatura?”. Segundo eles, “por mais simples que possam parecer, tais perguntas raramente são respondidas com clareza” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 11).

Cabe, inicialmente, pontuar o sentido do termo literatura de um ponto de vista etimológico. Jouve (2012) apresenta um histórico a respeito das mudanças semânticas pelas quais a palavra passou até assumir o seu sentido moderno:

Etimologicamente, devemos lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjada a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras (JOUVE, 2012, p. 29)¹.

Ainda segundo Jouve (2012), R. Escarpit demonstrou que “é por volta de meados do século XVIII que a ideia de uma ‘arte da linguagem’ começa a se afirmar” (JOUVE, 2012, p. 30). Como segue dizendo: “Enquanto, anteriormente, a arte verbal limitava-se à *poesia*, o século XVIII vê emergirem os gêneros ‘vulgares’ (o romance

¹ Segundo Aguiar e Silva (2005, p. 1), “o lexema literatura deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *litteratura*, o qual, segundo informa Quintiliano, foi decalcado sobre o substantivo grego γραμματική”. Ainda segundo Aguiar e Silva (2005, p. 1), “nas principais línguas europeias, os lexemas derivados, por via erudita, de *litteratura* entraram, sob formas muito semelhantes”. Ainda segundo Aguiar e Silva (2005, p. 2), “o lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético –, significa saber relativo à arte de escrever, gramática, instrução, erudição”.

e os gêneros em prosa provenientes do jornalismo). Diante da necessidade de um termo geral para designar a arte de escrever, os olhares se voltaram para a palavra *literatura*” (JOUVE, 2012, p. 30). No entanto, segundo Jouve (2012, p. 30),

[...] É preciso aguardar para que o termo *literatura* possa rivalizar, no plano estético, com o termo *poesia*. No século XVIII, o conteúdo do termo *literatura*, com efeito, está longe de ser unívoco. [...] A partir do século XIX, “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita”.

Segundo Aguiar e Silva (2005, p. 4), “na segunda metade do século XVIII, o lexema *literatura* apresenta uma profunda evolução semântica, em estreita conexão com as transformações da cultura europeia nesse período histórico”. Nesse momento, segundo Aguiar e Silva (2005, p. 9-10), o lexema “adquiriu os significados fundamentais que ainda hoje apresenta”: uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora”.

Wellek e Warren (2003) apresentam várias maneiras de definir literatura, bem como as objeções podem ser apresentadas como contraponto. Embora afirmem que o termo “literatura” se afigure “mais adequado quando limitado à arte da literatura (isto é, à literatura imaginativa)” advertem que várias dificuldades surgem quando empregamos o termo nesse sentido.

Para demonstrar essa dificuldade, podemos comparar algumas obras que mais recentemente abordaram o problema. Eagleton (2006), no seu livro *Teoria da Literatura, Uma Introdução*, publicado pela primeira vez em 1983, enfatiza o quanto é problemático tratar a literatura como uma categoria objetiva, ainda que, no seu entender, não devemos considerá-la como o resultado de uma definição meramente subjetiva. Anos depois, já na década de 1990, mais precisamente em 1997, Culler (1999) reconhece, diante das dificuldades relacionadas à sua definição, o quanto “é tentador desistir e concluir que a literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura” (CULLER, 1999, p. 29). Entretanto, no seu entender, essa seria uma conclusão “completamente insatisfatória”. Para ele, é uma conclusão que tão somente “desloca ao invés de resolver a questão: em vez de perguntar ‘o que é literatura?’, precisamos perguntar ‘o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?’” (CULLER, 1999, p. 29). Compagnon

(2001), no tom provocativo que caracteriza *O demônio da teoria* (1998), ao final de uma longa discussão, afirma que “a literatura é uma inevitável petição de princípio” (COMPAGNON, 2001, p. 46).

Consideremos alguns dos problemas expostos por esses e outros autores em relação à definição de literatura para que tenhamos ao menos uma ideia a respeito das dificuldades enfrentadas para se conceituar literatura e algumas das implicações das definições até agora propostas.

Eagleton (2006) ressalta que “os julgamentos de valor parecem ter, sem dúvidas, muita relação com o que se considera literatura, e com o que não se considera” (EAGLETON, 2006, p. 16). Segundo ele, isso não deveria ser entendido “[...] necessariamente no sentido de que o estilo tem de ser ‘belo’ para ser literário, mas sim de que tem de ser *do tipo* considerado belo; ele pode ser um exemplo menor de um modo geralmente considerado valioso” (EAGLETON, 2006, p. 16). Por esse motivo, ainda segundo o mesmo autor, “a expressão “bela escrita”, ou *belles lettres*, é ambígua nesse sentido: denota uma espécie de escrita em geral muito respeitada, embora não leve necessariamente à opinião de que um determinado exemplo dela é “belo” (EAGLETON, 2006, p. 16). Diante disso, Eagleton (2006) argumenta que, quando aceitamos a sugestão de que “literatura é um tipo de escrita altamente valorizada e esclarecedora”, precisamos ter em mente uma consequência que ele qualifica como “devastadora”: ela implica na possibilidade de abandonar definitivamente “a ilusão de que a categoria ‘literatura’ é ‘objetiva’, no sentido de ser eterna e imutável” (EAGLETON, 2006, p. 16). E, assim sendo,

Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente-Shakespeare, por exemplo, pode deixar de sê-lo. Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. (EAGLETON, 2006, p.16)

Desse modo, a literatura teria um significado relativamente mutável, instável, podendo adquirir outros sentidos e valores ao longo do tempo e em diferentes lugares e sociedades, como diz Eagleton (2006, p. 17), “a dedução, feita a partir da definição de literatura como uma escrita altamente valorativa, de que ela não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. Nesse sentido, ainda segundo o estudioso britânico,

Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe (EAGLETON, 2006, p. 16).

Obviamente, se partimos dessa perspectiva, a noção de cânone literário se revela claramente arbitrária e as próprias expressões “literatura” e “literário”, como ressalta Eagleton (2006), precisam ser utilizadas com reservas, pois não seriam “de fato as melhores” de um ponto de vista conceitual, embora sejam aquelas que estão disponíveis para se falar dos textos geralmente classificados como literários.

A recepção das obras e dos diferentes gêneros textuais se diversifica com o passar do tempo, o que incide sobre as definições de literatura. Isso nos faz lembrar, por exemplo, o conceito de “horizonte de expectativa” proposto por Jauss (1994) com a chamada estética da recepção². Por outro lado, é preciso considerar que isso que tratamos como literatura está diretamente interligado às ideologias sociais de cada cultura, e, portanto, tem raízes firmes e profundas e não deve ser vista apenas como uma espécie de capricho ou mera conveniência. Nesse sentido, Eagleton (2006) chega à já mencionada conclusão ao final de sua abordagem do problema da definição de literatura:

Se não é possível ver a literatura como uma categoria objetiva, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício Empire States. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm eles próprios uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. (EAGLETON, 2006, p. 24)

Consideremos um caso específico que ilustra o que está geralmente envolvido na constituição de determinadas definições de literatura. Ao tratar do conceito de literatura infantil, Hunt (2010) chama a atenção, entre outras coisas, para essa relação que se estabelece entre as possíveis definições de literatura, no

² Para Jauss (1994), inclusive, “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”. (JAUSS, 1994, p. 47)

caso, de literatura infantil, as convenções socioculturais e as circunstâncias específicas de uso dos textos e de atribuição de sentidos. Segundo ele,

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para a educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; o “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e o “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil. (HUNT, 2010, p. 75)

Hunt (2010) traz à baila, por meio do caso particular da literatura destinada a crianças, a relação entre as possíveis definições de literatura e a ideologia, argumentando que não pode existir uma definição única para “literatura infantil”, uma vez que, segundo esse autor, os textos literários podem ser entendidos em sua dualidade, seguindo os parâmetros de sua aplicação prática ou abstrata. Para Hunt (2010, p. 75), existiria “uma tensão entre a aceitação intelectual da pluralidade de sentidos da palavra ‘literatura’ e, não obstante, uma suposição de um conceito cristalizado de valores absolutos”.

Noutros termos, retomando a argumentação de Eagleton (2006, p. 19), “todas as obras literárias, em outras palavras, ‘são reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem”, e como ele segue dizendo, “na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescrita’” (EAGLETON, 2006, p. 19). Isso porque,

Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável. (EAGLETON, 2006, p. 19)

Portanto, se concordamos com Eagleton (2006), admitimos que todo processo de recepção, que implica apropriação, em suas especificidades, pressupõe um novo processo de produção das obras classificadas como literárias.

Ao final de seu percurso, Eagleton chega a um inventário de possíveis “definições”, todas elas parciais, como ele demonstra em sua exposição: 1) Escrita

imaginativa; 2) Uso peculiar da linguagem – Estranhamento – Literariedade; 3) Discurso “não-pragmático”; 4) Escrita altamente valorizada.

Destaquemos um dos impasses apontados por Culler (1999) em relação ao conceito de literatura. Segundo ele, a literatura poderia ser definida como “linguagem altamente organizada”. Entretanto, como o estudioso norte-americano demonstra, tal definição levanta uma série de problemas que não podem ser simplesmente ignorados. Culler (1999) expõe a questão nos seguintes termos:

[...] a linguagem altamente organizada não necessariamente transforma algo em literatura: nada é mais altamente padronizado que a lista telefônica. E não podemos transformar em literatura simplesmente qualquer fragmento de linguagem chamando-o de literatura: não posso pegar meu velho livro de química e lê-lo como romance. (CULLER, 1999, p. 34)

Mas essa constatação não resolve o problema, isso por que, como observa Culler (1999, p. 34),

Por um lado, a “literatura” não é apenas uma moldura na qual colocamos a linguagem: nem toda sentença se tornará literária se registrada na página como um poema. Mas, por outro lado, a literatura não é só um tipo especial de linguagem, pois muitas obras literárias não ostentam sua diferença em relação a outros tipos de linguagem: funcionam de maneiras especiais devido à atenção especial que recebem. (CULLER, 1999, p. 34)

Culler (1999) identifica uma espécie de oscilação que vai de um polo a outro do problema quando tentamos definir literatura levando em consideração a linguagem e a convenção.

Temos uma estrutura complicada aqui. Estamos lidando com duas perspectivas diferentes que se sobrepõem, se cruzam, mas não parecem produzir uma síntese. Podemos pensar as obras literárias como linguagem com propriedades ou traços específicos e podemos pensar a literatura como o produto de convenções e um certo tipo de atenção. Nenhuma das duas perspectivas incorpora com sucesso a outra e devemos nos movimentar para lá e para cá entre uma e outra. (CULLER, 1999, p. 34-35)

Assim como Eagleton (1999), Culler (1999) levanta e analisa alguns dos sentidos atribuídos ao termo literatura ao longo do tempo: a) “A literatura como a ‘colocação em primeiro plano’ da linguagem”; 2) “Literatura como integração da linguagem”; 3) “Literatura como ficção”; 4) “Literatura como objeto estético”; 5)

“Literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva” (CULLER, 1999, p. 35-40).

No entender de Culler (1999) a literatura pode ser considerada uma instituição cultural paradoxal, marcada por contradições:

A literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes - produzir algo que parece um soneto ou que segue as convenções do romance - mas é também zombar dessas convenções, ir além delas. A literatura é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente. (CULLER, 1999, p. 47)

Portanto, sua definição e sua valorização não envolvem apenas questões intrínsecas aos textos classificados como literários, mas também questões sociais, culturais, políticas.

Segundo a exposição de Compagnon (2001), por sua vez, é possível distinguir pelo menos duas acepções que podem ser atribuídas ao termo literatura, que se referem à extensão do que se classifica como sendo literário. Compagnon (2001, p. 31) se refere à literatura, no seu significado mais amplo, como:

[...] tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo aí o que se chama literatura oral, doravante consignada). Essa acepção corresponde à noção clássica das “belas letras” as quais compreendiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda a eloquência. (COMPAGNON, 2001, p. 31)

Por outro lado, ao tratar do sentido restrito da literatura, Compagnon (2001) chama a atenção para os diferentes contextos históricos e culturais em que as classificações do literário e do não literário se estabelecem:

No sentido restrito, a literatura (fronteira entre o literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas. Separada ou extraída das belas-letas, a literatura ocidental, na acepção moderna, aparece no século XIX, com o declínio do tradicional sistema de gêneros poéticos, perpetuado desde Aristóteles. (COMPAGNON, 2001, p. 32)

Esse sentido mais restrito de literatura é, portanto, moderno. Segundo essa perspectiva, não teria existido na Antiguidade e na Idade Média o conceito de literatura com o qual o Ocidente convive a partir do Romantismo. Aristóteles, na *Poética*, por exemplo, definiu a poesia como imitação, o que não corresponderia ao

que se entende por literatura desde os românticos. Segundo Compagnon (2006, p. 32), “o sentido moderno de literatura (romance, teatro e poesia) é inseparável do romantismo, isto é, da afirmação da relatividade histórica e geográfica do bom gosto, em oposição à doutrina da eternidade e da universalidade do cânone estético”.

Em seu itinerário, Compagnon (2001) aborda problemas relacionados à “extensão da literatura” e, portanto, ao que geralmente se classifica como literário e à “compreensão da literatura”, que pode ser pensada tendo como referência a “função”, “a forma do conteúdo” e “a forma da expressão”, além de problematizar o conceito formalista de “literariedade”, que se apresenta como uma definição prestigiada de literatura por meio da noção de “desfamiliarização”, como um caminho para a diferenciação entre textos literários e não literários, mas que, para Compagnon (2001, p. 44), “como toda definição de literatura, compromete-se, na realidade, com uma preferência extraliterária”.

Compagnon (2006) optou por lidar com muitas das questões apontadas por Eagleton (2006) e Culler (1999) ao longo dos capítulos de seu livro, em que aborda outros problemas que acabam se relacionando com a definição de literatura, a saber, aqueles que se referem às noções de autor, mundo, leitor, estilo, história e valor.

Terra (2014), em uma abordagem que privilegia, de forma mais propedêutica, uma discussão a respeito do conceito de literatura com vistas a oferecer subsídios para a leitura do texto literário em situações de ensino e aprendizagem e que, portanto, voltada à formação teórica de professores de literatura e alunos de cursos de Letras, levanta questões interessantes sobre o debate em torno do assunto.

Não são apenas os alunos que ficam confusos em classificar um texto como literário ou não. Se dependesse deles, com certeza, *Harry Potter* seria considerado literatura (e da boa!). Até mesmo entre especialistas, não há consenso em classificar certas obras como literárias. A trilogia *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien, leitura espontânea de muitos de nossos alunos, tem suscitado comentários apaixonados e radicais tanto daqueles que não a consideram literatura quanto de outros para quem se trata de obra de alto valor literário (TERRA, 2014, p. 15).

Terra (2014) chama a atenção para a perplexidade que as classificações causam em muitos alunos, que encaram com estranheza certas avaliações, que a eles parecem arbitrarias. Um dos exemplos dados por Terra (2014) se refere à obra do poeta e compositor Vinícius de Moraes: “Para os alunos (e para muita gente), é

difícil entender por que a obra poética de Vinícius de Moraes reunida em livros é considerada literatura, mas suas letras de canções populares gravadas em discos não fazem parte da literatura” (TERRA, 2014, p. 15).

Como destaca Terra (2014, p. 16), “alguns especialistas cunharam o termo paraliteratura para designar as obras não pertencentes às formas canônicas de literatura, tais como os romances de aventura, policiais, autoajuda, *best-sellers*”. Citando como exemplo a obra de José Saramago, Terra (2014) questiona se não se trataria de certo preconceito recusar a classificação de literatura aos *best-sellers*, tendo em vista que a designação se refere tão somente a obras que vendem bem e, portanto, a sua popularidade³. Essa discussão também poderia ser feita em relação à obra de outros autores cujas obras vendem muito, como é o caso de Jorge Amado, como o faz Abreu (2006), que demonstra como a obra do escritor baiano é avaliada de diferentes modos por destacados especialistas em literatura, o que, como vimos, também ocorre com a de Tolkien (TERRA, 2014).

Tanto Terra (2014), quando Abreu (2006) questionam os juízos que desvalorizam a leitura de obras não canônicas, obras da chamada “cultura de massa”. Partindo do pressuposto de que “os textos só têm sentido graças a seus leitores”, Terra (2014, p. 16-17) julga “preconceituoso que se condenem as leituras que os alunos fazem de livros pertencentes à cultura de massa ou que sejam considerados não leitores aqueles que leem obras não canônicas”. Abreu (2006), referindo-se ao papel que a escola desempenha na formação de leitores, avalia que

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

Para Abreu (2006, p. 20), “ao pensar sobre literatura, deve-se começar por fazer uma coisa que geralmente não se faz: refletir sobre o significado de termos como ‘texto literário’, ‘literariedade’, ‘qualidade estética’”. De acordo com a autora, “para que uma obra seja considerada *Grande Literatura*” ela precisa ser declarada *literatura* pelas chamadas ‘instâncias de legitimação’”, que Abreu (2006) identifica, por exemplo, com “a universidade, suplementos culturais dos grandes jornais, as

³ Para uma abordagem introdutória do conceito de *best-seller*, indicamos o livro *Best-seller: a literatura de mercado*, de Sodré (1985).

revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, etc.” Abreu (2006, p. 40) conclui que “o que torna um texto *literário* não são características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos”. No seu entender o conceito de literatura não é uma verdade absoluta, tampouco universal e atemporal; “o prestígio social dos intelectuais encarregados de definir *Literatura* faz que suas ideias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido” (ABREU, 2006, p. 41). Isso faz com que, ainda segundo a autora, o conceito de literatura “seja naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural” (ABREU, 2006, p. 41).

Abreu (2006), com argumentos históricos e críticos, defende a tese de que “os critérios de avaliação do que é *boa e má literatura*, e até mesmo de que gêneros são considerados *literários* mudam com o tempo” (ABREU, 2006, p. 107). Sendo assim, no entender de Abreu (2006, p. 107), “não há uma *literariedade* intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”. A autora defende seu ponto de vista argumentando que o romance, gênero hoje prestigiado pela sociedade, pela crítica especializada e pela escola, no passado, logo após seu surgimento e sua popularização no século XVIII e início do século XIX, foi estigmatizado ao ponto de sua leitura ser classificada como “perda de tempo”, como prática que “corrompia o gosto e fazia que se tomasse contato com situações moralmente condenáveis” (ABREU, 2006, p. 104). Antes de se tornar um gênero consolidado, “os romances que hoje todo professor de literatura gostaria que seu aluno lesse não eram considerados literatura e, portanto, tentava-se, de todo jeito, tirá-los das mãos dos leitores”. Para Abreu (2006, p. 106),

Hoje se faz coisa parecida, mas invertendo o papel que cabia aos romances. Atualmente os jovens são estimulados a ler romances antigos – justamente aqueles que eram tão perseguidos – enquanto se condena a leitura de histórias em quadrinhos ou de romances de banca de jornal, utilizando-se argumentos muito parecidos com os que se usava para condenar a leitura dos romances⁴.

⁴ Compagnon (2001), tem uma compreensão distinta, vendo, na contemporaneidade, uma espécie de ampliação do conceito de literatura pela inserção desses gêneros. Para o estudioso francês: “Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados. Às vésperas do século XXI, a literatura é novamente quase tão liberal quanto as belas-letras antes da profissionalização da sociedade” (COMPAGNON, 2001, p. 34). Em Oliveira (2010), por exemplo, nas referências aos “gêneros literários”, encontramos um uso do termo literatura que se aproxima desse sentido amplo apontado por Compagnon (2001).

Terra (2014) chega a conclusões muito semelhantes às de Abreu (2006) no que se refere ao conceito de literatura, apontando para sua arbitrariedade, para o caráter cultural e social de sua definição, referindo-se, inclusive, as já mencionadas “instâncias de legitimação”. Segundo ele,

[...] o conceito de literário não é absoluto, variando de época para época, de cultura para cultura, de pessoa para pessoa. Em outros termos, o conceito de literário não é ontológico, mas é também funcional. O que faz com que um texto seja considerado literário não são aspectos apenas imanentes, mas também fatores institucionais, por isso se considera literário aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola (TERRA, 2014, p. 26).

Aliás, Terra (2014) se vale do mesmo exemplo que é central na argumentação de Abreu (2006): “Hoje, o romance tem o *status* de gênero literário, mas quando surgiu não foi acatado como tal, sendo considerado um gênero menor em relação à poesia épica e à lírica” (2014, p. 26).

Como podemos perceber, a tarefa que Samuel (2002) afirma e a primeira com a qual a teoria da literatura se depara é verdadeiramente complexa. Não há consenso no que diz respeito à definição de literatura e à determinação de quais obras são literárias e quais não o são, fora a discussão sobre o valor, o prestígio do cânone e aos juízos de valor a respeito das obras que não recebem o status de literatura. Mas há outro problema com o qual precisamos lidar, o que diz respeito à função da literatura.

Quanto à função da literatura, a questão não tem sido menos polêmica que a que se refere à definição do termo literatura.

A literatura também pode ser definida tendo em vista suas funções, sua relevância artística e social, as possíveis justificativas de sua perpetuação em nossa cultura⁵. Compagnon (2009, p. 52), por exemplo, defende que “a literatura é um

⁵ Nesse trabalho, como se verá, por convicção que se formou ao longo do tempo e também por adotar a proposta do letramento literário segundo Cosson (2016), que subscreve o ponto de vista de Candido (2017), endossaremos a tese de que a literatura tem um poder humanizador. Porém, é preciso reconhecer que esse não é o único ponto de vista relacionado à determinação das funções da literatura. Eagleton argumenta que pessoas “mergulhadas na alta cultura” e, portanto, em constante contato com a literatura, podem cometer barbaridades, como, por exemplo, participar direta ou indiretamente do extermínio de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Esse fato demonstra, segundo Eagleton (2006), não ser viável defender que “a leitura de obras literárias” torne as pessoas melhores, pelo menos não de uma “maneira direta” (EAGLETON, 2006, p. 53). Nesse sentido, a experiência cotidiana e histórica demonstraria que a literatura não tem um real poder de humanização. Segundo o parecer de Abreu (2006), no contexto de um diálogo com Eagleton (2006),

exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”. Nessa perspectiva, a literatura permitiria exercitar o pensamento e a imaginação; a leitura literária nos proporcionaria “experimentar” as diferentes possibilidades de existência reais e imaginárias. No entender de Compagnon (2009, p. 47),

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Entendemos que, desse modo, a literatura nos permite conhecer novas culturas, preservando e transmitindo a experiência dos outros, além de aguçar nossa sensibilidade, ou, como propõe Todorov (2019, p. 23), a literatura “faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las”. Para Todorov (2019, p. 76-77),

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido mais amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário.

Antonio Candido vai além ao afirmar que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2017, p. 188)

Além disso, ainda segundo Candido (2017), num segundo nível, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as

“uma definição de Literatura como fonte de humanização não se sustenta diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006, p. 83).

situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2017, p. 188). Para o estudioso, em ambos os níveis, a literatura estaria relacionada “com a luta pelos direitos humanos” (CANDIDO, 2017, p. 188). Assim sendo, a literatura com seu caráter emancipador nos liberaria dos preconceitos e limitações. Em sua recepção, é o leitor que “afiaça a vitalidade e continuidade do processo literário”.

Ao apresentar os pressupostos de sua proposta de letramento literário, em claro diálogo com o ponto de vista de Candido (2017), Cosson (2016, p. 16) defende que “[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Assim, ele conclui que:

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17)

Como podemos notar, Cosson (2016) vê, na literatura, uma experiência que nos permite incorporar o outro, sem perder nossa individualidade. Para ele, é através da leitura e da escrita do texto literário que encontramos nossa identidade e o sentimento de pertencimento a uma comunidade. É a literatura que nos estimula a dar ao mundo um significado particular, permitindo, ao mesmo tempo, uma interação com outro sem perder nossa individualidade. Por outro lado, conforme preconizavam os PCN (1998),

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p.27, 28)

De outro modo, “vale ressaltar que a literatura nos leva, realmente a vivenciar, (re)significar, (re)produzir e (re)construir situações e fatos permeados pela subjetividade, emoções, ludicidade, pelo estético e pelo sensível” (FERREIRA; PINHO; ATAIDE, 2012). Podemos afirmar que a literatura exerceria, nesse caso, um papel significativo para o ser humano, que possibilitaria, através das infinitas emoções que as obras literárias podem suscitar. Sendo assim, a literatura assumiria um papel importante na conjuntura social, significando um olhar para um horizonte mais amplo, uma visão de futuro mais ativa e imperiosa. Eagleton (2006) propõe que “a ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2006, p. 10).

Por fim, tendo em vista seu valor social e sua condição histórica, cabe destacar no presente tópico, o papel da literatura nos dias atuais e como ela pode e deve ser trabalhada no Ensino Fundamental, de maneira que passe a ser vista pelo público adolescente de forma mais atraente, encontrando seu lugar que ficou perdido na sociedade.

O espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta, talvez, e onde as páginas literárias se estiolam, nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. (COMPAGNON, 2009, p. 21)

A literatura vem, conforme argumenta Compagnon (2009), perdendo seu espaço na sociedade atual, seja na escola, onde, muitas vezes, o contato com o texto literário ocorre por meio dos livros didáticos, seja na imprensa, onde as páginas literárias têm se enfraquecido, seja no âmbito do puro entretenimento, no qual a tecnologia, com a rapidez digital, tornou o tempo disponibilizado para os livros bem mais restrito. Para Compagnon (2009, p. 29):

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil – eu pensava nisso ultimamente na China – para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo

que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor.

Buscamos refletir e questionar o papel e a importância da literatura, bem como as possibilidades do seu uso no cotidiano, uma vez que ela pode significar mudança de paradigmas, transformações individuais e sociais, sendo, por isso, de extrema importância que o texto literário seja trabalhado de forma mais ampla e ativa. Ao definir literatura, é preciso ponderar sobre o caráter polissêmico do termo, daí a grande dificuldade de conceituá-la, bem como o seu papel no processo educativo, no que tange à formação de leitores.

1.2 A Teoria da Literatura e os Estudos Literários

Tendo apresentado alguns dos principais problemas que envolvem a conceituação do termo literatura, podemos seguir pontuando aspectos da definição de teoria como uma disciplina estabelecida nos estudos literários e também como uma postura crítica em relação aos diferentes discursos sobre a literatura (COMPAGNON, 2001; PORTELLA, 1999; SOUZA, 2018).

Um primeiro passo no sentido de definir a teoria da literatura é justamente o rastreamento das ocorrências dessa designação na história dos estudos literários. Quanto à história de seus usos, de acordo com Souza (2018, p. 24),

A expressão *teoria da literatura* teve empregos isolados no século XIX e início do XX, dando-se na *História da Literatura Europeia* (1803-1804), de Friedrich Schlegel (1772-1829), nas *Notas para uma Teoria da Literatura* (1905), de Alexander Portebnia (1835-1891), no ensaio “O Ensino da Literatura” (1908), de José Enrique Rondó (1872-1917), e na *Teoria da literatura* (1925), de Boris Tomachevski (1863-1933).

Posteriormente, com o prestígio alcançado pelo livro *Teoria da Literatura*, de René Wellek e Austin Warren (2003), publicado em 1949, a expressão se difundiria e se consagraria, para designar atualmente uma disciplina que aborda teoricamente a literatura (SOUZA, 2018).

Cabe, nesse ponto, indicar uma possível demarcação histórica referente ao surgimento da Teoria da Literatura. De certo ponto de vista, é possível afirmar que a os estudos literários precedem o aparecimento de uma teoria da literatura propriamente dita.

De acordo com Compagnon (2001), em seu caráter descritivo, a teoria da literatura é moderna, isso porque, com essa natureza, sua existência “supõe a existência de estudos literários, instaurados no século XIX, a partir do romantismo” (COMPAGNON, 2001, p. 20). Ainda segundo Compagnon (2001, p. 19),

Pode-se dizer que Platão e Aristóteles faziam teoria da literatura quando classificavam os gêneros literários na *República* e na *Poética*, e o modelo de teoria da literatura ainda é, hoje, para nós, a *Poética* de Aristóteles. Platão e Aristóteles faziam teoria porque se interessavam pelas categorias gerais, ou mesmo universais, pelas constantes literárias contidas nas obras particulares, como, por exemplo, os gêneros, as formas, os modos, as figuras. Se eles se ocupavam de obras individuais (a *Ilíada*, o *Édipo Rei*), era como ilustrações de categorias gerais. Fazer teoria da literatura era interessar-se pela literatura em geral, de um ponto de vista que almejava o universal (COMPAGNON, 2001, p. 19).

Entretanto, como o mesmo Compagnon (2001) argumenta, tanto Platão como Aristóteles não podem ser considerados teóricos da literatura num sentido moderno. Esses autores antigos “não faziam teoria da literatura, pois a prática que queriam codificar não era o estudo literário, ou a pesquisa literária, mas a literatura em si mesma” (COMPAGNON, 2001, p. 19).

Souza (2018) descreve o percurso histórico da teoria da literatura a partir da passagem do século XIX para o século XX. A teoria da literatura surge como uma reação à “diretriz historicista” e à “diretriz impressionista” que caracterizavam o panorama dos estudos literários da época, que passa por mudanças profundas, relacionadas ao “declínio do historicismo e do naturalismo científico, ante a correlativa ascensão das chamadas *ciências humanas*”, como a sociologia e a linguística estrutural, e, além disso, ao “surgimento das chamadas *vanguardas artísticas* – futurismo, cubismo, expressionismo, dadaísmo, etc., que confluíram no que se convencionou rotular de *modernismo*” (SOUZA, 2018, p. 36). Nesse novo cenário científico e artístico, com o aparecimento de obras de arte marcadas pela inovação em relação à arte do passado e que questionavam a relação entre arte, expressão e representação, o que também inclui a literatura, foi necessário, como explicita Souza (2018, p. 36), “desenvolver métodos e conceitos igualmente novos para a leitura analítica dessas obras [...]”.

Ao definir a teoria da literatura, é indispensável, portanto, considerar seu lugar nos estudos literários, o que nos leva à contraposição entre teoria, crítica e história.

Como explicitam Gonçalves e Bellodi (2005, p. 23), em seu livro *Teoria da Literatura "Revisitada"*, “os Estudos Literários, na verdade, incluem tanto os trabalhos de Crítica quanto os estudos de História e os de Teoria. Os trabalhos sobre Literatura tenderão mais a um desses aspectos”. No entanto, como as autoras bem observam, “Teoria, Crítica e História dificilmente poderiam ser imaginadas como esferas radicalmente fechadas” (GOLÇALVES; BELLODI, 2005, p. 23). Nesse sentido, as interações entre esses domínios dos estudos literários não podem ser desconsideradas ao definir as especificidades de um deles. No entender das autoras essa interação pode ser pensada nos seguintes termos: “A Teoria da Literatura tem, nas suas raízes, ainda que implícitas, a Crítica e a História; a Crítica Literária se exerce a partir de um arcabouço teórico e de uma visão histórica; a História da Literatura não pode prescindir dos estudos teóricos e críticos” (GOLÇALVES; BELLODI, 2005, p. 23).

Em *Teoria da Literatura*, Wellek e Warren (2003) contrapõem a “teoria literária” à “crítica literária” e à “história literária”, distinção que tratam como a mais importante em seu “estudo adequado”. Por outro lado, os autores chamam a atenção para o fato de que, em muitos casos, a expressão “crítica literária” é empregada “de maneira que inclua toda a teoria literária”, um uso que, para os autores, “ignora uma distinção útil” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 37-38). Para Wellek e Warren (2003, p. 38), “o termo ‘teoria da literatura’ poderia muito bem incluir” – justamente como propõem em seu livro – “as necessárias ‘teorias da crítica literária’ e ‘teoria da história literária’”. Portanto, para os autores, tanto a crítica, quanto a história contariam com suas respectivas teorias. No entender de Wellek e Warren (2003),

Essas distinções são razoavelmente óbvias e têm aceitação bem ampla. Menos comum, porém, é a percepção de que os métodos assim designados não podem ser usados isoladamente, que estão de tal maneira entrelaçados que tornam inconcebíveis a teoria literária sem a crítica ou a história, a crítica sem a teoria e a história, ou a história sem a teoria e a crítica. (WELLEK; WARREN, 2003, p. 38)

Portanto, não se pode pensar em teoria da literatura sem considerar o lugar da história e da crítica nos estudos literários. Ao longo do tempo, essa articulação se mostrou essencial nos trabalhos de muitos estudiosos da literatura.

Quanto à distinção, Wellek e Warren (2003) conceituam o que denominam “teoria literária” como “o estudo dos princípios da literatura, das suas categorias, critérios, etc.” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 37), ao passo que a “crítica literária” e a “história literária” se refeririam, por meio de abordagens distintas, ao “estudo concreto” das obras.

Na busca por uma problematização mais apurada dessas designações, como veremos adiante, já se propôs, inclusive, uma distinção entre “teoria da literatura” e “teoria literária”, identificando a teoria com uma atitude crítica que pode se apresentar em diferentes níveis.

Ao refletir sobre a definição de teoria da literatura, é indispensável ter clareza quanto ao sentido do termo teoria, assim como foi importante abordar o conceito de literatura, o outro componente da expressão.

O *Dicionário de Ciências Humanas*, de Dortier (2010), define teoria como “conjunto de conceitos, de proposições e de modelos articulados entre si cujo objetivo é explicar um fenômeno” (DORTIER, 2010, p. 610). Gonçalves e Bellodi (2005), em sua definição de “Teoria da Literatura”, partem do pressuposto de que:

A formulação de uma Teoria, em qualquer campo do saber, inclui necessariamente duas atividades: uma empírica e uma especificamente teórica. A Teoria da Literatura pressupõe um estudo de obras particulares e, do levantamento de dados resultante, uma formulação de caráter teórico, basicamente para estabelecer aquilo que constitui a especificidade do fenômeno literário. (GONÇALVES; BELLODI, 2005, p. 21)

Portanto, a teoria tem como ponto de partida a particularidade das obras literárias. Com base no estudo de obras específicas são propostos modelos teóricos que tentam identificar os elementos que caracterizam os diferentes enunciados classificados como literários, bem como as propriedades (ou propriedade) que as aproximam ao ponto de serem classificadas todas como literatura, é o que ocorre com a questão dos gêneros, com a ideia de intertextualidade e com o conceito formalista de literariedade.

Como destaca Souza em seu *Teoria da literatura*, “fazer da literatura um objeto de questionamento ou problematização — implica a construção de uma teoria” (SOUZA, 2018, p. 11).

Uma teoria, construída a propósito de qualquer campo de observação que se nos ofereça, quer esse campo se situe no âmbito da natureza, quer no da cultura, [...] implicará sempre *criar* problema(s) onde o senso comum não vê pontos obscuros que demandem esclarecimento da razão analítica (SOUZA, 2018, p. 11).

Em resumo, ainda segundo Souza (2018, p. 13), “teorizar sobre algo é transformá-lo num objeto problemático, isto é, de interesse para um estudo de caráter metódico e analítico”. Quando pensamos na teoria da literatura, seu objeto principal tem sido identificado com a literatura, ou a literariedade, quando pensamos, por exemplo, no formalismo russo.

Hunt (2010), ao refletir sobre as relações entre crítica, teoria e literatura infantil, aponta para o caráter “incômodo e inquietante” da teoria decorrente de sua natureza crítica, do seu compromisso com a problematização de seu objeto, evidenciando alguns dos problemas que ela levanta sobre a literatura de modo geral e a literatura infantil em suas particularidades:

Teoria é algo incômodo e inquietante pois, ao procurar explicar o que de outro modo acharíamos óbvio, ela atenta para problemas ocultos. Em geral nos saímos muito bem supondo ser verdade aquilo que conhecemos ser falso; por exemplo, que sabemos como as pessoas leem, e o que acontece quando leem; que as percepções e reações de crianças e de adultos são quase as mesmas; como e por que as histórias funcionam. A teoria não resolve diretamente nenhum desses problemas, mas nos obriga a enfrentá-los. (HUNT, 2010, p. 19)

A teoria, para Hunt (2010), assim como para outros estudiosos, problematiza sem ter o compromisso de apresentar soluções para os problemas que revela.

Compagnon (2001) discute esse caráter crítico da teoria no âmbito dos estudos literários. A teoria pode ser definida, segundo Compagnon (2001), como uma crítica, “no sentido etimológico do termo”. Sendo assim, ela pressupõe “uma intenção polêmica, ou opositiva” e, por isso, “reage às práticas que julga ateóricas ou antiteóricas” e “se opõe ao senso comum” (COMPAGNON, 2001, p. 20-21).

Ao discutir as relações entre a teoria e o que ele define como as “práticas” dos estudos literários, ou seja, a história e a crítica, Compagnon (2001) afirma que a teoria “[...] contrasta com a prática dos estudos literários, isto é, a crítica e a história literárias, e analisa essa prática, ou melhor, essas práticas, descreve-as, torna explícitos seus pressupostos, enfim critica-os (criticar é separar, discriminar)”. De

acordo com Compagnon (2001, p. 21), “a teoria seria, pois, numa primeira abordagem a *crítica da crítica*, ou a *metacrítica* (colocam-se em oposição uma linguagem e a metalinguagem que fala dessa linguagem; uma linguagem e a gramática que descreve seu funcionamento)”.

Compagnon (2001, p. 21-22) define crítica literária “como sendo um discurso sobre as obras literárias que acentua a experiência da leitura”. Portanto, a crítica literária “descreve, interpreta, avalia o sentido e o efeito que as obras exercem sobre (bons) leitores, mas sobre leitores não necessariamente cultos nem profissionais”. Sendo assim, a crítica “aprecia e julga por simpatia ou antipatia” determinada obra, seu lugar é onde acontece a conversação, não a universidade. A história literária, por sua vez, como “disciplina acadêmica que surgiu ao longo do século XIX”, pode ser conceituada, segundo o mesmo autor, como “um discurso que insiste nos fatores exteriores à experiência da leitura, por exemplo, na concepção ou na transmissão das obras, ou em outros elementos que em geral não interessam ao não-especialista” (COMPAGNON, 2001, p. 22). A história ocorre, pois, no meio acadêmico, essa surgiu ao longo do século XIX, conhecida como filologia ou pesquisa.

Alhures, refletindo sobre a aproximação entre teoria e história, propõe uma possível “conjunção”, para ele, “indispensável ao estudo literário”, Compagnon (2009), uma convergência em que

Teoria não quererá dizer nem doutrina nem sistema, mas atenção às noções elementares da disciplina, elucidação dos preconceitos de toda pesquisa ou, ainda, perplexidade metodológica; e história significará menos cronologia ou quadro literário que preocupação com o contexto, atenção para com o outro e, conseqüentemente, prudência deontológica. (COMPAGNON, 2009, p.18)

Para o estudioso francês, a teoria se caracteriza pelo questionamento contínuo dos discursos sobre a literatura, das diferentes abordagens e propostas de interpretação dos textos literários. Ele a contempla

[...] como uma atitude analítica e de aporias, uma aprendizagem cética (crítica), um ponto de vista metacrítico visando interrogar, questionar os pressupostos de todas as práticas críticas (em sentido amplo), um “Que sei eu?” perpétuo. (COMPAGNON, 2001, p.23)

Desse modo, podemos afirmar que, nos estudos literários, a teoria se comporta como um tipo de análise, voltada para uma aprendizagem crítica, interrogando, questionando as conjecturas de todas as práticas críticas, historiográficas e até mesmo teóricas. Ainda segundo Compagnon (2001, p.19),

Em teoria, passa-se o tempo tentando apagar termos de uso corrente: literatura, autor, intenção, sentido, interpretação, representação, conteúdo, fundo, valor, originalidade, história, influência, período, estilo etc. É o que se fez também, durante muito tempo, em lógica: recortava-se na linguagem cotidiana uma região linguística dotada de verdade. Mas a lógica formalizou-se depois. (COMPAGNON, 2001, p. 17)

Para ele, “há teoria quando as premissas do discurso corrente sobre a literatura não são mais aceitas como evidentes, quando são questionadas, expostas como construções históricas, como convenções” (COMPAGNON, 2001, p. 19).

A teoria chama a atenção para o fato de que as perguntas que permeiam a literatura e os estudos literários, por serem problemáticas, podem ser respondidas de diversas maneiras, o que não significa que todas as respostas devam ser aceitas como válidas ao mesmo tempo numa espécie de pluralismo. Segundo o parecer de Compagnon (2001), a teoria admite o relativismo não o pluralismo. É preciso ter em mente que, na verdade, como explicita Compagnon (2001), existem “teorias” e não apenas uma “teoria”. No seu entender, “há tantas teorias quanto teóricos”. Nesse “campo polêmico”, como assevera Compagnon (2001, p. 23), “[...] há teorias particulares, opostas, divergentes, conflitantes – o campo”.

Compagnon (2001) observa outro importante aspecto quanto à natureza da teoria, que diz respeito à possibilidade de sua institucionalização, o que, segundo ele, também se aplica à história literária:

Em seu começo, também a história literária se fundava numa teoria, em nome da qual eliminou do ensino literário a velha retórica, mas essa teoria perdeu-se ou educolrou-se à medida que a história literária foi se identificando com a instituição escolar e universitária. O apelo à teoria é, por definição, opositivo, até mesmo subversivo e insurrecto, mas a fatalidade da teoria é a de ser transformada em método pela instituição acadêmica, de ser recuperada, como dizíamos. Vinte anos depois, o que surpreende, talvez mais que o conflito violento entre a história e a teoria literária, é a semelhança das perguntas levantadas por uma e por outra nos seus primórdios entusiastas, sobretudo esta, sempre a mesma: “O que é a literatura?”. (COMPAGNON, 2001, p.18)

Referindo-se à realidade dos estudos literários na França de meados do século XX, Compagnon (2001) observa que:

A teoria institucionalizou-se, transformou-se em método, tornou-se uma pequena técnica pedagógica, frequentemente tão árida quanto a explicação de texto, que ela atacava, então, energeticamente. A estagnação parece inscrita no destino escolar de toda teoria. (COMPAGNON, 2001, p. 13)

Não obstante seu caráter crítico, Compagnon (2001, p.15) chama a atenção para o processo de acomodação que a teoria literária vem sofrendo ao longo do tempo. Segundo o autor:

A teoria acomodou-se e não é mais o que era: está aí como todos os séculos literários estão aí, como todas as especialidades convivem na universidade, cada uma em seu lugar. Encontra-se compartimentada, inofensiva, espera os estudantes à hora certa, sem outro intercâmbio com outras especialidades, nem com o mundo a não ser por intermédio desses estudantes que vagueiam de uma disciplina a outra. Não está mais viva que as outras disciplinas, na medida em que não é mais ela que diz por que e como seria necessário estudar literatura, qual é a pertinência, a provocação atual do estudo literário. Ora, nada a substituiu nesse papel, aliás, não mais se estuda tanto a literatura. (COMPAGNON, 2001, p.15)

Cabe aqui, finalmente, ressaltar a distinção entre teoria da literatura e teoria literária proposta por Compagnon (2001), muito embora saibamos, como ele próprio destaca, que nem sempre se estabelece uma diferença entre as duas expressões que, em muitos casos, são usadas como equivalentes. Para Compagnon (2001, p. 24), a teoria da literatura “é geralmente considerada como um ramo da literatura geral e comparada: designa a reflexão sobre as condições da literatura, da crítica literária e da história literária”. Já a teoria literária, sendo “mais opositiva”, tem a feição de uma “crítica da ideologia”, que, para o estudioso francês, compreende, inclusive, “a crítica da teoria da literatura”.

[...] é ela que afirma que temos sempre uma teoria e que, se pensamos não tê-la, é porque dependemos da teoria dominante num dado lugar e num dado momento. A teoria literária se identifica também com formalismo, desde os formalistas russos do início do século XX, marcados, na verdade, pelo marxismo. [...] a teoria literária passa a existir quando a abordagem dos textos literários não é mais fundada em considerações não linguísticas, considerações, por exemplo, históricas ou estéticas; quando o objeto de discussão não é mais o sentido ou o valor, mas modalidades de produção de sentido ou de valor. (COMPAGNON, 2001, p. 24)

Desse modo, Compagnon distingue duas “tradições”: a teoria da literatura que ele identifica com “a reflexão sobre as noções gerais, os princípios, os critérios” e a teoria literária, que seria no seu entender “a crítica ao bom senso literário e a referência ao formalismo”. Como ele adverte, “não se trata, pois, de fornecer receitas. A teoria não é o método, a técnica, o mexerico. Ao contrário, o objetivo é tornar-se desconfiado de todas as receitas, de desfazer-se delas pela reflexão” (COMPAGNON, 2001, p. 25).

Assim, em *O Demônio da Teoria*, Compagnon (2001) concebe a teoria como uma “escola de ironia”. Como ele próprio diz, sua intenção nessa obra “não é, portanto, em absoluto, facilitar as coisas, mas ser vigilante, suspeito, cético, em poucas palavras: crítico ou irônico” (COMPAGNON, 2001, p. 25).

Como podemos notar, a teoria como descrita por Compagnon (2001), não constitui um conjunto de técnicas de leitura de textos literários, tampouco uma metodologia do ensino de literatura, o que nos obriga a refletir sobre a relação entre teoria e ensino de literatura recorrendo a outros autores. Entretanto, cremos que de algum modo o caráter crítico e cético da teoria que Compagnon (2001) acentua pode ajudar a pensar essa relação. Antes, porém, de buscar demonstrar a importância da teoria da literatura para o ensino de literatura na escola, é fundamental refletir sobre a função da teoria nos estudos literários.

Em sua conhecida introdução à teoria literária, Culler (1999) afirma que, nos estudos literários, nem sempre se fala de teoria em referência a uma “teoria da literatura” ou a uma “teoria literária”. Na verdade, fala-se muito de uma teoria “pura e simples”. Para Culler (1999, p. 12), ainda que “a natureza da literatura” e “os métodos para seu estudo” sejam parte dessa teoria que ele associa aos estudos literários, esta não se apresenta como uma explicação dessas questões. No seu entender, “o principal efeito da teoria é a discussão do ‘senso comum’: visões de senso comum sobre sentido, escrita, literatura, experiência” (CULLER, 1999, p. 13). Essa “teoria”, segundo o juízo de Culler (1999), seria: “interdisciplinar”, “analítica e especulativa”, “crítica do senso comum, de conceitos considerados naturais”, “reflexiva”. Por isso, segundo ele, essa teoria seria “intimidadora” (CULLER, 1999, p. 23). Ela não corresponde a algo passível de domínio, tampouco seria “um grupo específico de textos que poderia aprender de modo a ‘saber teoria’”. Antes, constitui, na verdade,

um *corpus* ilimitado de textos escritos que está sempre sendo aumentado à medida que os jovens e inquietos, em críticas das concepções condutoras de seus antepassados, promovem as contribuições à teoria de novos pensadores e redescobrem a obra de pensadores mais velhos e negligenciados. (CULLER, 1999, p. 23)

Sendo assim, como diz adiante, “a teoria se apresenta como uma sentença diabólica que condena você a leitura árdua em campos desconhecidos, onde mesmo a conclusão de uma tarefa trará não uma pausa mas mais deveres difíceis” (CULLER, 1999, p. 24). Em resumo, de acordo com Culler (1999, p. 24), “a impossibilidade de dominar a teoria é uma causa importante de resistência a ela”.

A reflexão sobre as relações entre teoria e ensino de literatura, necessariamente nos coloca diante da discussão sobre qual seria a finalidade da teoria da literatura.

Souza (2018), ao final de seu *Teoria da Literatura: trajetória, fundamentos, problemas*, enfatiza que a teoria da literatura não teria em si a função de oferecer ferramentas destinadas à abordagem de obras literárias. Seu ponto de partida é uma constatação a respeito das finalidades geralmente atribuídas à teoria da literatura:

Segundo um entendimento bastante usual, induzido, de resto, pela própria designação da disciplina, a teoria da literatura, uma vez *teoria*, só pode ter por finalidade servir de instrumento para alguma *prática*. E varia a identificação de tal prática. (SOUZA, 2018, p. 81)

Souza (2018) segue expondo como isso se confirma pelo modo como a teoria da literatura figura nos currículos acadêmicos e para além deles, por exemplo, na crítica literária:

Há quem a veja como matéria preparatória para o estudo de, por exemplo, literatura brasileira, considerando que, nos currículos acadêmicos, teoria da literatura costuma situar-se nos semestres iniciais dos cursos, precedendo, pois, as literaturas nacionais e clássicas. E assim é comum toma-la como um conjunto de noções básicas que instrumentalizariam para a prática que verdadeiramente interessa, isto é, a análise de textos específicos pertencentes a determinado cânone literário nacional. Fora do circuito escolar, a prevalecer essa noção, seu *status* permanece o mesmo: um crítico, para emitir os seus juízos sobre um livro de poemas, um romance, etc., precisaria antes saber teoria, tanto que, em certas tradições

acadêmicas da língua inglesa, costuma-se opor a *critical theory* ao *practical criticism*. (SOUZA, 2018, p. 81)

Portanto, conforme Souza (2018), nos currículos acadêmicos que a leitura literária tem um lugar, assim como em domínios não acadêmicos dos estudos literários, como é o caso da crítica literária, a teoria assumiria uma função propedêutica, ocupando o lugar de saber que oferece esse “conjunto de noções básicas que instrumentalizariam” as práticas, sejam elas práticas de ensino formal de Literatura, sejam elas práticas de crítica literária.

Ainda segundo Souza (2018), existe outra perspectiva quando à finalidade da teoria da literatura, ponto de vista que “chega a negar por completo que a teoria da literatura sirva para alguma coisa, pois não passaria de um estorvo, uma espécie de barreira a impedir o acesso franco à própria literatura, para cujo conhecimento se poderia e se deveria prescindir da teoria, que só atrapalharia” (SOUZA, 2018, p. 82).

Para Souza (2018), o valor da teoria no âmbito dos estudos literários não passa pela atribuição de uma função prática e/ou propedêutica à disciplina. Em diálogo com Candido (2017), com seu conhecido “O Direito à literatura”, Souza (2018) propõe que, “em termos mais amplos”, a questão pode se resumir ao entendimento de que “o cultivo da inteligência, independentemente da cobrança de resultados práticos, é um fim em si mesmo”. Para o autor, é por seu intermédio que “se apura o senso crítico, sobre cujas aplicações”, segundo ele, seria “supérfluo dissertar”, por serem “tão universais e onipresentes” (SOUZA, 2018, p. 83).

Desse modo, embora não sirva a “nenhuma prática”, tampouco corresponda a uma “propedêutica”, a teoria da literatura teria efetivamente um fim. Ela permite compreender a literatura para além do senso comum, para além do entendimento de que a literatura tão somente serve para “encantar e comover com as histórias da ficção, os ritmos da poesia e os enredos dramáticos”.

É fundamental sempre ter em mente, ao enfatizar a importância da teoria para o estudo escolar da literatura, a crítica empreendida por Compagnon (2001) a respeito de seus usos acadêmicos, a reflexão que encontramos em *O demônio da teoria* a respeito da tensão entre teoria e senso comum nos estudos literários, seja no âmbito dos currículos acadêmicos, seja fora de seus limites. Assim como é preciso ponderar sobre os problemas evidenciados por Souza (2018) a respeito das possíveis finalidades da teoria da literatura.

Aqueles que abordam teoricamente a literatura não estão obrigados a desenvolver modelos de leitura literária, metodologias para o ensino de literatura e para a formação de leitores. De fato, a teoria da literatura, compreendida como saber, assim como a própria literatura, não precisa ter uma necessária destinação prática.

Entendemos, porém, mesmo reconhecendo a pertinência das considerações de Souza (2018), bem como a crítica de Compagnon (2001), que a teoria pode ser, sob diferentes aspectos, importante para o estudo da literatura na escola, especialmente quando temos em vista a possibilidade de apurar o senso crítico em relação à leitura literária por parte dos leitores em formação.

1.3 As diferentes possibilidades de leitura literária

Após as considerações sobre os conceitos de literatura e de teoria da literatura, trataremos das diferentes possibilidades de leitura literária, para, em seguida, discutir a importância da teoria da literatura na leitura e interpretação de textos realizadas na escola, atividades imprescindíveis na promoção do letramento literário.

Não lemos literatura sempre do mesmo modo e com um único objetivo. Além disso, a relação com a literatura pode ocorrer em diferentes contextos. Vale lembrar as palavras de Eco (2000, p. 17):

O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele.

Na verdade, não somente a leitura literária, mas qualquer modalidade de leitura pode ocorrer por diferentes motivos, de diferentes modos e em diferentes circunstâncias e espaços. Para refletir sobre o papel que a teoria da literatura desempenha em relação à leitura literária é preciso considerar tais questões.

Sabemos que a experiência literária não depende necessariamente de noções teóricas sobre a literatura (sobre a narrativa, a poesia, gêneros dramáticos, etc.) e que a leitura literária não se dá unicamente em contextos acadêmicos, escolares, em que a leitura pode ser definida como uma “prática educativa”

(BLOOM, 2001, p. 17). Sabemos daquela já referida objeção “segundo a qual a obra literária não se destina ao estudo, mas à fruição” (SOUZA, 2007, p. 18). Entretanto, em nossa proposta, a leitura que temos em vista – como leitura mediada pela escola, pelo professor, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica – é leitura concebida justamente como uma prática educacional, prática de leitura literária sistematizada que preconiza a importância da análise dos textos lidos, em relação à qual, no nosso entender, a teoria da literatura pode assumir um papel de grande relevância. Nesse sentido, compreender que existem diferentes possibilidades e diferentes contextos de leitura de textos literários é essencial para se discutir o papel que a teoria da literatura pode desempenhar no trabalho com literatura na escola.

Chartier (1999), por exemplo, considerando a história das práticas de leitura no Ocidente, estabelece uma distinção entre um tipo de leitura que ele classifica como “intensiva” e outro tipo que ele denomina “extensiva”. Além disso, a leitura pode ser em voz alta e pode ser silenciosa (CHARTIER, 1999). Chartier (1999) chama a atenção para a materialidade do livro e da leitura. Podemos pensar em práticas de leitura relacionadas ao impresso, assim como na leitura que se dá a partir de meios digitais (CHARTIER, 1999).

A leitura pode ocorrer em casa, numa biblioteca, num clube de leitura, num contexto profissional ou escolar. Em circunstâncias formais e informais. Podemos ler por que queremos ler ou por que somos obrigados a fazê-lo, ou pelas duas razões ao mesmo tempo. São, como podemos perceber, muitas as possibilidades.

Podemos pensar o ato de ler com referência à leitura de textos diversos, textos pragmáticos, bulas, cartas, e-mails, textos técnicos, etc. e como leitura de literatura, que pode ocorrer na escola e fora dela. Podemos pensar na leitura de obras canônicas, obras consideradas clássicas (CALVINO, 2007; MACHADO, 2009) e na leitura dos chamados *best-sellers* (TERRA, 2014; ABREU, 2006). Nesse caso, é fundamental ter em mente aquela discussão sobre o conceito de literatura, o valor e a função atribuído às obras consideradas literárias.

Por outro lado, também precisamos considerar outras possibilidades. Por exemplo, a leitura pode acontecer, até certo ponto, enquanto uma prática individual, bem como enquanto uma prática coletiva. A leitura pode se dar com ou sem a mediação, por exemplo, da sociedade, da família, de amigos, da escola, da biblioteca, clubes de leitura, do mercado editorial (PETIT, 2009; SILVA, 2013;

TODOROV, 2019), porém, as práticas de leitura serão sempre desenvolvidas a partir de algum tipo de mediação. Como explicita Cosson (2016), ao criticar a chamada “leitura simples” dos textos literários, a prática da leitura e da interpretação sempre será condicionada, socialmente determinada. Aliás, como destaca Petit (2009), o desenvolvimento do gosto pela leitura demanda mediação:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares de saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2009, p. 154).

Essa mediação, como há pouco referimos, pode ocorrer por intermédio de diferentes agentes e em diferentes contextos, pelos pais, pelos professores, pelo bibliotecário, etc (PETIT, 2009).

Neste trabalho, nosso interesse recai sobre as práticas de leitura que ocorrem no contexto escolar, sobretudo as que acontecem em sala de aula, especificamente no que diz respeito às leituras literárias. Portanto, as práticas de leitura literária que ocorrem pela mediação de escolas e professores. Temos em vista, portanto, a escolarização da literatura. Antes, porém, de considerar a leitura literária e o letramento literário no contexto escolar, é necessário refletir brevemente sobre as relações entre leitura e escola.

Na escola, a leitura pode ser praticada tendo em vista diferentes objetivos. Solé (1998), conclui que:

[...] a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. Não considero muito arriscado afirmar neste contexto o que se pretende é que se goste de ler e que se aprenda lendo [...]. (SOLÉ, 1998, p. 37)

Nesse sentido é que Solé (1998) propõe a seguinte premissa, entre aquelas que ela estabelece para “à leitura e à compreensão leitora”:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é

um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLE, 1998, p. 23)

Não se pode negar que a escola tem um papel fundamental no que diz respeito a essa formação do leitor. Muitas vezes, são essas instituições que possibilitam ao aluno o primeiro contato com o universo da leitura. Isso porque, considerando o público estudado, a maioria dos alunos não tem o hábito de ler em casa, ficando para a escola o papel de incentivar a leitura, cabendo também a ela oferecer condições básicas necessárias para um aprendizado permanente e significativo. É imprescindível, pois, que a escola possibilite meios para que essa leitura aconteça. Nesse contexto, podemos citar o que diz Soares (2008, p. 19-20):

Uma primeira perspectiva assumida do ponto de vista da responsabilidade social considera o acesso à leitura – entendido este como a possibilidade de leitura e o direito à leitura – uma condição para uma plena democracia cultural, porque desta faz parte ou desta deve fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura.

Zilberman (2009) descreve o papel da escola no que se refere à leitura nos seguintes termos:

Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e autonomiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo – ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

Entretanto, como bem observa Zilberman (2009) a responsabilidade da escola em reação à leitura não deve acabar aí: ela não deve se resumir a ser competente em fazer os alunos dominarem a escrita e a leitura.

Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Dessa maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Portanto, para Zilberman (2009, p. 30), “a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura”. É preciso, portanto, considerar o porquê a escola deve se responsabilizar pela habilidade da leitura, que, segundo ela, por si só, não garante a formação de leitores.

A leitura literária pode ocorrer de diferentes maneiras na escola, a partir de diferentes pressupostos, muitas delas a partir de práticas que julgamos passíveis de crítica (COSSON, 2016; OLIVEIRA, 2010; TODOROV, 2019). Um texto literário pode ser lido por puro entretenimento, por pura fruição estética ou como uma forma de conhecimento que, como veremos oportunamente, pode se relacionar a diferentes tipos de aprendizagem: uma “aprendizagem da literatura”, uma “aprendizagem sobre a literatura” ou então uma “aprendizagem por meio da literatura” (COSSON, 2016, p. 47). É possível ainda buscar um equilíbrio entre prazer estético e conhecimento no que se refere às práticas de leitura literária.

A leitura literária pode ocorrer como um conjunto sistematizado de atividades ou como práticas aleatórias, assistemáticas e irregulares, a partir de perspectivas avessas à organização, a estratégias, a teorias e a metodologias, ou então a partir da adoção de técnicas pouco produtivas. Consideremos algumas dessas possibilidades.

Uma das formas de considerar as relações entre leitura literária e escola é analisar o que preconizam os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil. Embora nem sempre reflitam necessariamente as práticas efetivas de leitura que ocorrem nas escolas, tais documentos oferecem diretrizes quanto ao trabalho pedagógico com a leitura na Educação Básica.

No que diz respeito às práticas de leitura literária na escola, a BNCC, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), traz como uma das “competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento,

reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Como podemos observar, a fruição⁶ e a ludicidade estão num primeiro plano no que se refere às práticas de leitura literária. O documento preconiza antes de tudo é a criação de condições para que os alunos se relacionem com a literatura como fenômeno estético associado, por um lado, assim como outras “manifestações artístico-culturais”, às noções de “imaginário e encantamento”, como dimensões do lúdico, e, por outro, com um potencial de humanização, na linha do que defende Candido (2017). Ainda segundo a BNCC, é preciso “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p. 87).

Em sua caracterização do Campo Artístico-Literário quando da especificação das “práticas de linguagem”, dos “objetos de conhecimento” e das “habilidades” referentes ao ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), além da fruição, a BNCC ressalta a importância da compreensão das produções literárias, bem como de uma recepção crítica. Segundo o documento,

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2017, p.156)

Aqui, encontramos na BNCC, para além da afirmação da importância da fruição das obras literárias, que relaciona a uma postura crítica, a relevância de uma abordagem escolar da literatura que envolva a compreensão dos textos lidos. Assim, a BNCC orienta que a escola deve promover a formação de um leitor que, além de compreender os sentidos dos textos literários, possa também se relacionar com eles por meio da fruição, para que assim, a experiência literária consiga alcançar realmente seu caráter transformador e humanizador. Portanto, a leitura precisa ser trabalhada de forma significativa.

⁶ É evidente, ao menos em parte, que a BNCC, ao definir fruição, se orienta por pressupostos do formalismo russo. No documento a fruição é conceituada do seguinte modo: “Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 195).

Sabemos que a leitura literária já havia sido valorizada como uma dimensão fundamental da educação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN trazem como proposta que as escolas funcionem como elos entre os textos de entretenimento e os textos mais complexos. Desse modo, o prazer da leitura e o papel que esta deve cumprir no âmbito escolar podem estar diretamente interligados: “Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (BRASIL, 1998, p. 71).

Por isso, é fundamental que se garanta o diálogo durante todo o processo de ensino de literatura na escola, com vistas a desenvolver o letramento literário dos sujeitos envolvidos nesse processo. É preciso, portanto, ouvir o leitor, suas experiências, e, através da interação dessas experiências já adquiridas, propor, sem desprezá-las, novas maneiras de se apreciar um texto literário.

Por outro lado, espera-se que, na escola, o aluno passe a estar aberto à outras leituras. Segundo os PCN, a expectativa é que, entre outras coisas, “no processo de leitura de textos escritos”, o aluno: “seja receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 50).

Os PCN também enfatizam a necessidade de lidar com questões relacionadas às peculiaridades dos textos, entre eles, os textos literários por meio de uma prática que valorize as obras em sua singularidade e que não as instrumentalize para o estudo de questões outras. Conforme os PCN (1998, p. 27):

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A literatura é definida como um “tipo particular de uso da linguagem”. Esse reconhecimento das particularidades que caracterizam os textos literários constitui, nos PCN, apresenta-se como um aspecto importante da prática de leitura literária na

escola. Os PCN desaconselham a instrumentalização da literatura com vistas à abordagem de questões que não dizem respeito a essas “singularidades” e “propriedades” do texto literário, a exemplo dos “valores morais” e dos “tópicos gramaticais”. Nesse sentido, a literatura deve ser valorizada em si mesma. Como podemos notar, os PCN enfatizam o caráter formativo da literatura. Na formação do leitor que se tem em vista, aquilo que se designa como “construções literárias” precisam ser abordadas de modo a promover o reconhecimento por parte dos alunos de suas “sutilezas”, “particularidades”, “sentidos”, “extensão” e “profundidade”. Os PCN ainda destacam a noção de intertextualidade ao caracterizar os textos,

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Considerando esses aspectos que caracterizam os textos, podemos dizer que os PCN compreendem a leitura literária que se realiza na escola no âmbito de um processo dinâmico e contínuo de formação de leitores em diferentes sentidos. Os PCN definem a leitura como um processo em que o leitor

[...] realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Segundo os PCN, “é o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas” (BRASIL, 1998, p. 69-70). A meta, nesse processo, é a formação de um “leitor competente”, que segundo os PCN:

[...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir

do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Esse trabalho sendo desempenhado pela escola deve ter como objetivo a formação de leitores autônomos. Por isso, esse processo vai muito além da decodificação, ele pressupõe uma ampla compreensão textual que se inicia antes da leitura propriamente dita.

Como pudemos observar, na BNCC e nos PCN, encontramos ora uma ênfase no ensino de literatura como conhecimento sobre a literatura, que envolve o estudo e a problematização de suas particularidades e, portanto, a leitura e análise de obras, assim como, sobretudo na BNCC, a valorização da fruição estética das obras, do oferecimento de oportunidades para o desenvolvimento de “senso estético” na escola. Ambos os documentos apontam para diferentes possibilidades de leitura do texto literário, ora valorizando o prazer estético, ora valorizando o conhecimento.

Podemos, além do que se pode encontrar nesses documentos, pontuar algumas questões importantes sobre as possibilidades de leitura literária na escola com base em trabalhos dedicados ao estudo de problemas relacionados às práticas de leitura no contexto do ensino de literatura na escola, bem como em obras que acabam lidando com tais problemas de um ponto de vista metodológico.

Como vimos, os PCN recomendam que na escola haja espaço para a valorização de obras apreciadas pelos alunos ao mesmo tempo em que se deve realizar a leitura de obras mais complexas, que entendemos como uma referência especialmente dirigida às obras consideradas literárias e canônicas.

De acordo com Soares (2011), a escolarização da literatura (que nesse caso diz respeito à literatura infantil e juvenil) pode ser definida como “a apropriação dessa literatura pela escola, para atender a seus fins formadores e educativos” (SOARES, 2011, p. 46). Como bem lembra Soares (2011), “a escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais”, como é o caso da leitura de obras literárias. Soares (2011) estabelece uma distinção “entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura”. Para a autora:

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse

eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela que escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2011, p. 47).

Soares (2011), a “biblioteca”, “a leitura e estudo de livros de literatura” e a “leitura e estudo de textos” são “instâncias de escolarização da literatura” (SOARES, 2011, p. 22-25). Segundo a autora,

Ao lado do acesso ao livro na biblioteca escolar, ao lado da leitura de livros promovida em aulas de Português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada (SOARES, 2011, p. 25).

Cosson (2016), faz uma importante observação quanto aos critérios de seleção dos textos para leitura no Ensino Fundamental:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos” (COSSON, 2016, p. 21).

A indicação de leitura, a seleção de obras é indispensável no processo de ensino de literatura na escola, o que também deve incluir a valorização dos clássicos (COSSON, 2016), porém, é preciso, porém, ter cuidado para não tornar a leitura literária na escola uma prática burocrática. Como adverte Cademartori (2009), “a leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de alguns de nossas melhores obras”.

Na maioria dos casos, o contato que o aluno tem com literatura no Ensino Fundamental se dá por intermédio de livros didáticos de Língua Portuguesa, de forma fragmentária e dentro de limites metodológicos previamente estabelecidos sem que se considere as especificidades das turmas e dos alunos, os quais, em muitas oportunidades, usam textos literários ou fragmentos de textos literários como pretexto para o estudo da língua, prática que, como vimo, segundo os PCN, deveria

ser evitada na escola (MARTINS, 2007).

Como destaca Rangel (2007), por vários motivos, “a relação entre a literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis, no Brasil. E nem sempre tem sido uma relação amorosa” (RANGEL, 2007, p. 132). Apesar de tal constatação, com olhar esperançoso, Rangel (2007) almeja, porém, “um convívio pedagógico e culturalmente mais interessante entre escola e literatura, livro didático e texto literário” (RANGEL, 2007, p. 128).

Conforme o parecer de Rangel (2007), é possível dizer que, de um modo geral, “a leitura tem sido predominantemente tratada, no âmbito do ensino de língua materna, como um *fenômeno cognitivo*. Mais raramente, hoje em dia, e em geral apenas quando se trata de literatura, aparece também como um *fator histórico-cultural* (RANGEL, 2007, p. 129). De acordo com a descrição do autor,

No primeiro caso, o foco são as competências e as habilidades implicadas no processo, assim como as estratégias de abordagem e de processamento do texto, uma e outras entendidas como definidoras do leitor como tal. No segundo caso, a preocupação é com o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a certos autores, obras, gêneros, estilos, etc., fazendo de cada ato de leitura um exercício coletivo e pessoal de reverência (RANGEL, 2007, p. 129).

Ainda segundo Rangel (2007, p. 129), “nesta ou naquela perspectiva, a materialidade do texto e da leitura são ou desconsideradas ou relegadas a um segundo plano”. Para ele, porém, “quando se pensa a leitura na perspectiva do letramento literário, as idiossincrasias dos sujeitos, a particularidade das situações e a materialidade dos textos podem, por direito, ocupar o centro das atenções” (RANGEL, 2007, p. 130).

Para Oliveira (2010, p. 173), “uma forma prática de o professor incentivar o uso da literatura em sua sala é a criação de oficinas de leitura ou de círculos de leitura”. Nessas oficinas, obras literárias são apresentadas aos alunos, dando-lhes oportunidades para se expressarem a respeito dos textos sem que haja um propósito avaliativo.

Outra questão importante que precisa ser levada em consideração quando falamos em leitura literária na escola, diz respeito, por um lado, às responsabilidades do professor quanto a formação de leitores e, por outro, ao fato de que, por mais que se seja comprometido e preparado, por maior que seja seu amor pelos livros e pela

literatura, o professor não tem completo poder quanto à formação de leitores. A partir de um conceito de literatura identificado especialmente com os clássicos, Cadermatori (2012) chama a atenção para esse fato:

Há professores que, gostando de ler e valorizando sobretudo a literatura, imbuídos de espírito de missão, acreditam poder converter a todos em leitores literários. Na boa intenção, esquecem o que dizem inúmeras estatísticas, recorrentes depoimentos e a mera observação. Nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários. Há quem goste de livros literários. Há quem goste de ler livros informativos, livros técnicos ou *best-sellers*, mas não se interessa por literatura. E há também quem nunca vai ler coisa alguma, simplesmente porque não gosta. (CADERMATORI, 2012, p. 91)

Muitos professores, portanto, se esquecem que as pessoas são diferentes e que o gosto pela literatura e pela leitura, especialmente quando pensamos em leitura literária, não está em todos e não pode ser gerado pelo professor, isso está fora de suas possibilidades. Sendo assim, nem sempre a escola, mesmo em condições “ideais”, conseguirá formar leitores.

Apesar de tal constatação, o papel da escola é oferecer as condições para que os alunos tenham a possibilidade de acesso à leitura literária, vivenciem experiências literárias. Portanto, a escola tem a responsabilidade social de oferecer meios para que a leitura literária seja uma prática cotidiana para os estudantes.

Ao afirmar a responsabilidade da escola e do professor no que diz respeito à formação de leitores, não podemos nos esquecer das escolhas e das disposições individuais:

[...] Ler enriquece a todos até certo ponto, mas como diz o escritor catalão Emili Teixedor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo “valor moral”, uma disposição de ânimo de “querer saber”. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. (COLOMER, 2007, p. 68)

A escola tem uma função primordial no que tange ao processo de letramento literário, mostrando as portas de acesso, ela aponta e viabiliza até certo ponto esse caminho. Sabemos que a tarefa não é fácil, que muitos fatores internos e externos podem tornar esse processo tortuoso.

A leitura literária é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos

indivíduos. Como destaca Oliveira (2010, p. 194), “a literatura é útil, pois serve para ajudar os indivíduos a crescer intelectualmente” (OLIVEIRA, 2010, p.194). Por isso, como segue dizendo, “o professor precisa estar consciente não só dessa utilidade da literatura, mas também do que ele não deve fazer com os textos literários” (OLIVEIRA, 2010, p. 194). É fundamental reconhecer que, pelo menos em parte, a escola e os professores podem ser responsabilizados pelo desinteresse pela leitura literária por parte dos alunos, sobretudo em função dos métodos utilizados no ensino de literatura.

Infelizmente, é preciso lembrar, a leitura pode representar, na escola e em casa, não uma prática, mas tão somente um discurso sobre uma atividade que é socialmente valorizada, mas nem sempre efetivamente praticada, como observa Azevedo:

Fala-se muito em “formação de leitores”. É “politicamente correto” elogiar a literatura e a leitura. Infelizmente, não poucas vezes crianças têm contato com adultos – pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos”, mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela literatura (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Nesse contexto, pode-se inferir que o exemplo constitui um fator importante para a formação do leitor. Sendo assim, o professor que lê torna-se, com práticas reais, um incentivador da leitura, bem como um modelo a ser seguido.

Sabemos que existem muitos desafios para a formação de leitores, e que a escola não tem contribuído como deveria, para desenvolver esse potencial. Como afirma Zaidan (2015, p. 8), em seu artigo “Caminhos para a formação do leitor”, não será por meio de preleções de que ler é muito bom que se formarão bons leitores. Nesse sentido, o autor reafirma a importância do exemplo, como um caminho para a formação do leitor. Para Zaidan (2015), a falta de exemplo é um dos motivos pelos quais os adultos costumam falhar quando utilizam o discurso da magia da leitura. Como destaca Zaidan (2015) “ler deve fazer parte da vida das pessoas que cercam a criança, e não apenas ser um elemento decorativo de discursos politicamente corretos”. Desse modo, a cultura do exemplo, também constitui fator preponderante para o desenvolvimento das práticas de leitura literária nas escolas.

Cosson (2016), por sua vez, faz uma crítica ao ensino ao tipo de escolarização da literatura que encontramos nas escolas, afirmando que ora nos

deparamos com uma visão que valoriza demasiadamente o conteúdo, a ordem, ora com outra que supervaloriza a liberdade e o prazer, as quais para ele levam à “falência do ensino de literatura”. Nesse contexto, “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p. 23). Desse modo, é muito importante que a leitura efetiva dos textos seja o centro das práticas de leitura literária na escola (COSSON, 2016). O autor também nos diz que “essa leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler” (COSSON, 2016, p. 23). É fundamental que a leitura literária considere os objetivos da formação do aluno na sua organização, “compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2016, p. 23).

Partindo do pressuposto de que a escola ensina a ler e forma leitores, e de que a leitura literária é composta de muitas vozes e realizada de forma compartilhada (COSSON, 2016), destacamos a escola como o lugar onde a leitura literária constitui uma atividade que envolve o prazer e de conhecimento, a leitura para fruição aliada à leitura sistemática e analítica dos textos.

Por fim, para os objetivos do presente trabalho, resta apresentar, em nossa discussão sobre as possibilidades de leitura literária na escola, o conceito de letramento literário – com ênfase na proposta de Cosson (2016) –, como a principal perspectiva que orientará o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção no que se refere ao trabalho com o texto literário na escola.

Nesse contexto, é preciso pensar sobre como se processa o letramento. De início, podemos dizer, tendo como referência a definição proposta por Soares (2013), que, em termos gerais, o letramento requer dos indivíduos “[...] não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2013, p. 29). Para Soares (1998), letramento é “[...] o conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”. (SOARES, 1998, p. 98).

O letramento literário, por sua vez, pode ser definido como “[...] o processo de *apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Nesse sentido, de acordo com os autores, compreendido

como um processo, o letramento literário corresponde a “um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Além disso, ainda segundo Cosson e Paulino (2009, p. 67), “deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa”. Como apropriação, o letramento literário pode ser entendido: [...] apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67-68).

Na conclusão de seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2016) problematiza, como já fizera ao longo da obra, as diferentes possibilidades de leitura literária reiterando o cerne da proposta de letramento literário que apresentara:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário (COSSON, 2016, p. 120).

Como podemos notar, Cosson (2016) insiste, como voltaremos a observar adiante, que a mera fruição do texto literário não deveria ser o único objetivo, nem mesmo o objetivo central, das práticas de leitura literária desenvolvidas na escola. Embora defenda que “o encontro pessoal” com o texto literário precisa ser reconhecido como o “princípio de toda experiência estética” que se dá em relação à literatura.

Cosson (2016), ao propor o letramento literário, defende que a escola deve promover a escolarização da literatura. Como assevera:

[...] 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, [...] 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, 2016. 23)

Nesse contexto, Cosson (2016) assume como ponto de partida para sua exposição sobre o letramento literário à declaração da literatura enquanto direito humano. Segundo o autor:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

Desse modo, reforça-se a ideia da literatura como direito humano, uma vez através dela o leitor transforma-se, adquire experiência e conhecimento de mundo, que o torna capaz de agir e intervir no meio social onde vive.

Como adverte Cosson (2016, p. 120), “a prática do letramento literário é como a invenção da roda”, isso porque “ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula”. Como segue dizendo, “nessa reinvenção contínua do mesmo [...] o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2016, p.120). Esse leitor que se forma pelo letramento literário é “um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2016, p. 120).

1.4 Teoria da literatura e letramento literário

No presente tópico, mobilizando com base em diferentes autores, com destaque para Cosson (2016), cuja proposta de letramento literário é fundamental para nossos interesses, defendemos o ponto de vista segundo o qual, a teoria da literatura pode desempenhar um importante papel na proposição de estratégias de abordagem do texto literário na sala de aula, seja quanto à importância que desempenha na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, seja no que diz respeito ao olhar crítico que ela pode desenvolver ou aperfeiçoar no leitor em formação.

Portella (1999) enfatiza essa vinculação entre teoria e ensino que caracteriza a trajetória acadêmica da disciplina que ele nomeia como teoria literária. Segundo ele,

A Teoria Literária assumiu repentina e peculiar importância no quadro cada vez mais amplo dos estudos literários. É provável mesmo que ela esteja para o ensino da literatura assim como a Linguística se acha para o aprendizado de línguas ou, se quiserem, das linguagens (PORTELLA, 1999, p. 7).

As relações entre teoria da literatura e ensino seriam, para Portella (1999), bem mais significativas:

Podemos até afirmar, sem o receio de incorrer em qualquer deslize mitômano, que a Teoria Literária é o núcleo e implementa, crítica e metodologicamente, todo o sistema de ensino das literaturas (PORTELLA, 1999, p. 7).

Portanto, segundo seu parecer, “nenhuma literatura particular, no seu modo de produção universal, pode ser estudada e ensinada sem o necessário suporte teórico” (PORTELLA, 1999, p. 7). Assim, para Portella (2001), tanto o ensino quanto a pesquisa que se ocupa da literatura precisa estar articulado com a teoria da literatura, compreendida como um aporte.

Embora as considerações de Portella (1999), cremos, se refiram sobretudo ao ensino universitário, elas nos interessam uma vez que a reflexão sobre o papel da teoria da literatura na formação do professor é fundamental para discutir sua atuação como mediador das leituras literárias realizadas na escola. Para Brito (2014),

A teoria da literatura continua sendo importante para a formação do professor, porque as discussões sobre o literário, em sala de aula ou fora dela, nos oferecem, quase sempre, boas oportunidades de presenciar e avaliar a disputa pelo poder de dizer “isto é literatura” (problema fundamental da teoria), “isto deve ser ensinado” (interesse político no cânone), “esta leitura é importante” (discussão de critérios para a definição do cânone), “este tipo de leitura literária pode prejudicar” (interferências morais e culturais na formação do leitor). (BRITO, 2014, p.138)

Nesse sentido, podemos dizer que a teoria da literatura nos mostra, de certo modo, que a literatura está presente no nosso cotidiano, bem como exerce forte influência sobre alunos e professores, seja na sala de aula ou fora dela; e, ainda que

não percebamos, a teoria far-se-á necessária sempre que afirmações sobre a literatura são colocados em pauta e tidos como naturais e evidentes. Desse modo, é imprescindível questionar a falsa dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido,

Se um dia os métodos imanentistas nos ajudaram a ler ideologicamente textos literários e não literários, isso significa que a teoria literária ganhou uma relevante tarefa, que devemos manter em atividade: a tarefa de refletir criticamente sobre todas as nossas atitudes como professores – afinal, não há tarefa mais ideologicamente comprometida. Que a ideologia seja, ao menos, consciente. E que a atividade do professor de literatura, orientada pela reflexão teórica, seja sempre um “combate feroz e vivificante [...] contra as ideias preconcebidas”. (BRITO, 2014, p.137)

Dessa forma, o autor nos leva a refletir sobre o papel e a importância da teoria no estudo da literatura na escola, uma vez que, ela nos permite refletir de forma crítica sobre nossas atitudes enquanto professores, propondo, ainda, que nossa prática, orientada pela teoria, seja indômita, viva e sempre contrária às ideias preconcebidas.

Essas e outras questões nos levam a repensar sobre como a literatura aparece no dia a dia das nossas escolas e mais, como a teoria da literatura, com seu caráter reflexivo, e a teoria literária, de cunho ideológico, podem ser usadas como ferramentas que auxiliem professores e alunos no desenvolvimento da leitura e do letramento literário.

Em seu livro *Como ler literatura*, desde o título, Eagleton (2019) defende o ponto de vista de que existe um “como” em se tratando de leitura literária. Esse tipo de leitura, portanto, não seria destituído de um sentido, de objetivos e de procedimentos de análise dos textos literários. No prefácio desse livro Eagleton (2019) confronta a concepção segundo a qual “a análise é inimiga o prazer” na da leitura de textos literários não passa de um mito. Em seu livro, com vistas a contribuir para a destruição esse mito, ele pretende demonstrar que “a análise crítica pode ser divertida”, ou seja, que ela pode trazer um tipo importante de deleite para aqueles que a realizam. Cremos que este seja um dos papéis da escola nas aulas de Literatura.

Embora a teoria da literatura, como argumenta Souza (2018), não deva ser tratada como uma disciplina propedêutica, ela pode ser decisiva para a formação do professor de língua portuguesa como leitor de literatura e formador de leitores, assim

como no desenvolvimento de estratégias de abordagem do texto literário em sala de aula.

Creemos que as considerações que Eagleton (2019) apresenta sobre os distintivos de a leitura literária apontam para isso. Ao ler obras literárias levando em consideração seu estatuto literário, tendo em vista, por exemplo, aspectos relacionados à construção dos personagens e da narrativa, problemas que dizem respeito à interpretação e ao valor das obras, o professor terá a possibilidade de tornar as aulas de literatura mais instigantes, dotadas de propósito. Apresentará uma alternativa ao que Cosson (2016) denomina uma “simples leitura”. Por outro lado, a teoria é importante para construir estratégias de leitura que ofereçam alternativas à chamada “leitura impressionista” do texto literário.

Creemos que o livro *Leitura do texto literário* seja, em muitos sentidos, exemplar nesse sentido. Ao refletir sobre o que é literatura, o que é leitura, o que é texto, o que é intertextualidade, ao refletir sobre a questão dos gêneros literários, com destaque para os gêneros de narrativa, articulando esses tópicos ao ensino de literatura, Terra (2014) oferece a professores de literatura uma obra de referência importante para a abordagem do texto literário na escola.

Já na apresentação da proposta de seu livro, Terra (2014), em resposta à pergunta “Os procedimentos acionados na leitura de um poema, de um conto, de um romance não são os mesmos que os utilizados na leitura do jornal diário?” (TERRA, 2014, p. 7) nos apresenta a seguinte resposta (como pressuposto fundamental de sua abordagem do texto literário): “A linguagem literária tem características próprias que a diferenciam dos outros tipos de texto” (TERRA, 2014, p. 9).

A proposta de abordagem da literatura infantil de Hunt (2010) também pode ser tomada como uma demonstração da importância que as reflexões teóricas assumem em relação à leitura de textos literários. Para Hunt (2010, p. 27), o que justifica a proposta de seu livro, a teoria e a crítica podem “ajudar os leitores a lidar com a literatura infantil” (HUNT, 2010, p. 27). Como argumenta, “a teoria e a crítica literária parecem não ter relação com crianças e livros, mas o bom trabalho com literatura infantil depende, em última instância, de crítica coerente e judiciosa” (HUNT, 2010, p. 19). Nas palavras de McGillis (1996), citadas por Hunt (2010, p. 19): “Entender de teoria literária nos dará alguma compreensão de como funciona a literatura que oferecemos a nossas crianças. Além de nos manter envolvidos com os textos que nos circundam”.

Uma abordagem teórica permite a problematização de conceitos empregados nos estudos literários, a começar pelo próprio conceito de literatura. A teoria questiona, entre outras coisas, os critérios adotados na distinção por vezes defendida entre “Literatura” e “literatura” ou na diferenciação entre literatura infantil, infantojuvenil e uma literatura para adultos, no estabelecimento de cânones e na atribuição de funções para os textos considerados literários. Ela é, portanto, decisiva para a formação do professor como alguém mais preparado para propor estratégias de leitura crítica e produtiva do texto literário na escola. Também contribui para a formação de um leitor mais perspicaz e menos ingênuo (COMPAGNON, 2001).

No caso das obras de Lewis Carroll, por se tratar de textos originalmente produzidos em língua estrangeira, é possível, por exemplo, chamar a atenção dos alunos para as questões relacionadas à tradução. Além disso, também podemos discutir problemas que dizem respeito às possíveis adaptações das obras, tanto a adaptação do texto integral para um texto condensado quanto a adaptação intersemiótica⁷. Tais abordagens permitem problematizar conceitos como gênero, obra, autor, intenção, produção, recepção, além de viabilizarem uma discussão sobre as relações entre linguagem, escrita literária e leitura.

Obras como *As aventuras de Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá* demandam a compreensão de conceitos como *nonsense*, o que envolve uma discussão sobre a linguagem e a narrativa, além da própria problematização do gênero da obra e de suas relações com o maravilhoso e os contos de fada clássicos. Quanto a isso, lembremos as considerações de Welles e Warren (2003) sobre os aspectos de uma obra literária. Segundo os autores, “uma obra de arte literária não é um objeto simples, mas, antes, uma organização altamente complexa, de caráter estratificado, com múltiplos significados e relações”. Essa complexidade é especialmente observável nas obras de Carroll.

⁷ Para uma discussão sobre questões relacionadas à tradução e à adaptação das *Alices*, de Carroll, consultar Amorim (2005). Em seu estudo, intitulado *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling*, o autor discute as relações entre tradução e adaptação, propondo uma reflexão “sobre os limites em que essas reescrituras se inscrevem” (AMORIM, 2005, p. 16). O conceito de adaptação de que se ocupa, em contraposição ao se tem em vista nos estudos intersemióticos, é aquele “empregado para designar as ‘histórias recontadas’, reescrituras de obras clássicas das literaturas estrangeiras e nacional, direcionadas a um público específico, como o infanto-juvenil”. (AMORIM, 2005, p. 15-16)

Portanto, segundo nosso parecer, ao defender a valorização da teoria da literatura como suporte à proposição de estratégias de análise literária, não estamos defendendo uma instrumentalização das obras ou da teoria no ensino de literatura, mas, sim, reconhecendo os desafios teóricos que as obras literárias suscitam e as possibilidades analíticas que abordagens teóricas propiciam, o que vai ao encontro do que propõe Hunt (2010). Sem dúvidas, o risco de instrumentalizar a teoria da literatura é real, o que demandará esforço por parte do professor no sentido de evitá-lo. Porém, aproximar teoria e ensino de literatura pode ser bastante produtivo no trabalho de formação de leitores, ou, no letramento literário, segundo a proposta de Cosson (2016). Na verdade, o risco é duplo. Podemos não somente instrumentalizar a teoria da literatura, mas a própria leitura das obras literárias, em prol de uma mera apresentação e/ou demonstração de aspectos teóricos da literatura. Por vezes, o estudo da literatura na escola não passa disso. Como observa Todorov (2019) em relação ao ensino de literatura em escolas francesas,

Os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2019, p. 27)

Ao privilegiar o conhecimento de “noções críticas”, Todorov (2019) observou que a escola, no estudo da literatura, ao invés de promover a reflexão sobre as obras literárias e o que elas trazem em termos de saberes a respeito do mundo, acaba focando nas abordagens teóricas sobre o literário.

Oliveira (2010), tendo em vista a educação literária oferecida no Ensino Médio nas escolas brasileiras, defende a hipótese de que a escola, o que, segundo ele, também se deve ao tipo de formação que os futuros professores de Língua Portuguesa recebem nos cursos de Letras, contribui de forma decisiva para que o “brasileiro não goste de ler textos literários”. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

A disciplina literatura, presente no currículo de todas as escolas de ensino médio no Brasil, deveria se chamar história da literatura. Afinal, os professores dessa disciplina têm de abordar os movimentos literários cronologicamente, apresentando aos alunos as características prototípicas de cada movimento e os autores tradicionalmente considerados os mais representativos desses movimentos e suas características mais proeminentes. Na verdade, o

conteúdo dessa disciplina por aproximá-la mais de história do que de português. (OLIVEIRA, 2010, p. 172-173)

Como podemos notar, pelo excerto citado, a ênfase de Oliveira (2010) recai sobre a história da literatura, porém, esse problema geralmente está relacionado ao modo como tanto a história quanto a teoria da literatura são trabalhadas em sala de aula. Ainda segundo sua observação – que em alguns aspectos se aproxima da exposta por Todorov (2019) em relação ao ensino francês – no contexto escolar brasileiro, “os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 173). Como segue dizendo, “eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura”. Tais constatações levam o autor a considerar a possibilidade de que essas práticas contribuam para que esses alunos “não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo” (OLIVEIRA, 2010, p. 173).

Sem deixar de levar em conta as observações de Todorov (2019) e Oliveira (2010), uma vez que ambos apontam para problemas reais e preocupantes no que se refere às aulas de literatura, cremos ser adequado afirmar que a análise de obras literárias no contexto escolar por vezes exige suporte teórico. O mesmo poderia ser dito a respeito da crítica literária e da história da literatura.

No entender de Hunt (2010), por exemplo, a crítica é importante por, entre outros motivos, ajudar a lidar com o problema do cânone e das listas de obras disponíveis. Segundo ele, ao pensar a relação entre crítica e literatura infantil, “o que precisamos é de um modo de abordar a literatura infantil que nos ajude a fazer escolhas criteriosas a partir de princípios básicos” (HUNT, 2010, p. 29).

O próprio Todorov (2019, p. 31) enfatiza que “o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento”. Nesse sentido, como segue dizendo, “para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural”. Análise estrutural que, como sabemos, se fundamenta antes de tudo em abordagens teóricas de textos e/ou gêneros literários. Não obstante esse fato, como adverte Todorov (2019, p. 31), “em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu *fim*”. Todorov (2019) ilustra sua argumentação com uma interessante analogia, “para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve

substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento” (TODOROV, 2019, p. 31-32).

Como bem lembra Oliveira (2010), “estudar literatura e usar literatura são duas coisas diferentes”. Segundo o autor, geralmente da literatura ocorre em detrimento de seu uso. Desse modo, o problema não seria o estudo da literatura, mas a falta de seu uso. Ao tratar da questão do uso de nomenclatura, por exemplo, Oliveira (2010), observa que

Assim como ocorre no ensino de gramática, o ensino de literatura é permeado de termos específicos: poemas, cordel, soneto, verso, métrica, escansão, rima, aliteração, assonância, prosa, romance, novela, conto, crônica, enredo, personagem, herói, tempo psicológico, tempo cronológico, clímax, mimese, verossimilhança, logopeia etc. Diante disso tudo, o professor precisa se perguntar se deve ou não lançar mão desses termos, sempre com base nos objetivos pedagógicos de suas aulas (OLIVEIRA, 2010, p. 187).

Portanto, muitas vezes o problema não está no uso de termos específicos dos estudos literários, mas no propósito de seu emprego, no lugar e valor que o professor atribui à nomenclatura específica em suas aulas de literatura. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 187),

Não há nenhum problema em usar a nomenclatura literária em sala de aula, assim como não há em usar a nomenclatura gramatical. Contudo, o professor precisa estar consciente de que a nomenclatura, literária ou gramatical, não é um fim em si mesma: ela é apenas mais um meio que o professor tem à sua disposição para ajudar seus alunos a produzirem significados. O professor precisa ter isso bem claro em sua cabeça para tomar as decisões adequadas para as aulas que planeja.

Como ressalta Oliveira (2010, p. 187), “o objetivo do ensino deve sempre estar claro para o professor”. Portanto, o estudo da literatura não poder ser aleatório e assistemático. O uso de um aporte teórico, de termos técnicos não deve ser sem propósito ou por pura obrigação curricular. Antes, deve contribuir para uma leitura significativa e produtiva dos textos literários por parte dos alunos.

Oliveira (2010), portanto, não desconsidera a importância da mediação de um conhecimento sobre a literatura e as circunstâncias de produção das obras literárias no ensino de literatura, muito embora enfatize acima de tudo a fruição dos textos literários como obras artísticas. Para ele,

É preciso tratar as produções literárias como obras artísticas que devem servir para a leitura de fruição, prazerosa, embora exijam alguns conhecimentos mais específicos para a apreensão mais aprofundada dos significados pretendidos por seus escritores. E o professor é peça importante no processo de construção desses conhecimentos por parte dos alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 180).

Cosson (2016) problematiza o lugar que a fruição deve ocupar na aula de literatura. Para Cosson (2016, p. 26), “a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona”. Nesse sentido, embora, como veremos adiante, a experiência literária seja central na proposta de letramento literário de Cosson (2016), a fruição pela fruição é desaconselhada, sua promoção não deveria ser papel da escola. A análise literária sistemática tem, em sua proposta de letramento literário, uma importância chave assim como a leitura das obras.

Ao apresentar os pressupostos de sua proposta de letramento literário no capítulo intitulado “Aula de literatura: o prazer sob controle?”, Cosson (2016) aborda criticamente a chamada “simples leitura”. Para Cosson (2016), a escola deve proporcionar aos alunos uma proposta de leitura literária que vá além da mera leitura das obras. Para Cosson (2016, p. 26),

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Segundo Cosson (2016, p. 26), uma dessas pressuposições do senso comum seriam as seguintes: 1) A crença de que “os livros falam por si mesmos”; 2) A opinião de que “ler é um ato solitário”; 3) A ideia segundo a qual “é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários”; 4) O argumento de que “a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção”. Nesse capítulo de seu livro, Cosson (2016) apresenta importantes contrapontos em relação

a todas elas. Aqui, porém, nos interessa especialmente sua objeção à última delas. Como argumenta Cosson (2016),

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre mais intensamente. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2016, p. 29)

Em resumo, como destaca Cosson (2016, p. 29), “se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”. Aliás, como observa Cosson (2016, p. 29), “ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa”, uma vez que “lemos da maneira como nos foi ensinado”. Toda leitura, segundo Cosson (2016, p. 29-30), é determinada e, a chamada leitura simples, no seu entender, seria “apenas a forma mais determinada de leitura”, justamente por escamotear “sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado”. Portanto, para Cosson (2016, p. 30),

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A “sistematização necessária” defendida por Cosson (2016) na segunda parte de seu livro, em que apresenta os aspectos práticos de sua proposta de letramento literário, a qual, como vimos, pressupõe análise literária, que tem um papel fundamental nas estratégias que, segundo a proposta do autor, devem ser adotadas no ensino de literatura na escola. Tendo como referência os postulados de M. A. K. Halliday, Cosson (2016) afirma que “a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem”, a saber: 1) “a aprendizagem da literatura” que, segundo ele, “consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra”; 2) “a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica”; 3) e, finalmente, “a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura [no caso da leitura literária]

proporciona aos seus usuários” (COSSON, 2016, p. 47). Para Cosson (2016, p. 47), “as aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola”.

Para redimensionar essas aprendizagens de forma que conduzam de modo satisfatório o processo do letramento literário é que propomos novo caminho. Seus pressupostos, que tentamos tornar explícitos na primeira parte deste livro, determinam, em primeiro lugar, que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência literária. (2016, p. 47).

Desse modo, fica evidente que, para Cosson (2016), que não deixa de reconhecer os problemas apontados por Todorov (2019) e Oliveira (2010), a teoria, assim como a história e a crítica, teriam um lugar na educação literária. Essa valorização da “aprendizagem sobre a literatura”, fundamentada em saberes que a história, teoria e crítica que se ocupam da literatura proporcionam aos professores, não deve, porém, ofuscar a importância que deve ser dada à experiência direta com o texto literário no estudo da literatura na escola.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2016, p. 47).

Portanto, se devemos, como professores comprometidos com a formação de leitores, com o letramento literário, nos esforçar no sentido de evitar que as aulas de literatura sejam, na verdade, aulas de história ou de teoria da literatura, precisamos igualmente evitar que elas se tornem um momento de promoção da leitura pela leitura ou então um espaço aberto para o impressionismo, em que toda interpretação é válida. Por isso, a necessidade de garantir que nas aulas de literatura também constituirão um momento de análise sistemática das obras lidas.

Nesse sentido, a teoria da literatura pode desempenhar um papel decisivo na abordagem escolar de textos literários, para além da percepção do estatuto literário dos textos – o que por si só já representa um aspecto extremamente relevante no

ensino de literatura, tendo em vista as já mencionadas especificidades dos textos literários (TERRA, 2014) –, pela possibilidade de instigar um senso crítico que habilita o leitor em processo de letramento literário, de acordo com os diferentes estágios de maturidade, a identificar e problematizar o senso comum a partir das leituras literárias realizadas na escola. Por exemplo, é possível problematizar o cânone, o conceito de clássico, o valor atribuído às obras, não necessariamente com o objetivo de desconsiderar essas noções, mas no sentido de compreender a construção dos juízos de valor em nossa cultura letrada, valorizar as obras que têm sido consagradas como clássicos sem sacralizá-las e sem tratar de maneira preconceituosa as leituras não canônicas (ABREU, 2006; TERRA, 2014).

2 TEORIA DA NARRATIVA E ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS*

Na presente seção, inicialmente, abordamos alguns aspectos da teoria da narrativa (com ênfase no gênero conto), que serviram de base para a construção de uma proposta de intervenção pedagógica destinada a turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência o conto *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Em seguida, descrevemos a obra escolhida para a elaboração da proposta, percorrendo brevemente sobre seu autor e as circunstâncias de sua publicação, para, finalmente, abordar alguns aspectos de sua construção narrativa.

2.1 A narrativa e a questão dos gêneros literários

Sabemos que a questão dos gêneros literários é bem complexa e vem ocupando um espaço importante na abordagem teórica da literatura (WELLEK; WARREN, 2003; LIMA, 2002). As definições de narrativa e de conto, como gênero narrativo, ocorrem nesse contexto e, sabemos, são marcadas por diferentes perspectivas não somente teóricas, mas também historiográficas. Diante de uma questão tão complexa, apresentaremos tão somente alguns dos pontos de vista sobre os conceitos de narrativa e de conto.

A narrativa pode ser definida como uma exposição de fatos, uma história, o discurso de um narrador. Por sua vez, a narrativa literária pode ser apresentada na forma de verso ou prosa em gêneros diversos, a exemplo da epopeia, do conto, do romance e da novela. Para Gomes e Pereira (1992, p. 112), a narrativa sempre foi:

Uma tendência definidora do ser humano: da escrita rupestre entremeada de sons guturais à elaboração da linguagem narrativa, observamos que o homem conta a história de si mesmo e do mundo. A necessidade dos ancestrais de reunirem-se à volta do fogo para se guarnecerem do frio e das feras está acompanhada do pressentimento de que algo poderia ser revelado na fala do sacerdote. E, na atualidade, não é com outro pressentimento que o homem rodeia o aparelho de televisão, à espera de um sacerdote dessacralizado da mídia: todos aguardamos notícias, revelações, reconstruções de eventos, através das narrativas. (GOMES; PEREIRA, 1992, p. 112)

Ao apresentar as peculiaridades do texto narrativo, Terra (2014) assevera que “as narrativas podem se referir a um fato real ou imaginário”. Ainda de acordo com

Terra (2014, p. 134), “o fato narrado em geral é uma ação atribuída a agente humano ou antropomorfizado (como nas fábulas)”. Conforme sumaria Gancho (1998, p. 8),

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem fatos não há histórias, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença de um narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa. Os fatos, os personagens, o tempo e o espaço existem por exemplo num texto teatral, para o qual não é fundamental a presença do narrador. Já no conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrador e o leitor.

D’Onofrio (1995) e Gotlib (2004), tomando como ponto de partida as distinções propostas por André Jolles (1985), afirmam que as narrativas são divididas em “formas simples” e “formas cultas”. As primeiras se referem às criações coletivas de cunho popular, que trazem os principais anseios e medos do ser humano. Alguns exemplos dessas narrativas são o mito, a lenda, o conto popular, a saga, os provérbios e adivinhações. Por outro lado, as narrativas cultas se referem às criações individuais artísticas: romance, conto, poesia épica, crônica e novela (D’ONOFRIO, 1995; GOTLIB, 2004).

Em *As Estruturas Narrativas*, Todorov (1970), por sua vez, afirma que não existe uma narrativa primitiva nem natural, portanto, toda narrativa constitui “uma escolha e uma construção” (TODOROV, 1970, p. 106). O ato de narrar é composto por uma série de discursos e não de acontecimentos. Segundo Todorov (1970, p. 126),

A estrutura da narrativa nos fornece a resposta: o encaixe é uma explicitação da propriedade mais profunda de toda narrativa. Pois a narrativa encaixante é a narrativa de uma narrativa. Contando a história de uma outra narrativa, a primeira atinge seu tema essencial e, ao mesmo tempo, se reflete nessa imagem de si mesma; a narrativa encaixada é ao mesmo tempo a imagem dessa grande narrativa abstrata da qual todas as outras são apenas partes ínfimas, e também da narrativa encaixante, que a precede diretamente. Ser a narrativa de uma narrativa é o destino de toda narrativa que se realiza através do encaixe.

Assim, podemos considerar que toda narrativa é a história de outras narrativas. Desse modo, o contador de histórias, ou seja, o narrador empresta sua

voz para que, através dela, os sentimentos e emoções sejam impressos, conferindo mais vivacidade para a história contada.

Todorov (1970) cita como exemplo o livro de contos *As mil e uma noites*, quando menciona a personagem Sherazade, que só vive porque continua narrando, todas as noites, suas histórias, e, assim, entretém o rei que desiste de matá-la. Todorov (1970, p. 127) afirma que “a narrativa é igual à vida; a ausência de narrativa, à morte”. O autor se refere à obra em questão como “a maravilhosa máquina de contar” (TODOROV, 1970 p. 132).

Souza (2012) nos apresenta as espécies narrativas que estão divididas em verso ou em prosa, sendo que a epopeia se configura como a espécie narrativa em verso de maior destaque. Trata-se de um poema épico longo, cujo tema se baseia em um assunto heroico e nacional, sempre em tom elevado e solene. A epopeia é geralmente apontada como a primeira modalidade narrativa que surgiu, aproximadamente, no século X a.C., coincidindo também com a provável época das epopeias gregas, *Ilíada* e *Odisseia*.

Quanto às espécies narrativas em prosa, podemos destacar o conto, que é uma narrativa de curta extensão; a novela, que é uma narrativa em prosa com capítulos autônomos e de uma extensão mais longa que o conto; e o romance, uma narrativa mais extensa que o conto e a novela.

Como explicita Terra (2014), “as narrativas começam com a própria história da humanidade e fazem parte de todas as civilizações, sejam de onde forem, e apresentem-se sob os mais variados gêneros: mito, lenda, fábula, conto, novela, romance, histórias em quadrinhos, cinema etc. (TERRA, 2014, p. 133). Os elementos estruturais da narrativa podem ser encontrados nos mais diversos canais de comunicação, para além dos textos classificados como literários, porém, nosso projeto tem como enfoque a narrativa literária.

Ainda de acordo com Terra (2014, p. 133), “as narrativas materializam-se em textos verbais, não verbais, orais e escritos”. Conforme a exposição de Terra (2014, p. 134) a respeito da narrativa, é preciso ter em mente que “um texto narrativo não é uma soma de frases narrativas”, por essa razão, como ele segue dizendo, “a unidade de análise deverá ser sempre o texto”. É justamente em função do predomínio do que Terra (2014) denomina “sequências textuais narrativas” que um texto pode ser classificado como uma narrativa.

Como observa o autor, “nesse tipo de texto podem-se encontrar também sequências descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais” (TERRA, 2014, p. 134). Conforme seu parecer, “o estudo do texto narrativo deverá, então, observar como sequências narrativas se articulam, que relação esse texto mantém com outros (intertextualidade), que características composicionais apresenta, a que gênero pertence etc.” (TERRA, 2014, p. 134).

Com base nos estudos desses autores, podemos afirmar que a narrativa pode ser considerada um recurso fundamental para a construção da sociabilidade e da visão que temos de nós mesmos e do outro. Narramos nosso cotidiano, nossas histórias, nossas lembranças, nossos sonhos, nossos projetos, além de criações do imaginário individual e/ou coletivo. Desse modo, a narrativa sempre esteve ao nosso redor, sem distinção de culturas ou classes sociais. Todos os povos fizeram e fazem o uso de narrativas, sendo que muitos povos têm suas histórias marcadas por narrativas que são passadas de geração a geração, conhecidas como os clássicos da literatura.

2.2 *Alice no País das Maravilhas* e o gênero conto

Se a questão dos gêneros é complexa, a identificação de *Alice no País das Maravilhas* com o gênero conto é igualmente problemática. Não constitui um problema classificar a obra de Carroll como narrativa e como prosa, porém, sua associação com o gênero conto pode suscitar discussões. Sem dúvidas, a obra mantém uma relação, ainda que caracterizada pela ruptura, a subversão, com os chamados contos de fadas clássicos, historicamente associados aos nomes de autores como Charles Perrault, os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen (COELHO, 1991).

O conto pode ser definido como uma narrativa em prosa, de curta duração, com poucos personagens, em que, geralmente, tem-se um só conflito e uma só ação. Ou como o descreve Gancho (1998, p. 8):

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo,

deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

Em termos etimológicos, a palavra conto vem do latim “*computare*” e significa “calcular”, “contar”. Embora o conto seja uma narrativa mais breve, ele não perde a sua essência literária. Sobre esse aspecto do conto, Gotlib (2004) afirma que “tal como o tamanho, literatura não é documento. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário.” (GOTLIB, 2004, p.13).

Como narrativa, o conto, assim como outros gêneros narrativos como a novela e o romance, apresenta aspectos que distinguem essa modalidade discursiva, tal como observou Gancho (1998).

Além dessa definição, o conto também aparece como um relato de um acontecimento, fábula que é contada para crianças com o intuito de diverti-las ou ainda uma narrativa oral ou escrita de acontecimentos que não são reais. Nesse sentido, o conto não tem um compromisso com a realidade. Na verdade, sobretudo quando pensamos em obras literárias, não existe um limite preciso entre ficção e realidade, o que existe é a arte da criação, de se inventar um meio de se representar algo, sem a necessidade de comprovar se é falso ou verdadeiro.

Podemos afirmar que o conto surge como uma invenção antiga que aos poucos foi se desenvolvendo entre o oral e o escrito. Primeiro tem-se a criação do conto, depois sua transmissão oral, podemos aqui fazer uma comparação com os contos populares que eram passados de geração a geração; em seguida, veio seu registro escrito, e, por fim, a criação escrita dos contos. Nesse momento, segundo Gotlib (2004, p.13), é que o narrador assume essa função de “contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário”.

O conto maravilhoso tem como característica a renúncia ao realismo que aparece na falta de precisão histórica e social do lugar e do tempo da sua ação, ademais o conto maravilhoso é cheio de objetos e seres mágicos. Se comparados à novela e ao romance, podemos dizer que uma das características do conto é, justamente, a simplicidade de sua intriga. Sendo assim, a construção dramática do conto, que tem como base a exigência de sua ação, pode ser considerada uma de suas características mais fortes.

Segundo Coelho (2010), as narrativas orais, mais especificamente, os contos de fadas, “foram sendo perpetuadas pela memória popular e folclórica e, mais tarde, registradas de forma escrita por alguns escritores do século XVII, como La Fontaine,

Charles Perrault e os irmãos Grimm, contribuindo para a difusão da literatura infantil” (COELHO, 2010). Nesse sentido, podemos reafirmar a mobilidade do conto, sua fluidez e facilidade de compreensão, além da capacidade de se renovar sem perder suas características essenciais. Em contraposição, ao longo do tempo, o conto sofreu uma mudança técnica, porém manteve a mesma estrutura, ou seja, o que mudou foi a maneira de escrever, mas a natureza do conto ainda é a mesma.

Desse modo, embora os contos de fada ou contos maravilhosos tenham sido transcritos ao longo dos tempos e atravessado às fronteiras, os escritores têm aproveitado a mesma estrutura das narrativas clássicas, sofrendo apenas algumas alterações na parte técnica dos contos.

De acordo com Gotlib (2004), “o que era verdade para todos passa ou tende a ser verdade para um só. Neste sentido, evolui-se do enredo que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos *feelings*, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas [...]” (GOTLIB, 2004, p. 30). Podemos afirmar que os contos de fadas modernos têm seguido essa nova ordem, em que são feitas releituras dos contos maravilhosos, trazendo a mesma estrutura desses contos, porém as histórias são revisitadas e recriadas com uma nova técnica baseada mais no suspense emocional e intelectual, sendo assim, o que acontece é uma significativa mudança do enredo.

No conto escolhido para estudo em nossa proposta de intervenção, *Alice no País das Maravilhas*, observamos traços que caracterizam esse tipo de narrativas modernas, nas quais é possível perceber aspectos do maravilhoso. Segundo Coelho (1985), a obra de Lewis Carroll, de cunho mágico ou maravilhoso, traz como característica um *nonsense*. Assim, a autora afirma que:

Nas raízes do universo fantasioso de *Alice no País das Maravilhas* (ou no *País do Espelho*), é esse *nonsense* que encontramos. É a lúcida consciência do absurdo das regras e valores absolutos que, instituídos em sistema, regem a vida do homem. E a denúncia desse absurdo se faz através de um outro absurdo: o que resulta da subversão não só das leis naturais que nos regem, mas principalmente da linguagem. Indiscutivelmente, o grande valor literário de *Alice no País das Maravilhas* está em sua invenção de linguagem, correspondendo essencialmente à natureza das fantásticas aventuras ali concretizadas. (COELHO, 1985, p. 161)

Na literatura moderna, Lewis Carroll representa muito bem a fusão entre o cotidiano e o maravilhoso, trazendo para o conto mais um elemento que é o

nonsense, isto é, sem significação, desprovido de sentido, misturando à narrativa a graça, a ironia e o lúdico. Outras obras também seguem essa tendência, como *Peter Pan*, de J.M. Barrie e *Pinóquio*, de Collodi.

Temos como exemplo desse tipo de narrativa algumas adaptações modernas dos contos maravilhosos tradicionais que correspondem a uma releitura dos contos de fadas que foram adaptadas para o cinema: *João e Maria, caçadores de bruxas, Branca de Neve e o caçador, Para sempre Cinderela, Alice no País das Maravilhas, Alice através do espelho, A garota da capa vermelha*, dentre outros. Assim como houve algumas adaptações para o cinema, muitos desses contos também foram adaptados para os quadrinhos: *Alice no País das Maravilhas, Os três porquinhos, Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho*, dentre outros.

Segundo Hunt (2010), os contos modernos mudaram a técnica, porém mantiveram a mesma estrutura das narrativas tradicionais, nas quais no final o bem sempre vence o mal. Quanto a essa característica do conto maravilhoso, Todorov (2008, p. 129) afirma que (...) “seu didatismo, que substitui o realismo, aparece na estrutura da intriga, que se assemelha à estrutura de uma provocação na qual o mal é vencido pelo bem”. Bettelheim (2002) estabelece esta relação entre o bem e o mal nesses tipos de narrativa. Segundo o autor:

Esta é a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2002, p. 6)

Nessa perspectiva, os contos de fada podem se conceber em mensagens representativas sobre como enfrentar as experiências complicadas nesta fase da vida, mas que são necessárias para o crescimento integral do indivíduo.

2.3 O autor e a obra

Charles Lutwidge Dodgson foi um escritor inglês, conhecido mundialmente por Lewis Carroll. Filho de um pastor anglicano, ele mesmo ordenou-se diácono, em 1861, porém nunca chegou a exercer a profissão de pastor. Publicou o seu primeiro

conto, “O Desconhecido”, em 1845, aos treze anos de idade, na revista *Richmond College*, no colégio onde estudava (COELHO, 1991).

Inicialmente, Charles foi educado em casa pelo pai, aos 12 anos é matriculado no internato de Richmond e, depois, em Rugby. Em 1850, começa a estudar em Chirst Church College, em Oxford onde se forma em 1854 e começa a dar aulas de Matemática, durante 26 anos. Em 1855, começa sua carreira como escritor, publicando poemas humorísticos na revista *Comic Times* (COELHO, 1991).

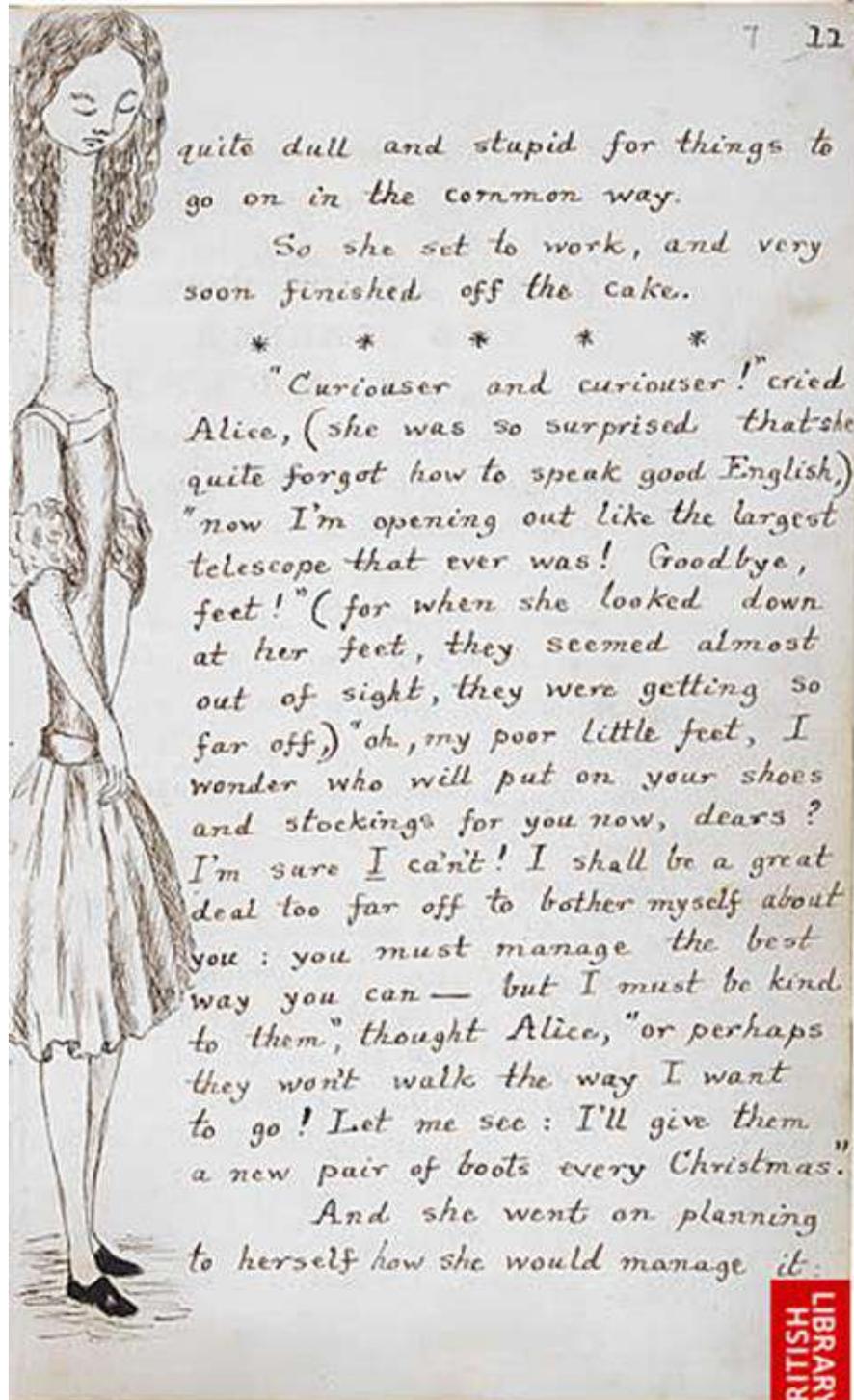
Lewis Carroll morreu em 14 de janeiro de 1898, deixando o legado de um universo ficcional que vem despertando o interesse de crianças, jovens e adultos.

Sua inspiração para escrever Alice surge, em 1862, durante um passeio de barco pelo Tâmis, com o casal MacDonald, o cônego Duck Worth e três meninas, filhas do Deão do Chirst Church College: Alice Liddell (a heroína dos contos, com 10 anos de idade), e suas irmãs, Edith e Lorina. Lewis Carroll sempre gostou de contar histórias para seus amigos. Porém, nesse dia, Alice lhe pediu que escrevesse o conto (COELHO, 1991).

Lewis Carroll levou algum tempo para escrever sua primeira versão da história, a princípio intitulada *Alice por debaixo da terra (Alice Underground)*, que entregou para Alice, em 1864, com ilustrações dele mesmo; e posteriormente mudou para *Aventuras de Alice no País Maravilhoso (Alice’s Adventures in Wonderland)*. No início, Carroll tentou ele mesmo ilustrar a história, mas depois, conseguiu que o caricaturista John Tenniel aceitasse fazer a ilustração, sob sua orientação (COELHO, 1991).

Ao que consta, as ilustrações originais de Alice foram uma espécie de “desenho por idealização”, em que Carroll idealizava os desenhos e Tenniel as executava. Em 1865, o livro é publicado pela *Macmillan and Company*, pago pelo autor, porém todos os exemplares são recolhidos, destruídos e reimpressos, a pedido de Tenniel que não havia gostado do resultado da impressão. Em 1871, depois do sucesso de *Alice no País das Maravilhas*, Carroll publica *Alice no País do Espelho*, que também fez muito sucesso, ressaltando que as duas obras foram adaptadas para o cinema em 2010 e 2016. Em 1932, seu manuscrito foi vendido a um colecionador americano, Dr. Rosenback, por 2 milhões de cruzeiros (COELHO, 1991).

Texto e ilustração de Lewis Carroll- 1864

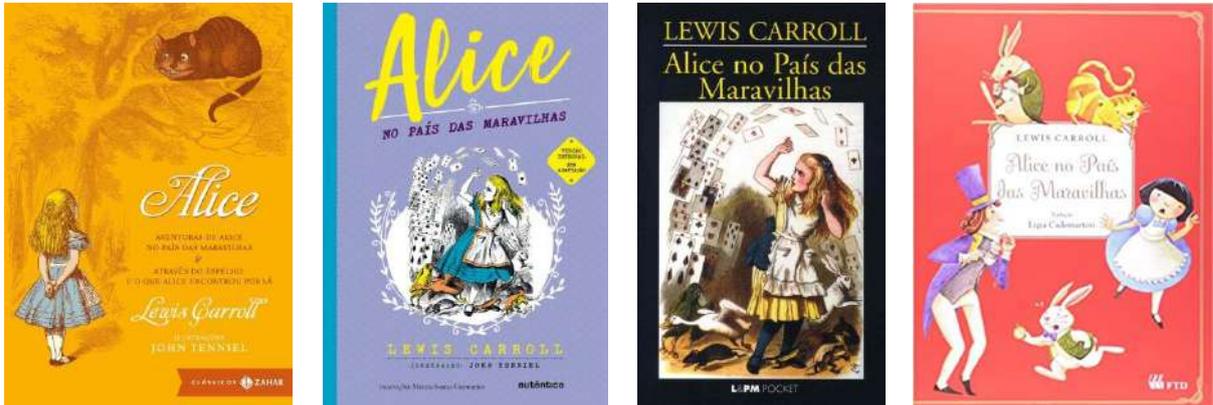


Disponível em:

<http://www.bl.uk/onlinegallery/ttp/alice/accessible/introduction.html>

São várias as edições atualmente disponíveis da obra de Carroll no mercado editorial brasileiro, em publicações recentes e mais antigas. As capas que se seguem são apenas alguns exemplos de obras que podemos mencionar:

Edições que trazem traduções texto integral de *Alice no País das Maravilhas*



Reproduções disponíveis no Google Imagens

Evidentemente, o professor do Ensino Fundamental da escola pública enfrenta muitos desafios quando pensamos no material disponível para as aulas de literatura. As bibliotecas públicas e as salas de leitura das escolas, quando existem, nem sempre dispõem de um acervo amplo de títulos e exemplares de uma mesma obra, fora o problema do poder aquisitivo das famílias, que, muitas vezes, pensando na realidade da escola pública, não têm condições de adquirir livros. Na melhor das hipóteses, em alguns casos, só as adaptações estão à disposição do professor na quantidade necessária. Além disso, em se tratando de certas obras, o professor enfrenta a resistência dos alunos no que se refere à leitura de versões integrais. O trabalho com as adaptações pode, no entanto, contribuir para demonstrar que é possível trabalhar com distintas possibilidades de se narrar uma mesma história.

Adaptações de *Alice no País das Maravilhas*



Reproduções disponíveis no Google Imagens

A alternativa para enfrentar essas barreiras relacionadas aos livros impressos, talvez seja a adoção de e-books. Entretanto, também nesse caso, muitas vezes a infraestrutura das escolas, a indisponibilidade de equipamentos e o poder aquisitivo das famílias dificultam o acesso aos livros por parte dos alunos. É bem verdade que existem livros que já estão em domínio público na internet, porém ainda existem dificuldades que impossibilitam o contato dos estudantes com as obras literárias.

2.4 *Alice no País das Maravilhas*: considerações sobre o texto

A história de *Alice no País das Maravilhas* começa com a menina sentada no jardim na companhia da irmã, que lê um livro. Alice, que se mostra aborrecida e reclamando porque o livro não tinha figuras, vê sua vida dar uma reviravolta quando vê passar um Coelho Branco de colete e tirando um relógio do bolso, ou como lemos na tradução de Maria Luíza Borges:

Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela.

Não havia nada de *tão* extraordinário nisso, nem Alice achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha

visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, ocorreu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. (CARROL, 2009, pág. 13)

É justamente a curiosidade o que move Alice e, conseqüentemente, o desenrolar dessa história. Alice é uma menina educada e inteligente, mas não avalia os riscos e segue o Coelho Branco, que entra numa toca, sem pensar duas vezes, Alice entra na toca também, atrás do Coelho.

Alice na toca do Coelho



Fonte: DODGSON, Charles Lutwidge, 1832-1898. Alice no País das Maravilhas/ Lewis Carroll; Ilustrações John Tenniel. Editorial Arara Azul, 2002

Neste momento, Alice troca o tédio do mundo real pelas surpresas de um País das Maravilhas, onde aparece bem forte o “nonsense” do texto de Carroll, ao criar um mundo de “cabeça para baixo”, um lugar onde as coisas não faziam muito sentido.

Quando toca o chão, Alice encontra um vidro com um líquido que dizia “BEBA-ME” e um bolo que dizia “COMA-ME”. A menina certifica-se de que não era veneno, um pouco para manter a prudência para qual fora ensinada, e então, começa a comer e a beber, e seu tamanho vai alternando de forma drástica, fazendo-a se desesperar e começa a chorar. Daí em diante, a história se desenrola e muitas outras coisas acontecem.

Pouco depois com os olhos numa caixinha de vidro debaixo da mesa: abriu-a, e encontrou dentro um bolo muito pequeno, com as palavras “Coma-me” lindamente escrita com passas sobre ele. “Bem, vou comê-lo”, disse Alice”; “se me fizer crescer, posso alcançar a chave, se me fizer diminuir, posso me esgueirar por baixo da porta, assim de uma maneira ou de outra vou conseguir chegar ao jardim, para mim tanto faz. (CARROL, 2009, pág. 21)

Alice se vê frustrada e começa a chorar e, por chorar muito, acaba inundando o local e tendo que nadar para não se afogar em suas próprias lágrimas. Em seguida Alice encontra outros personagens, o Rato e um Dodô. Como todos estão molhados, acontece uma corrida para que todos se sequem.

No desenrolar da história, o Rato conta também uma história para Alice, conhecida como “enredo de cabo a rabo” (CARROLL, 1980, p. 39), que se constitui como um poema emblemático ou figurado, relacionando à forma ao tema do texto.

Poema cauda- *Alice no País das Maravilhas*

No desenrolar da história, Alice vai encontrando outros personagens fantásticos e um tanto quanto inusitados. Ao encontrar uma lagarta, há um breve diálogo entre as duas:

A LAGARTA E ALICE ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente, a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta. “Quem é você?”, perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então. “Que quer dizer com isso?”, esbravejou a Lagarta. “Explique-se!” (CARROLL, 2009, p.55)

Neste trecho há uma reflexão filosófica, em que nos indagamos, através do diálogo entre Alice e a lagarta, sobre autoconhecimento e o processo de mudança pelo qual todos nós passamos. Ela segue seu caminho e chega à casa da Duquesa, e em seguida, encontra também um Gato de Cheshire, que desaparece em pleno ar, e com quem Alice tem outro diálogo que também leva o leitor a fazer novos questionamentos sobre a vida e qual caminho deve seguir.

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
 “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
 “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
 “... contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
 “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante”. (CARROLL, 2009)

A história continua e Alice conhece outros personagens interessantes como o Chapeleiro Maluco, a Lebre de Março, o Rei e a Rainha de Copas, além de uma série de outras criaturas. Quando está prestes a “perder a cabeça”, ela acorda ao lado de sua irmã e percebe que tudo não passou de um sonho esquisito.

[...] “Cortem-lhe a cabeça!” berrou a Rainha. Ninguém se mexeu.
 “Quem se importa com vocês?”, disse Alice (a essa altura, tinha chegado a seu tamanho normal). “Não passam de um baralho!”
 A essas palavras o baralho inteiro se ergueu no ar e veio voando para cima dela: Alice deu um gritinho, um pouco de medo e um pouco de raiva, tentou repeli-los e se viu deitada na ribanceira, a

cabeça no colo da irmã, que afastava delicadamente algumas folhas secas que haviam voejado das árvores até seu rosto.

“Acorde, Alice querida!” disse sua irmã. “Mas que sono comprido você dormiu!”

“Ah tive um sonho tão curioso!” disse Alice, e contou à irmã tudo quanto podia se lembrar delas, todas aquelas estranhas aventuras que tivera e que você acabou de ler; quando terminou, a irmã a beijou e disse: “Sem dúvida foi um sonho curioso, minha querida; agora vá correndo tomar o seu chá, está ficando tarde”. Alice então se levantou e saiu correndo, pensando, enquanto corria o mais rápido que podia, que sonho maravilhoso tinha sido aquele.” (CARROLL, 2009, p.145, 146)

De acordo Sevcenko (2009), Lewis Carroll “se diverte ao satirizar o mundo dos adultos, suas maneiras pomposas, sua seriedade aborrecida, sua falta de espontaneidade, seus preconceitos, sua arrogância autoritária e intolerante” (SEVCENKO, 2009, p. 152). Isso está muito presente no texto de Alice. O tratamento que Carroll dá aos temas infantis e às preocupações das crianças leva ao acolhimento de sua obra por parte do público infantil ao mesmo tempo em que intriga e desperta a curiosidade e atenção de jovens e adultos. Por outro lado, tem se observado que:

O livro de Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, foge do padrão de literatura que era recorrente na Inglaterra vitoriana. Podem-se listar alguns pontos gerais que baseiam essa afirmação: primeiro, porque Alice não é um livro que reflete as exigências da sociedade em relação à religião e à moral; segundo, porque não é um livro pedagógico e nem moralizante, ou seja, não tem o objetivo primordial nem de educar nem de varrer os vícios da sociedade, já que, numa primeira leitura, Alice parece voltado unicamente ao entretenimento; terceiro, porque caracteriza a realidade da Inglaterra vitoriana como enfadonha, a qual está associada à ideia de opressão; quarto, não há punição para a transgressão de Alice, que rompe um padrão pré-estabelecido socialmente para o indivíduo inglês vitoriano, já que a punição era um elemento presente tanto na literatura quanto na vida real. (BRITO, 2007, p. 7)

Brito (2007) considera a personagem de Alice como subversiva para os padrões da época porque ela não só não está satisfeita com sua vida por considerá-la entediante como ousa sair em busca de aventuras, sem pensar nas consequências.

Nesse sentido, o País das Maravilhas se configura como um lugar de liberdade para Alice, pois é um espaço onde ela pode abandonar as regras e experimentar coisas que nunca imaginou.

A história de Alice tem uma grande importância para a literatura porque consegue fazer a fusão entre o mundo real e o imaginário, o abstrato e o concreto, resultando numa matéria literária rica e gratificante.

Diante do exposto, reafirmamos a importância do conto enquanto gênero literário que pode contribuir decisivamente para a formação de valores e atitudes nos leitores, além do desenvolvimento de estratégias de leitura de textos narrativos. Pensamos na obra de *Alice no País das Maravilhas* e suas variadas versões, incluindo adaptações para os quadrinhos e o cinema, como um dos clássicos da literatura infanto-juvenil; uma obra de caráter maravilhoso que, com seus elementos fantásticos, despertam a discussão e análise do maravilhoso no nosso cotidiano, inclusive na sala de aula, bem como a reflexão sobre nós mesmos.

Como observa Cademartori (2010), em *Alice no País das maravilhas*, Carroll produziu uma narrativa marcada pela polifonia, pela ambiguidade e pelo relativismo. Segundo a autora,

Lewis Carroll foi um inovador do conto infantil. Criou histórias sem moralidade, abandonando o tom sentencioso comum às histórias do século XIX. À sua obra se pode dirigir muitas questões, ela suporta diversas leituras. O texto *Alice no país das maravilhas* dissolve a ordem estabelecida, o convencional, o lógico, o habitual, propondo o ilógico, o inusitado, o absurdo e a desordem instaurada a partir da queda de Alice no poço onde todas as coisas ficam soltas, ou seja, em estado de suspensão: tudo o que já se sabia, não se sabe mais (CADEMARTORI, 2010, p. 29-31).

Nesse sentido, a narrativa de Carroll representa um desafio à linguagem e à estrutura literária do gênero a que se associa. Ainda de acordo com Cademartori (2010), *Alice no país das maravilhas* é uma obra que

[...] abala o sentido do saber. Se, para alguns, proclama o não sentido, o absurdo do mundo, pode, também, manifestar o sentido evidente de todas as cousas ou, ainda, a reversibilidade do sentido. Portanto, em matéria de ambiguidade, entendida não como confusão, mas como riqueza de sentido, não há o que se pedir mais (CADEMARTORI, 2010, p. 30).

Portanto, a narrativa de Carroll, é extremamente rica e instigante. Marcada pela plurissignificação. Ela acaba problematizando não só a tradição do conto maravilhoso, mas também a própria linguagem e o conhecimento.

Adaptação de Alice no País das Maravilhas para os quadrinhos



Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll! <https://universonerd.net/porta/diversao/livros-hqs/alice-no-pais-das-maravilhas-em-hq/>

Alice no País das Maravilhas- Animação da Disney



Alice no País das Maravilhas- Hamilton Luton Luske- Filme 1951

Adaptação cinematográfica de Alice no País das Maravilhas



Alice no País das Maravilhas Tim Burton- Filme 2010

Como observa Cademartori (2010, p. 30), “a obra de Lewis Carroll rejeita qualquer pretensão didática tradicional”, o que segundo a autora se evidencia na personagem da Duquesa, cuja palavra predileta é “moral”. No seu entender, “se há um didatismo em Lewis Carroll, este não pretende contrariando a duquesa, mostrar a gravidade das coisas, mas, justamente, o inverso: que todas as coisas, porque são relativas, não são graves” (CADEMARTORI, 2020, p. 30).

Para Khéde (1990, p. 42), em seu livro *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil, Alice no País das Maravilhas* “é um livro que, mesmo enraizado em seu tempo, anuncia a modernidade”. Ainda segundo Khéde (1990, p. 42), a questão central, “a grande questão”, na mais conhecida das obras de Carroll, seria a da identidade. Para a autora,

A contestação da identidade pessoal de Alice e a perda de seu próprio nome são desenvolvidos numa narrativa em que a primeira e terceira pessoa do discurso se confundem. Temos uma narrativa em primeira pessoa que se confunde com a visão exterior do narrador-autor. Essa tensão confirma a crise de identidade de Alice num jogo em que o paradoxo e o *non-sense* estabelecem a lógica do sentido. (KHÉDE, 1990, p. 42)

Para Hunt (2010), *Alice no País das Maravilhas* está entre aquelas obras literárias destinadas a crianças. Entretanto, não há unanimidade quanto a isso.

Como destaca Khéde (1990), “muito se discute se *Alice no País das Maravilhas* é um livro para crianças ou para adultos, principalmente em razão de seus complexos jogos que põem em cheque a questão do sentido”. No entanto, ainda segundo a autora, os personagens da obra de Carroll, “se movimentam em situações de extrema semelhança com a lógica infantil”, a exemplo da “ausência de limites precisos entre realidade e fantasia” (KHÉDE, 1990, p. 45). A autora destaca: “o jogo de faz-de-conta dos personagens – a criança que berra desesperadamente é um porco disfarçado de bebê; o jogo de críquete da Rainha de Copas que não obedece às regras convencionais” (KHÉDE, 1990, p. 45). Em resumo, para Khéde (1990), esse livro de Lewis Carroll, considerando tais aspectos de sua narrativa e da construção de seus personagens,

[...] nos confronta com personagens que exploram ao máximo a produção de sentido. Tal como as crianças que são uma verdadeira explosão criativa, principalmente na fase em que estão experimentando a lógica da linguagem que denomina a vida.

Coelho (1985) classifica *Alice no país das maravilhas* como uma obra narrativa que pertence aos contos maravilhosos ou mágicos, De acordo com a autora “essas obras são aquelas que acontecem no mundo real, mas nas quais a magia, o absurdo ou o maravilhoso modificam as leis do mundo normal” (COELHO, 1985, p. 126). Assim acontece com Alice, que ao se vê entediada com sua vida normal, passa a seguir um coelho apressado e cai em um mundo no qual existem muitos elementos que lembram as regras as quais ela estava acostumada, porém desafia o convencional.

Se compararmos a obra de *Alice no País das Maravilhas* com os diversos contos clássicos, podemos destacar algumas particularidades nesta obra em contraposição aos demais clássicos. Primeiramente, Alice não é uma mocinha comum dos contos maravilhosos, ao contrário, muita curiosa, ela desafia as regras e tenta buscar respostas sobre questionamentos que não seriam próprios para a época nem para sua idade.

Em segundo lugar, apontamos sobre o caráter maravilhoso da obra de *Alice no País das Maravilhas*, isso porque o livro conta com uma grande quantidade de seres fantásticos que despertam uma análise e uma reflexão acerca de nós mesmos e sobre como o maravilhoso pode estar presente em nosso cotidiano. Ao refletir sobre o personagem de ficção, no contexto de uma discussão sobre a valorização

estética de uma obra, Rosenfeld (2009) argumenta que a obra literária é caracterizada pela:

[...] a criação de um vigoroso mundo imaginário, de personagens “vivas” e situações “verdadeiras”, já em si de alto valor estético, exige em geral a mobilização de todos os recursos da língua, assim como de muito outros elementos da composição literária, tanto no plano horizontal da organização das partes sucessivas, como no vertical das camadas; enfim, de todos os meios tendem a constituir a obra-de-arte literária. De outro lado, a mobilização plena desses recursos dará à obra, mesmo a despeito da intenção possivelmente científica ou filosófica, um caráter senão imaginário, ao menos “imaginativo”, que a aproximará até certo ponto da ficção. (ROSENFELD, 2009, p. 37)

Esse elo entre o real e o imaginário pode ampliar os horizontes do texto literário em sala de aula.

Desse modo, destacamos que a linguagem dos contos pode variar, embora, estes sejam classificados como maravilhosos ou fantásticos, nesse sentido, o que difere cada conto é a maneira como cada escritor narra suas histórias. Pligia (2004) diz que “O conto clássico à Poe contava uma história anunciando que havia outra; o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só” (PLIGIA, 2004, p.41).

Em suma, ao utilizar como proposta de intervenção o trabalho com o gênero conto, em especial, o conto *Alice no País das Maravilhas*, pretendemos demonstrar que, se bem empregados, conceitos de Teoria da Literatura, mais especificamente, tendo em vista o recorte de nossa proposta, conceitos de teoria da narrativa, podem ser decisivos para o desenvolvimento de leituras literárias produtivas, críticas e mais aguçadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, com vistas à formação do leitor e à promoção do letramento literário.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, abordaremos, além dos pressupostos metodológicos de nossa proposta, os procedimentos de uma proposta de pesquisa-intervenção que tem como horizonte os objetivos do Profletras. O Programa de Mestrado Profissional (Profletras) tem por objetivo capacitar professores das redes públicas para atuarem no Ensino Fundamental, com vistas a aumentar a qualidade do ensino dos alunos nesse nível. Desse modo, nesse trabalho, tendo como referencial tal objetivo, pretende-se responder ao nosso questionamento inicial sobre como a Teoria da Literatura, utilizada como ferramenta na leitura literária, pode contribuir para nortear o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II e, com isso, minorar a dificuldade de leitura e interpretação dos alunos?

Nesse sentido, partindo da hipótese de que se bem empregados, conceitos de Teoria da Literatura podem ser decisivos para o desenvolvimento de leituras literárias produtivas, críticas e mais aguçadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, com vistas à formação do leitor e à promoção do letramento literário; pensamos numa proposta de intervenção que visa promover o desenvolvimento da leitura literária nas escolas de Ensino Fundamental II, tomando como base a teoria literária para nortear os caminhos do texto literário na sala de aula.

De outro modo, sabemos que o Profletras tem um enfoque especial à prática dos profissionais em sala de aula, porém em vista da pandemia causada pelo Covid-19, que acometeu o mundo inteiro, esse trabalho de pesquisa não pôde ser realizado em sala de aula, uma vez que estamos em isolamento social por conta da pandemia. Ainda assim, esse trabalho foi desenvolvido com vistas à aplicabilidade em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. As atividades foram elaboradas com foco nas narrativas, em especial os contos, visando promover o letramento literário, contribuindo para a formação de sujeitos leitores no Ensino Fundamental II.

3.1 Pressupostos metodológicos

De início, cabe pôr em relevo alguns conceitos que serviram de base à construção de nossa proposta, começando pelo próprio conceito de pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 17), a pesquisa é definida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p.17)

Ainda de acordo com Gil (2002, p.17) “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Nesse sentido, ainda segundo o mesmo autor “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para o problema mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p.26). Conforme Lüdke e André (2015, p. 1 e 2), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Considerando o tipo de investigação proposto nesse trabalho, podemos caracterizá-la de acordo com as definições de pesquisa social e pesquisa em educação de Gil (2008) e Lüdke e André (2015), como pesquisa de caráter aplicado e de abordagem qualitativa, uma vez que não pretende tão somente quantificar resultados, mas indicar *insights*, os quais podem conduzir o pesquisador em uma tomada de decisão sobre um determinado problema.

Gerhardt e Silveira (2010) afirmam que em uma pesquisa qualitativa o pesquisador procura compreender a totalidade dos fenômenos estudados, buscando interpretá-los a partir da utilização de instrumentos formais e semiestruturados que lhe permitem analisar as informações captadas de forma organizada e intuitiva. Sendo assim, a pesquisa qualitativa pode ser considerada uma opção metodológica que permite ao pesquisador observar a realidade e indicar caminhos que levem a uma transformação significativa, por meio de uma interação entre pesquisador-sujeito-objeto.

No que se refere aos procedimentos, segundo Gil (2008) uma pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa ex-post-facto, levantamento de campo (survey), estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Nossa proposta foi desenvolvida de acordo com o modelo da pesquisa de intervenção, uma vez que esse tipo de pesquisa constitui um projeto de intervenção que tem por objetivo promover mudanças concretas a partir de problemas provenientes da práxis educativa. A intervenção permite ao pesquisador estabelecer pressupostos sobre a sua prática pedagógica, uma vez que as ações nesse tipo de pesquisa são dinâmicas, determinando os caminhos a seguir, no qual a pesquisa acaba sendo uma produção do grupo envolvido.

Nesse sentido, “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. De outro modo as pesquisas de intervenção pedagógica envolvem o planejamento e a implementação de mudanças, as quais são destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes dessa pesquisa, bem como a posterior avaliação dos efeitos dessa interferência.

É possível classificar as pesquisas de intervenção pedagógica como um tipo de investigação de caráter aplicado, sendo sua finalidade contribuir para soluções de problemas práticos. Sendo assim a pesquisa de intervenção pedagógica deve contemplar o método de intervenção e o método de avaliação da intervenção. Por seu caráter investigativo, a pesquisa de intervenção se assemelha à pesquisa-ação.

A pesquisa-ação constitui não somente uma pesquisa participativa, pois essa pesquisa está centrada no agir, uma vez que tem por objetivo trazer a mudança em ambientes específicos. Thiollent (2007) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2007, p. 16)

Entendemos que a pesquisa-ação opta pela resolução de problemas de forma coletiva, facilitando essa resolução, bem como uma intervenção na realidade social. No contexto escolar, a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2007, p. 81), “[...] contribui para a evidenciação das microssituações escolares e [...] a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”, portanto, o foco dessa pesquisa está entre a teoria e a prática (ainda que a prática que se tem

em vista se mantenha no nível do planejamento, da proposição de uma ação pedagógica), sendo que o trabalho com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental envolve o planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada, visando à melhoria da prática, bem como o aprendizado constante durante todo o processo.

De outro modo, através da pesquisa-ação o professor pode transformar sua prática docente, uma vez que essa pesquisa possibilita que a produção de informações e conhecimentos seja aplicada de forma mais efetiva, com vista a melhorar o ensino-aprendizagem. Segundo Thiollent (1986), alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação são:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o crescimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Sob essa perspectiva, precisamos direcionar a pesquisa-ação para objetivos práticos e imediatos, como propor soluções quando for possível, acompanhando as ações correspondentes, conscientizando os participantes quanto à existência de obstáculos e soluções.

Outro fator importante em relação à pesquisa-ação é que o seu uso pressupõe a necessidade de envolvimento de todos, pesquisadores e participantes, de forma ativa, atrelando teoria à prática, com objetivo de fortalecer a construção de novos conhecimentos aliada à melhoria na qualidade de ensino.

Embora devam ser tratadas como tipos distintos de investigação, existem pontos de convergências entre as pesquisas de intervenção e a pesquisa-ação. (DAMIANI et al., 2013). Baseado nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009), esses pontos podem, segundo Damiani et al. (2013, p. 59-60), ser assim resumidos:

1) **O intuito de produzir mudanças:** Este propósito diferencia as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação das pesquisas observacionais, cujo objetivo se restringe a descrever e/ou explicar os fenômenos investigados, sem neles interferir. 2) **A tentativa de resolução de um problema:** Segundo Thiollent (2009), a especificidade da pesquisa-ação está na organização, no desenrolar e na avaliação de uma ação voltada à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Tripp (2005), igualmente, descreve a pesquisa-ação, voltada ao contexto educativo, como um método que, essencialmente, envolve tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas de aprimorar determinada prática, ou seja, de testar maneiras de enfrentar os problemas nela detectados. Essa tentativa de resolução de problemas também se aplica à pesquisa do tipo intervenção pedagógica. 3) **O caráter aplicado:** Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma “forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (p. 463). Tal afirmação aplica-se, da mesma forma, às intervenções, como já foi discutido. 4) **A necessidade de diálogo com um referencial teórico:** De acordo com Thiollent (2009), sem o diálogo com as teorias existentes, uma pesquisa não teria significado. A esse respeito, o autor acrescenta que a pesquisa-ação não se limita à ação, o que poderia caracterizá-la como ativismo. Além da resolução de problemas, a pesquisa-ação tem o propósito de aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre as maneiras de enfrentar tais problemas. Esses dois aspectos também caracterizam as pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que apresentam potencial para testar a pertinência das ideias teóricas que as embasam. 5) **A possibilidade de produzir conhecimento:** Thiollent (2009) argumenta que a produção de conhecimento proveniente de pesquisas-ação pode contribuir para “o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (p. 81). Igualmente, para além da intenção de testar ideias teóricas, pondo-as em prática, as intervenções pedagógicas têm o objetivo de promover avanços nessas ideias, contribuindo para a produção de teoria educacional.

Por outro lado, é preciso ressaltar que embora existam essas semelhanças entre a pesquisa de intervenção e pesquisa-ação, é importante evidenciar que existem aspectos que as diferenciam, para que as duas pesquisas não sejam confundidas. Enquanto a pesquisa-ação tem como foco a ação emancipatória, na pesquisa de intervenção esse não é o foco principal. Outro ponto a se destacar diz respeito à questão da participação, uma vez que a pesquisa-ação tem o envolvimento de todos os participantes, na pesquisa de intervenção, o pesquisador identifica o problema e decide como irá resolvê-lo, sempre aberto a críticas e sugestões, ou eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, com vista a aprimorar o trabalho.

Desse modo, propomos uma metodologia que possa contribuir para que os sujeitos envolvidos ajam de forma participativa. Caracterizada como pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo intervenção, nossa proposta de investigação se apresenta como:

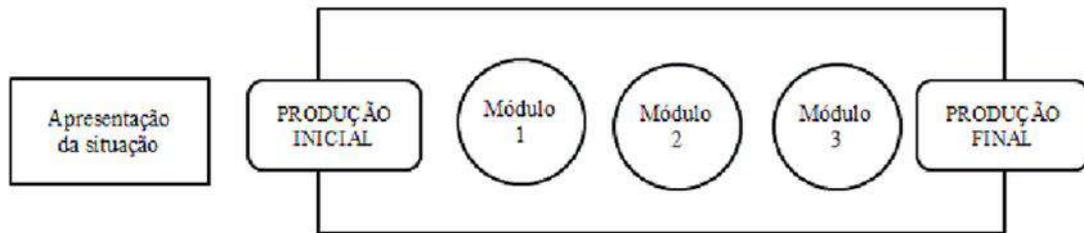
[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários ou/e entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2005, p. 41)

Nessa perspectiva, a pesquisa de intervenção nos permite através da aplicação de uma sequência didática coletar dados sobre a prática, por exemplo, de letramento literário realizada na escola, permitindo intervir na realidade dos educandos, com vista a resolver os problemas detectados, avaliando também a nossa prática pedagógica.

Finalmente, tendo como meta viabilizar o contato dos alunos com o gênero literário escolhido, essa proposta de atividades foi pensada para seguir os moldes da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a Sequência Básica de Cosson (2016). A Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se apresenta como um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, geralmente desenvolvida em torno de um gênero textual que pode ser oral ou escrito. Quanto à Sequência Básica de Cosson (2016), esta se configura com um caminho que sistematiza em sequências exemplares as atividades das aulas de literatura, com o objetivo de apresentar possibilidades concretas para organizar as estratégias que serão utilizadas.

A estrutura de base de uma sequência didática é formada por uma apresentação da situação, seguida de uma produção inicial; posteriormente são trabalhados os módulos onde serão trabalhadas as especificidades do gênero escolhido, e por fim, a produção final.

Esquema da Sequência Didática



Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98).

De acordo com o esquema de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação, referente ao conteúdo abordado. Em seguida é realizada uma sondagem em relação às concepções prévias dos alunos sobre o assunto, denominada aqui de produção inicial. As intervenções realizadas são denominados módulos, e por fim é realizada a produção final, que almeja demonstrar a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto. As sequências didáticas servem, pois, para que o aluno tenha acesso a práticas de linguagem novas ou que os alunos tenham mais dificuldade em dominá-las.

Já a sequência básica de letramento literário é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2016). A “Motivação” é o momento de preparar o aluno para o primeiro contato com a obra literária. Ela representa a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2016).

A “Introdução”, por sua vez, corresponde à apresentação da obra e do autor. Cosson (2016, p. 60) afirma que “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto”. O autor ainda ressalta que esse é o momento de falar da obra, e que cabe ao professor essa tarefa, justificando sua escolha.

Como terceira etapa, temos a “Leitura”, que é considerada uma etapa essencial no processo de letramento literário, sendo que o autor destaca que essa fase deve ser acompanhada, uma vez que há um objetivo a se cumprir. O autor ainda orienta que “o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o

livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2016, p. 62).

Por fim, temos a última etapa da sequência básica que é o momento da construção de sentidos, no qual os educandos irão apresentar suas interpretações sobre o que foi lido. Esse é o momento da “Interpretação”. Segundo Cosson (2016, p. 64), “[...] a interpretação parte do entretencimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”.

Desse modo, ao conciliar os passos da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) e da Sequência Básica de Cosson (2016), propusemos atividades que busquem identificar as principais dificuldades e potencialidades que os alunos têm em relação à leitura e promover atividades de leitura literária na turma de 8º ano do ensino fundamental, contribuindo para a formação de leitores.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa de intervenção se enquadra perfeitamente com a nossa proposta de atividades porque sugere não só a presença do pesquisador como parte do campo pesquisado, mas também a presença do outro, que participa da pesquisa como sujeito ativo, onde esse sujeito se educa e se organiza, agindo na construção de um saber feito de forma coletiva. Assim, temos professor e alunos envolvidos de maneira ativa em todo o processo do trabalho, como é proposto pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

A pesquisa de intervenção combinada com a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) e a Sequência Básica de Cosson (2016) foram escolhidas para serem utilizadas na condução desse projeto, partindo da teoria da literatura para investigar os resultados de uma abordagem metodológica que envolve o letramento literário em sala de aula, com vista a promover um trabalho interventivo no ambiente escolar.

3.2 Público alvo

A proposta deste trabalho destina-se a turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, seria interessante traçar um breve perfil desse alunado. As turmas que temos em vista são geralmente formadas por estudantes na faixa etária entre 13 a 16 anos oriundos das escolas de Ensino Fundamenta I do

município tanto da zona rural quanto da zona urbana, os quais apresentam dificuldades de leitura e interpretação.

A maior parte desses alunos costuma ter uma postura ativa no que diz respeito ao manuseio das redes sociais e fazem o uso constante da internet para buscar informações, compartilhar vídeos, fotos e mensagens por redes sociais, assistir a filmes e jogar online. No entanto, em relação à literatura na escola, muitos alunos não têm o hábito de leitura literária. Esse fator está associado a questões como gosto e incentivo à leitura de textos literários.

Em se tratando do ambiente escolar, no qual esses alunos estão inseridos, trata-se de escolas públicas de Ensino Fundamental II, que apresentam turmas, via de regra, lotadas de alunos com características e necessidades individuais. Na maioria das vezes, as escolas costumam não ter biblioteca, ou ao menos um espaço destinado à leitura, como exemplo, um clube de leitura, o que seria de grande valia para promoção da leitura literária nas escolas.

3.3 Apresentação da proposta de sequência didática

Daqui por diante, descreveremos a proposta conforme a combinação dos elementos da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a Sequência Básica de Cosson (2016). Abordaremos o passo a passo para se trabalhar o gênero escolhido para a proposta de intervenção.

3.3.1 Apresentação e Motivação

Para tanto, é preciso motivar o aluno para o primeiro contato com a obra literária. Segundo Cosson (2016, p. 56-57),

[...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda e desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com os alunos.

Nesse primeiro momento, é feita a apresentação do gênero para os alunos, lembrando que sempre é importante partir do conhecimento prévio do aluno, para posteriormente inserir a nossa proposta. De outro modo, apresentamos o gênero Conto e seus tipos, objetivando o reconhecimento do conteúdo pelos discentes e despertar a literariedade por meio de aulas expositivas, interativas e práticas, contemplando a oralidade, a leitura e a compreensão textual.

Para essa primeira etapa, optamos por uma sequência didática disposta em dois momentos, nos quais, os alunos terão contato com narrativas modernas ou contos modernos, bem como outros recursos audiovisuais e tecnológicos, uma vez que nossos alunos na faixa etária entre 13 a 15 anos, que cursam as turmas de 8º ano, sentem-se muito atraídos por cores, sons e movimentos. Dessa forma, utilizando diferentes recursos trabalharemos de forma lúdica e estimulante para promover a motivação entre os alunos.

Assim sendo, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência com a leitura literária como forma de conhecimento e de prazer, começamos a desenvolver os passos da nossa Sequência Didática e da nossa Sequência Básica.

No primeiro momento da sequência deve-se apresentar aos alunos diversos contos e narrativas modernas por meio de recursos audiovisuais. Assim sendo, através da tecnologia que faz parte do universo dos nossos estudantes, é que a motivação vai acontecer. Temos como sugestão trabalhar narrativas que despertem a curiosidade dos alunos, como alguns contos modernos como *Malévola*, *Oz*, *Mágico e Poderoso*, *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* com o objetivo de instigar o desejo de conhecer e praticar a leitura literária, uma vez que os contos modernos trazem a releitura de alguns contos de maneira mais lúdica e que correspondem ao tipo de literatura que os alunos têm mais contato no seu cotidiano.

Explicar para os alunos que existem diversos tipos de narrativas: os contos, que são subdivididos em contos de fadas, contos de terror, contos maravilhosos, contos de humor, contos populares, contos de terror; as crônicas, que podem também ser subdivididas, as fábulas, que sempre trazem uma reflexão a partir de uma moral da história, os romances e as novelas, que constituem uma narrativa mais longa. É preciso ressaltar que, enquanto narrativas, esses gêneros vão apresentar características específicas, como lugar, tempo, clímax e desfecho.

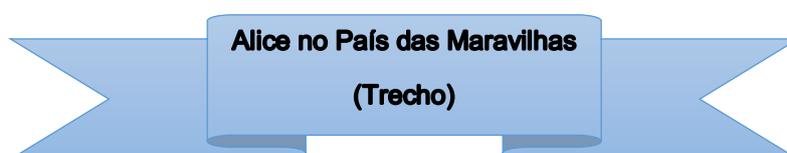
Para o segundo momento, fazer uma roda de conversa com os alunos para discutir sobre leitura literária, bem como outros temas como gosto pela leitura, quais

os tipos de textos que eles leem, questionamentos sobre narrativas, hábito de leitura, além das principais dificuldades dos alunos em relação à leitura, em especial, a leitura literária.

Perguntar aos alunos, nesse momento especial, o que eles entendem por conto e se sabem diferenciar o conto e as demais narrativas como fábula, por exemplo; questionar sobre que contos eles já ouviram dos avós ou de pessoas da sua família, ou ainda, se já leram algum conto, caso tenham lido, se podem compartilhar o conto com a turma.

Em seguida, apresentar aos alunos apenas o título da obra a ser trabalhada, o conto *Alice no País das Maravilhas*, como referência à expressão “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, trata-se de um ditado popular que faz referência às pessoas que costumam sempre aumentar as histórias que costumam ouvir. A dinâmica adaptada para a sala de aula consiste em apresentar o título do conto para os alunos para que tomando como base esse título, cada um irá contar uma parte da história sempre continuando do ponto no qual o colega parou. Após esse contato preliminar com a obra, fazer uma dinâmica com os estudantes onde eles devem criar pequenas narrativas orais a partir do título apresentado, sendo que cada estudante deve dar continuidade à história a partir do ponto no qual o colega parou. Desse modo, através do lúdico e aguçando a curiosidade pretende-se através da motivação apresentar o gênero conto para os alunos.

Para finalizar essa etapa, levar para sala de aula um trecho do conto *Alice no País das Maravilhas*, “Um chá maluco”, para que os alunos tenham o contato inicial com o texto através da leitura coletiva em forma de rodízio, na qual cada aluno deve ler uma parte do texto. Após a leitura inicial, solicitar que os alunos estabeleçam um paralelo com as histórias que eles criaram, para que, dessa forma, a motivação aconteça de forma interativa, com a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.



Um chá maluco

Em frente à casa havia uma mesa posta sob uma árvore, e a Lebre de Março e o Chapeleiro estavam tomando chá; entre eles estava sentado um Caxinguelê, que dormia a sono solto, e os dois o usavam como almofada, descansando os cotovelos sobre ele e conversando por sobre sua cabeça. "Muito desconfortável para o Caxinguelê", pensou Alice; "só que, como está dormindo, suponho que não se importa".

Era uma mesa grande, mas os três estavam espremidos numa ponta: "Não há lugar! Não há lugar!", gritaram ao ver Alice se aproximando. "Há lugar de sobra!", disse Alice, indignada, e sentou-se numa grande poltrona à cabeceira.

[...]

"Não foi muito polido da sua parte sentar-se sem ser convidada", retrucou a Lebre de Março.

"Não sabia que a mesa era sua", declarou Alice; "está posta para muito mais do que três pessoas".

"Seu cabelo está precisando de um corte", disse o Chapeleiro. Fazia algum tempo que olhava para Alice com muita curiosidade, e essas foram suas primeiras palavras.

"Devia aprender a não fazer comentários pessoais", disse Alice com alguma severidade; "é muito indelicado".

O Chapeleiro arregalou os olhos ao ouvir isso; mas disse apenas: "Por que um corvo se parece com uma escrivinha?".

"Oba, vou me divertir um pouco agora!", pensou Alice, "Que bom que tenham começado a propor adivinhações". E acrescentou em voz alta: "Acho que posso matar esta".

"Está sugerindo que pode achar a resposta?", perguntou a Lebre de Março.

"Exatamente isso", declarou Alice.

"Então deveria dizer o que pensa", a Lebre de Março continuou.

"Eu digo", Alice respondeu apressadamente; "pelo menos... pelo menos eu penso o que digo... é a mesma coisa, não?".

"Nem de longe a mesma coisa!", disse o Chapeleiro. "Seria como dizer que 'vejo o que como' é a mesma coisa que 'como o que vejo'!"

"Ou o mesmo que dizer", acrescentou a Lebre de Março, "que 'aprecio o que tenho' é a mesma coisa que 'tenho o que aprecio'!"

"Ou o mesmo que dizer", acrescentou o Caxinguelê, que parecia estar falando dormindo, "que 'respiro quando durmo' é a mesma coisa que 'durmo quando respiro'!"

"É a mesma coisa no seu caso", disse o Chapeleiro e nesse ponto a conversa arrefeceu, e o grupo ficou sentado em silêncio por um minuto, enquanto Alice refletia sobre tudo de que conseguia se lembrar sobre corvos e escrivinhas, o que não era muito.

O Chapeleiro foi o primeiro a quebrar o silêncio. "Que dia do mês é hoje?" disse, voltando-se para Alice. Tinha tirado seu relógio da algibeira e estava olhando para ele com apreensão, dando-lhe umas sacudidelas vez por outra e levando-o ao ouvido.

Alice pensou um pouco e disse: "Dia quatro".

"Dois dias de atraso!", suspirou o Chapeleiro. "Eu lhe disse que manteiga não ia fazer bem para o maquinismo!", acrescentou, olhando furioso para a Lebre de Março.

"Era manteiga da melhor qualidade", respondeu humildemente a Lebre de Março .

"Sim, mas deve ter entrado um pouco de farelo", o Chapeleiro rosnou. "Você não devia ter usado a faca de pão."

A Lebre de Março pegou o relógio e contemplou-o melancolicamente. Depois mergulhou-o na sua xícara de chá e fitou-o de novo. Mas não conseguiu encontrar nada melhor para dizer que seu primeiro comentário: "Era manteiga da melhor qualidade". [...]

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Trad. Mana Luiza X de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 67-69.

VOCABULÁRIO DE APOIO

algibeira: pequeno bolso costurado por dentro da roupa

arrefecer: esfriar

caxinguelê: espécie de esquilo

fitar: olhar fixamente para algo

maquinismo: mecanismo, conjunto de peças que faz funcionar um aparelho

polido: educado

severidade: rigor, dureza

Quadro 01- Sequência Didática e Sequência Básica- Apresentação/Motivação

Oficina 01- Apresentação e Motivação
Competências
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas.
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer textos ficcionais em versões clássicas e contemporâneas; Conhecer as marcas principais de um texto que o fazem ser característico de um determinado gênero.
Conhecimentos / Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Contos e narrativas modernas; Conto Alice no País das Maravilhas;
Orientações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o gênero Conto para os alunos através de aula expositiva; Apresentar por meio de vídeo e slides as narrativas modernas e suas adaptações

<p>para o cinema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma dinâmica com o tema “Quem conta um conto” e promover uma roda de leitura para discussão sobre os contos apresentados; • Apresentar o conto Alice no País das Maravilhas; • Roda de leitura do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>:
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Notebook; • Conto Alice no País das Maravilhas; • Folhas de Ofício A4; • Vídeos; • Contos e narrativas modernas; • Livro Alice no País das Maravilhas.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será feita de forma processual e contínua, com a observação do professor.

Fonte: Elaboração própria/ Modelo Sequência Didática Pacto- Ensino Médio

3.3.2 Leitura e produção inicial/ Introdução

Duração: 3 aulas

Turma: 8º ano

Desenvolvimento:

Para essas etapas, trabalharemos com as sequências didática e básica, dividida em dois momentos.

Sabemos que muitas pesquisas e estudos têm sido realizados nos últimos tempos no intuito de conhecer como acontece os processos de leitura literária nas escolas e como as novas metodologias podem contribuir nesses processos de leitura literária e formação de leitores.

Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, há uma inter-relação entre leitura e ensino. Segundo a autora, “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura” (2007, p.11).

Desse modo, compreendemos que é papel da escola introduzir a literatura no meio escolar, promovendo ações que possibilitem ao aluno o contato direto com o texto, em especial o texto literário, fugindo dos padrões estabelecidos, que utilizam apenas o livro didático como suporte ou meio para que o aluno tenha esse contato.

Para tanto, no primeiro momento, apresentaremos um trecho do conto *Alice no País das Maravilhas* impresso para que os alunos estabeleçam inferências sobre

a história. Propomos alguns questionamentos aos alunos a partir desse contato com a obra como:

- Qual o tema do texto?
- Segundo eles, como será o desenrolar da história?
- Nesse momento, qual a primeira impressão que eles têm dessa narrativa?
- Qual seria o tipo de narrador da história?

Para o segundo momento, trabalhar com a leitura da obra *Alice no País das Maravilhas*, onde esse processo ocorrerá, primeiramente, através de uma leitura dramatizada feita pela professora, uma vez que acreditamos que o exemplo, é um dos principais agentes motivadores. Depois, a professora descreverá um pouco sobre a obra e o autor, contudo, sem aprofundar, pois a biografia e a história vão aparecer como temas de pesquisa mais adiante.

Em seguida, apresentar como proposta a leitura coletiva do texto apresentado, para isso, dividir as turmas em grupos, para que cada grupo faça uma leitura prévia do texto e depois uma releitura do conto, seguido de um breve relato feito pelo grupo do texto lido para os colegas. Depois desse processo, levar os alunos a identificarem no conto: a linguagem, a finalidade do gênero, os elementos da narrativa, as personagens, entre outros.

Após essa etapa, os alunos irão para a etapa de produção inicial. Para isso, elaboramos um esquema para nortear o caminho que eles devem seguir.

- Explicar sobre os elementos textuais que devem existir em um texto, tais como coesão, pontuação e conectivos, além das partes de uma narrativa: início, desenvolvimento, clímax e desfecho; bem como personagens, tempo, espaço, entre outros.
- Dividir o Conto *Alice no País das Maravilhas* em partes e solicitar aos alunos que identifiquem as partes da narrativa que aparecem no texto que eles analisaram.
- Separar a turma em grupos e solicitar uma pesquisa sobre o conto *Alice no País das Maravilhas* e seu autor Lewis Carroll, seguindo um roteiro de pesquisa: Quando foi criado o conto? Qual a história do conto? Existem outras versões para o texto inicial? E adaptações? Quem é o autor do conto *Alice no País das Maravilhas*? Escreva um

resumo da biografia de Lewis Carroll. Em seguida cada grupo irá fazer a leitura da pesquisa realizada.

Essa etapa permite ao professor fazer uma avaliação das habilidades já adquiridas e um ajuste das atividades que estão previstas na sequência com as dificuldades reais da turma, que serão trabalhadas na etapa seguinte.

Avaliação:

Propor a leitura do conto, solicitar que os alunos identifiquem as partes da narrativa e façam uma pesquisa sobre o conto *Alice no País das Maravilhas* e sobre seu autor Lewis Carroll. Toda essa etapa será realizada sob a orientação do professor.

Colégio _____

Aluno(a) _____

Professor(a) _____

Alice no País das Maravilhas

- 1- Leia o trecho do conto Alice no País das Maravilhas e identifique no texto os elementos da narrativa: início, desenvolvimento, clímax e desfecho; bem como personagens, tempo e espaço.

Pela toca do Coelho

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”. Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as Rores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. Não havia nada de tão extraordinário nisso; nem Alice achou assim tão esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois. Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como um túnel, depois se afundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de

se ver despencando num poço muito fundo. Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida. Primeiro, tentou olhar para baixo e ter uma ideia do que a esperava, mas estava escuro demais para se ver alguma coisa; depois olhou para as paredes do poço, e reparou que estavam forradas de guarda-louças e estantes de livros; aqui e ali, viu mapas e figuras pendurados em pregos. Ao passar, tirou um pote de uma das prateleiras; o rótulo dizia “GELEIA DE LARANJA”, mas para seu grande desapontamento estava vazio: como não queria soltar o pote por medo de matar alguém, deu um jeito de metê-lo num dos guarda-louças por que passou na queda. “Bem!” pensou Alice, “depois de uma queda desta, não vou me importar nada de levar um trambolhão na escada! Como vão me achar corajosa lá em casa! Ora, eu não diria nadinha, mesmo que caísse do topo da casa!” (O que muito provavelmente era verdade.) Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? “Quantos quilômetros será que já caí até agora?” disse em voz alta. “Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho...” (pois, como você vê, Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora essa não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar) “...sim, a distância certa é mais ou menos essa... mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?” (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer.) Logo recomeçou. “Gostaria de saber se vou cair direto através da Terra! Como vai ser engraçado sair no meio daquela gente que anda de cabeça para baixo! Os antipatias, acho...” (desta vez estava muito satisfeita por não haver ninguém escutando, pois aquela não parecia mesmo ser a palavra certa) “...mas vou ter de perguntar a eles o nome do país. Por favor, senhora, aqui é a Nova Zelândia? Ou a Austrália?” (e tentou fazer uma mesura enquanto falava... imagine fazer mesura quando se está despencando no ar! Você acha que conseguiria?) “E que menininha ignorante ela vai achar que sou! Não, não convém perguntar nada: talvez eu veja o nome escrito em algum lugar.” Caindo, caindo, caindo. Como não havia mais nada a fazer, Alice logo começou a falar de novo. “Tenho a impressão de que Dinah vai sentir muita falta de mim esta noite!” (Dinah era a gata.) “Espero que se lembrem de seu pires de leite na hora do chá. Dinah, minha querida! Queria que você estivesse aqui embaixo comigo! Pena que não haja nenhum camundongo no ar, mas você poderia apanhar um morcego, é muito parecido com camundongo. Mas será que gatos comem morcegos?” E aqui Alice começou a ficar com muito sono, e continuou a dizer para si mesma, como num sonho: “Gatos comem morcegos? Gatos comem morcegos?” e às vezes “Morcegos comem gatos?”, pois, como não sabia responder a nenhuma das perguntas, o jeito como as fazia não tinha muita importância. Sentiu que estava cochilando e tinha começado a sonhar que estava andando de mãos dadas com Dinah, dizendo a ela, muito séria: “Vamos, Dinah, conte-me a verdade: algum dia você já comeu um morcego?” quando subitamente, bum! bum! caiu sobre um monte de gravetos e folhas secas: a queda terminara. Alice não ficou nem um pouco machucada, e num piscar de olhos estava de pé. Olhou para cima, mas lá estava tudo escuro; diante dela havia um outro corredor comprido e o Coelho Branco ainda estava à vista, andando ligeiro por ele. Não havia um segundo a perder; lá se foi Alice como um raio, tendo tempo apenas de ouvi-lo dizer, ao dobrar

uma esquina: “Por minhas orelhas e bigodes, como está ficando tarde!” Ela estava bem rente a ele, mas quando dobrou a esquina não havia mais sinal do Coelho Branco: viu-se num salão comprido e baixo, iluminado por uma fileira de lâmpadas penduradas do teto. Havia portas ao redor do salão inteiro, mas estavam todas trancadas; depois de percorrer todo um lado e voltar pelo outro, experimentando cada porta, caminhou desolada até o meio, pensando como haveria de sair dali. De repente topou com uma mesinha de três pernas, feita de vidro maciço; sobre ela não havia nada, a não ser uma minúscula chave de ouro, e a primeira ideia de Alice foi que devia pertencer a uma das portas do salão; mas, que pena! ou as fechaduras eram grandes demais, ou a chave era pequena demais, de qualquer maneira não abria nenhuma delas. No entanto, na segunda rodada, deu com uma cortina baixa que não havia notado antes; atrás dela havia uma portinha de uns quarenta centímetros de altura: experimentou a chavezinha de ouro, que, para sua grande alegria, serviu! Abriu a porta e descobriu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de rato: ajoelhou-se e avistou, do outro lado do buraco, o jardim mais encantador que já se viu. Como desejava sair daquele salão escuro e passear entre aqueles canteiros de Rores radiantes e aquelas fontes de água fresca! Mas não era capaz nem de enfiar a cabeça pelo vão da porta, “e mesmo que conseguisse enfiar a cabeça”, pensou a pobre Alice, “isso de pouco adiantaria sem meus ombros. Ah, como gostaria de poder me fechar como um telescópio! Acho que conseguiria, se soubesse pelo menos começar.” Pois, vejam bem, havia acontecido tanta coisa esquisita ultimamente que Alice tinha começado a pensar que raríssimas coisas eram realmente impossíveis. Como ficar esperando junto da portinha parecia não adiantar muito, voltou até a mesa com uma ponta de esperança de conseguir achar outra chave sobre ela, ou pelo menos um manual com regras para encolher pessoas como telescópios; dessa vez achou lá uma garrafinha (“que com certeza não estava aqui antes”, pensou Alice), em cujo gargalo estava enrolado um rótulo de papel com as palavras “BEBA-ME” graciosamente impressas em letras graúdas. Era muito fácil dizer “Beba-me”, mas a ajuizada pequena Alice não iria fazer isso assim às pressas. “Não, primeiro vou olhar”, disse, “e ver se está escrito ‘veneno’ ou não”; pois lera muitas historinhas divertidas sobre crianças que tinham ficado queimadas e sido comidas por animais selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não se lembravam das regrinhas simples que seus amigos lhes haviam ensinado: que um atizador em brasa acaba queimando sua mão se você insistir em segurá-lo por muito tempo; quando você corta o dedo muito fundo com uma faca, geralmente sai sangue; e ela nunca esquecera que, se você bebe muito de uma garrafa em que está escrito “veneno”, é quase certo que vai se sentir mal, mais cedo ou mais tarde. Como porém nessa garrafa não estava escrito “veneno”, Alice se arriscou a provar e, achando o gosto muito bom (na verdade, era uma espécie de sabor misto de torta de cereja, creme, abacaxi, peru assado, puxa-puxa e torrada quente com manteiga), deu cabo dela num instante. “Que sensação estranha!” disse Alice; “devo estar encolhendo como um telescópio!” E estava mesmo: agora só tinha vinte e cinco centímetros de altura e seu rosto se iluminou à ideia de que chegara ao tamanho certo para passar pela portinha e chegar àquele jardim encantador. Primeiro, no entanto, esperou alguns minutos para ver se ia encolher ainda mais: a ideia a deixou um pouco nervosa; “pois isso poderia acabar”, disse Alice consigo mesma, “me fazendo sumir completamente, como uma vela. Nesse caso, como eu seria?” E

tentou imaginar como é a chama de uma vela depois que a vela se apaga, pois não conseguia se lembrar de jamais ter visto tal coisa. Um pouco depois, descobrindo que nada mais acontecera, decidiu ir imediatamente para o jardim; mas, ai da pobre Alice! quando chegou à porta, viu que tinha esquecido a chavezinha de ouro e, quando voltou à mesa para pegá-la, constatou que não conseguia alcançá-la: podia vê-la muito bem através do vidro, e fez o que pôde para tentar subir por uma das pernas da mesa, mas era escorregadia demais; tendo se cansado de tentar, a pobre criaturinha sentou no chão e chorou. “Vamos, não adianta nada chorar assim!” disse Alice para si mesma, num tom um tanto áspero, “eu a aconselho a parar já!” Em geral dava conselhos muito bons para si mesma (embora raramente os seguisse), repreendendo-se de vez em quando tão severamente que ficava com lágrimas nos olhos; certa vez teve a ideia de esbofetear as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de croqué que estava jogando contra si mesma, pois essa curiosa criança gostava muito de fingir ser duas pessoas. “Mas agora”, pensou a pobre Alice, “não adianta nada fingir ser duas pessoas! Ora, mal sobra alguma coisa de mim para fazer uma pessoa apresentável!” Pouco depois deu com os olhos numa caixinha de vidro debaixo da mesa: abriu-a, e encontrou dentro um bolo muito pequeno, com as palavras “COMA-ME” lindamente escritas com passas sobre ele. “Bem, vou comê-lo”, disse Alice; “se me fizer crescer, posso alcançar a chave; se me fizer diminuir, posso me esgueirar por baixo da porta; assim, de uma maneira ou de outra vou conseguir chegar ao jardim; para mim tanto faz!” Comeu um pedacinho, e disse para si mesma, aflita, “Para cima ou para baixo? Para cima ou para baixo?”, com a mão sobre a cabeça para sentir em que direção estava indo, ficando muito surpresa ao verificar que continuava do mesmo tamanho: não há dúvida de que isso geralmente acontece quando se come bolo, mas Alice tinha se acostumado tanto a esperar só coisas esquisitas acontecerem que lhe parecia muito sem graça e maçante que a vida seguisse da maneira habitual. Assim, pôs mãos à obra e, num segundo, deu cabo do bolo.

Quadro 02- Sequência Didática e Sequência Básica

Oficina 02- Apresentação e Motivação
Competências
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas.
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero Conto; • Analisar e compreender diversas narrativas, em especial o Conto; • Ler e interpretar um conto;
Conhecimentos / Conteúdos

<ul style="list-style-type: none"> • Gênero Conto e produção textual;
Orientações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero Conto para os alunos através de aula expositiva; • Apresentar um trecho do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i> para os alunos e propor alguns questionamentos acerca da obra; • Aula expositiva sobre os elementos textuais e as partes de uma narrativa; • Leitura dramatizada pela professora do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Apresentar a história da obra <i>Alice no País das Maravilhas</i> e o autor Lewis Carroll; • Roda de leitura do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Dividir o conto em partes e pedir para que os alunos façam a leitura do Conto e uma pesquisa sobre o autor Lewis Carroll.
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Notebook; • Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Folhas de Ofício A4; • Vídeos; • Cartolina;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será feita de forma processual e contínua, com a observação do professor.

Fonte: Elaboração própria/ Modelo Sequência Didática Pacto- Ensino Médio

3.3.3 Módulos/Leitura

Para essa etapa é importante destacar, primordialmente, a análise que o professor irá fazer das produções iniciais feitas pelos alunos, pois é justamente essa análise que irá nortear o trabalho, permitindo que o professor possa escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que serão descartadas, as que convêm a todos os alunos e as que são destinadas apenas a alguns, ressaltando que todo o trabalho deve ser adequado à realidade da turma.

Desse modo, dividimos os módulos e a leitura em duas etapas: na primeira abordamos a leitura do livro *Alice no País das Maravilhas*, que foi dividido em partes; na segunda etapa, foi proposto um aprofundamento sobre o tema, no qual os alunos são orientados a fazer uma pesquisa para o aprofundamento sobre o gênero e escolhido.

Módulo 1

Duração: 5 aulas

Turma: 8º ano

Desenvolvimento:

Iniciar esse módulo distribuindo cópias do conto *Alice no País das Maravilhas*. Solicitar que os alunos façam a leitura coletiva do conto. Propositamente, fazer pausas na leitura com o intuito de despertar a curiosidade do aluno.

Nesse momento, é feito o trabalho de sondagem, em que o professor dialoga com os alunos e através da observação, pode notar o que os alunos estão entendendo do conto.

Para um segundo momento, através de uma aula expositiva, mostrar aos alunos outras versões do conto *Alice no País das Maravilhas*, incluindo, a história em quadrinhos. Descrever como esse conto foi escrito e as releituras que foram feitas dessa obra ao longo dos tempos.

Apresentar aos alunos outros contos que também tiveram outras versões, incluindo adaptações para o cinema como *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Cinderela*, *Os três porquinhos*, entre outros.

Avaliação:

Observação das atividades de forma processual e contínua.

Quadro 03- Sequência Didática e Sequência Básica

Oficina 03- Módulo 1/ Leitura
Competências
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas.
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a obra <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Estimular a prática da literatura em sala de aula; • Promover atividades de leitura literária, contribuindo para a formação de leitores.
Conhecimentos / Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Conto Alice no País das Maravilhas; • Leitura de obra literária

Orientações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir para os alunos cópias do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i> para os alunos; • Leitura coletiva do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Aula expositiva para apresentar outras versões e adaptações do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Roda de leitura do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>;
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Notebook; • Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Folhas de Ofício A4; • Vídeos; • Livro;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será feita de forma processual e contínua, com a observação do professor.

Fonte: Elaboração Própria/ Modelo Sequência Didática Pacto- Ensino Médio

Módulo 2 e 3/ Leitura

Duração: 5 aulas

Turma: 8º ano

Desenvolvimento:

Para a segunda etapa dos módulos de atividades, vamos trabalhar com um aprofundamento do gênero através de pesquisa. Inicialmente, levamos para a sala de aula alguns contos contemporâneos e contos tradicionais. Pedimos que os alunos façam um contraponto entre esses contos, relatando pontos nos quais eles se assemelham e nos quais se diferenciam. É importante lembrar os alunos que, embora, tenham características diferentes, ainda, são classificados dentro do gênero Conto.

Solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa sobre o gênero Conto trazendo informações como: estrutura, características e elementos. Em seguida, orientar os alunos para trazer para a sala de aula um conto de sua escolha para ser apresentado para os colegas por meio de uma leitura individual; lembrando que esse momento da pesquisa deve ser feito em casa ou na biblioteca da escola. Solicitar aos alunos que também façam uma pesquisa sobre o autor da obra escolhida por eles, orientando-os para entregar à pesquisa digitada ou escrita a mão.

Promover uma roda de conversa para que os alunos relatem o que aprenderam sobre o gênero Conto e suas características. Ainda, na roda de conversa, solicitar que os alunos apresentem, por meio de uma leitura individual, os contos pesquisados para a turma, bem como a biografia do autor, que lhes fora solicitada.

Discutir sobre conto tradicional e conto contemporâneo, além dos demais tipos de contos que existem. Depois, apresentar para os alunos o conto *Alice no País das Maravilhas*, numa versão atual em quadrinhos (2015), com autoria de Leah Moore e John Reppion, tradução de Edu Tanaka e Hécio de Carvalho. Levar para a sala de aula a reprodução do filme *Alice no País das Maravilhas* (2010), Reino Unido, com direção de Tim Burton, em sua versão contemporânea, para que os alunos identifiquem semelhanças e diferenças entre eles.

Após essa etapa, orientar os alunos para que seja feita, em grupo, a releitura do Conto *Alice no País das Maravilhas*, que pode ser apresentada para a turma em forma de peça teatral, joguinho virtual ou roda de leitura com a apresentação oral do texto produzido.

Avaliação: Participação na atividade, clareza e objetividade na compreensão e na leitura do texto.

Quadro 04- Sequência Didática e Sequência Básica

Oficina 03- Módulo 2 e 3/ Leitura	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas. 	
Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os diferentes tipos de contos. Distinguir as características de cada tipo de conto. Compreender como se escreve e quais as partes de um conto. 	
Conhecimentos / Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> Gênero Conto; 	
Orientações Didáticas	
<ul style="list-style-type: none"> Levar para a sala de aula exemplos de Contos tradicionais e Contos contemporâneos; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Promover um debate com os alunos sobre as características dos Contos tradicionais e dos Contos contemporâneos; • Solicitar aos alunos que façam uma pesquisa sobre o Gênero Conto. • Aula expositiva para apresentar a versão atual do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>; • Sessão de cinema com as versões tradicionais e contemporâneas do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>. • Propor como atividade a releitura do Conto <i>Alice no País das Maravilhas</i> para ser apresentada em forma de peça teatral, joguinho virtual ou apresentação oral do texto lido.
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Notebook; • Conto Alice no País das Maravilhas; • Folhas de Ofício A4; • Vídeos; • Livro;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será feita de forma processual e contínua, com a observação do professor.

Fonte: Elaboração Própria/Modelo Sequência Didática Pacto- Ensino Médio

3.3.4 Produção final/Interpretação

Nessa etapa é feita a organização da produção final do texto que será uma interpretação do conto Alice no País das Maravilhas com uma apresentação final.

É importante destacar que a produção será feita de maneira individual e passará pela etapa de escrita e reescrita do texto, até a produção final. Para tanto, essa sequência seguirá alguns passos:

Apresentação: Interpretação de *Alice no País das Maravilhas*.

Conteúdos a serem abordados: Conto e interpretação textual;

Duração: 3 aulas

Turma: 8º ano

Desenvolvimento:

Exibir para o aluno, através de projetor e notebook, dois vídeos de contos, como *A Bela e a Fera* e *Branca de Neve* que foram dramatizados, para que eles conheçam como os contos podem ser interpretados/encenados.

Trabalhar com os alunos alguns aspectos da dramatização dos contos, tais como: dicção, entonação e altura, expressões corporais e posturas.

Apresentar dois vídeos, por meio de ferramentas de reproduções digitais, a exemplo do Youtube, para que os alunos tenham acesso às diversas plataformas onde os gêneros podem circular.

Trazer para os alunos o enredo já pronto “*Deu a louca nos contos de fadas*”, de Alex Nascimento, para que eles compreendam como é feita a disposição das personagens, das falas e do enredo. Discutir com os alunos sobre as etapas da produção de um conto. Explicar que é preciso elaborar e organizar as falas das personagens.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que “o vocabulário técnico e as regras trabalhadas durante as SD podem ser armazenados de forma sintética e, desse modo, servir de registro dos conhecimentos adquiridos – lista de constatações do gênero.” Assim, essa lista trabalhada durante todo o processo de sequência didática é de extrema importância para no processo de interpretação dos textos pelos alunos.

Sendo assim, deve-se, nesse ponto, retomar os princípios da motivação para orientar os alunos na etapa de produção final do texto.

Nesse momento, deve-se orientar os alunos quanto à produção final, seguindo os passos do que foi trabalhado até aqui de escrita e autocorreção, é a hora da reescrita do texto, ou seja, a produção final do conto.

Primeiro, entregar uma parte do conto aos alunos para fazer a leitura individual do texto. Após essa etapa da leitura deve ser feita, a interpretação, com algumas questões sobre o texto lido. Entregar para a turma, as folhas de papel ofício com as questões para que os alunos façam a interpretação textual do conto *Alice no País das Maravilhas*.

Outra sugestão para a etapa de produção final do gênero será feita de forma coletiva.

Nesse momento, os alunos deverão utilizar o conto *Alice no País das Maravilhas* e fazer a releitura de um novo final para o conto. Assim, com a turma dividida em grupos, cada grupo deverá escolher um novo final para a história. Orientar os alunos quanto às etapas de produção da releitura do texto.

Exibir o vídeo da apresentação teatral de *Alice no País das Maravilhas - Tá na hora do Teatro* (2020), com direção de Leonardo Cassano e Tamires Faustino e produção de Arte & Manhas Empreendimentos Culturais, de modo a motivar os alunos sobre como irão dramatizar os contos. Sugerir outros vídeos, disponíveis no

Youtube, como *Chapeuzinho Vermelho e Pluft, O Fantasminha, de Maria Clara Machado*, que trabalhem com a dramatização dos contos.

Ainda em grupo, organizar as etapas da releitura do conto. Orientar os alunos quanto ao enredo, à elaboração das falas das personagens, e as fases de produção de uma narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, clímax e desfecho.

Elaborar com os alunos o cronograma da apresentação. Dividir as apresentações por grupos.

Orientar os alunos na produção da caracterização das personagens para a apresentação final. Pensar nas vestimentas das personagens, que podem ser confeccionadas, com material reciclável ou de baixo custo, ou ainda, emprestadas.

Sugerir aos alunos que sejam feitos ensaios extraclasse para ajustar os principais pontos da apresentação final.

Escolher dia, hora e local para a apresentação. Organizar o local da apresentação, pensando também no cenário onde ocorrerá a apresentação teatral.

Apresentar o conto no pátio da escola ou no auditório para que outras turmas da escola possam assistir, a fim de que o trabalho desenvolvido em sala seja compartilhado com outros alunos, com vistas a promover um trabalho de incentivo à leitura do texto literário.

Nesse momento, deve-se orientar os alunos quanto à postura, entonação e a disposição das personagens no palco para a apresentação.

Apresentar, em grupos, os novos finais do conto *Alice no País das Maravilhas* que foram produzidos e encenados pelos alunos.

Outra sugestão é promover uma Feira do Livro. Nessa proposta, os alunos das turmas do 8º ano organizarão uma feira literária com rodas de leitura, apresentação de poesias, apresentações musicais, sala de jogos virtuais, onde eles poderão apresentar o joguinho criado com base no conto *Alice no País das Maravilhas* e por fim, uma pequena encenação do conto *Alice no País das Maravilhas* que foi trabalhado nas oficinas.

Desse modo, esperamos que os alunos e alunas estejam mais próximos do universo do texto literário, incentivando e promovendo a leitura literária na escola de forma lúdica e participativa, em que os próprios estudantes das turmas de 8º ano serão os disseminadores das sementes da leitura literária entre os colegas.

Avaliação:

A avaliação será processual e contínua com o acompanhamento de todas as etapas de produção feita pelos alunos.

Desse modo, através dessa sequência didática aliada à sequência básica, pretende-se alcançar alguns objetivos quanto ao ensino de literatura nas escolas, porém, os próprios autores definem que:

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, acreditamos que, dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precise organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual. Em outras palavras, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita.

Desse modo, é muito importante que ao ensinar um gênero e aplicá-lo metodologicamente, far-se-á necessário seguir esses componentes de ensino, pontuados pelos autores: a leitura, a análise da língua e a produção oral e escrita. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ainda afirmam que “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116). Nesse sentido, como um princípio importante, Cosson (2019) defende que:

[...] após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário. (COSSON, 2019, p. 126)

De outro modo, a produção final dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática tudo que foi aprendido, além disso, promover atividades de leitura e interpretação textual contribui para a construção de sentidos e constitui um caminho a seguir no contexto da apropriação daquele texto para a consolidação do letramento literário.

Sendo assim, o modo de ensino em sequência didática em junção com uma sequência básica tem como finalidades gerais: preparar os alunos para dominarem suas línguas nas mais diversas situações do cotidiano, desenvolvendo ainda uma relação consciente e voluntária entre o aluno e os mecanismos de linguagem e

construir nos alunos uma representação das atividades de leitura e interpretação, em diversas situações, incluindo as mais complexas.

Com base num trabalho organizado, o professor pode aproveitar o que o aluno já possui para introduzir, gradativamente, os mecanismos essenciais para desenvolver a leitura literária nas escolas.

Essa preocupação com formação de um sujeito leitor, em especial, um leitor literário, é justificada na fala de Rezende (2013, p. 109):

Um dos jargões mais frequentes nas escolas é o de “formar leitores”. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou com chavões da história literária? Na perspectiva tradicional de formação do leitor caberia ao ensino fundamental “despertar o gosto” (pelas obras literárias).

De outro modo, nos preocupamos com a formação desse leitor, e também com o gosto pela leitura que deve ser despertado no leitor, durante a sua vida escolar.

Nesse processo de formação do leitor, a proposta de intervenção adotada pelo professor para dar consistência ao despertar do gosto pela leitura é de fundamental importância, em especial nas turmas de 8º ano do fundamental II.



Produção final e interpretação

Colégio _____

Aluno(a) _____

Professor(a) _____

Alice no País das Maravilhas

Leia o trecho a seguir, da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.



Ao ver Alice, o gato só sorriu. Parecia amigável, ela pensou; ainda assim, tinha garras muito longas e um número enorme de dentes, de modo que achou que devia tratá-lo com respeito. _ “Bichano de Cheshire”, começou muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele abriu um pouco mais o sorriso. “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

_ “Depende bastante para onde quer ir”, respondeu o Gato.

_ “Não importa muito para onde”, disse Alice.

_ “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

_ “Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou a guisa de explicação.

_ “Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande bastante.”

Alice sentiu que isso não deveria ser negado, então ela tentou outra pergunta.

_ “Que tipo de gente vive lá”?

_ “Naquela direção”, o Gato disse, apontando sua pata direita em círculo, _ “vive o Chapeleiro, e naquela”, apontando a outra pata, _ “vive a Lebre de Março. Visite qualquer um que você queira, os dois são malucos”.

_ “Mas eu não quero ficar entre gente maluca”, Alice retrucou.

_ “Oh, você não tem saída”, disse o Gato, _ “nós somos todos malucos aqui. Eu sou louco. Você é louca.

_ “Como você sabe que eu sou louca?”, perguntou Alice.

_ “Você deve ser”, afirmou o Gato, _ “ou então não teria vindo para cá.”

Compreensão textual

A partir da leitura do trecho do conto *Alice no País das Maravilhas*, responda as questões a seguir.

1. Como Alice não sabia para onde queria ir, fazia diferença qual caminho ela deveria seguir?

2. Qual justificativa o Gato usa para afirmar que Alice também é louca?

3. Segundo o Gato, qual era a condição para se chegar aonde Alice desejava ir?

4. Alice tinha um projeto ou lugar para onde desejava ir? Isso a ajudou ou atrapalhou?

5. E você, sabe qual caminho deseja seguir? O que espera do futuro? Quais caminhos pretende percorrer para encontrar o seu “País das Maravilhas”?

Quadro 05- Sequência Didática e Sequência Básica

Oficina 04- Produção final/ Interpretação	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas. 	
Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar, individualmente, o conto Alice no País das Maravilhas, a partir dos conhecimentos adquiridos; Relacionar os conhecimentos sobre o gênero Conto, para a apresentação final do conto. 	
Conhecimentos / Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> Conto e interpretação textual; 	

Orientações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Exibir para o aluno vídeos de contos que foram dramatizados para que eles conheçam como os contos podem ser interpretados/encenados; • Exibir o vídeo “Deu louca nos Contos de Fadas”, de Alex Nascimento, para que eles compreendam como é feita a disposição das personagens, das falas e do enredo. • Explicar que é preciso elaborar e organizar as falas das personagens. • Entregar uma parte do conto aos alunos para fazer a leitura individual do texto. Após essa etapa da leitura deve ser feita, a interpretação, com algumas questões sobre o texto lido. • Entregar para a turma, as folhas com as questões para que os alunos façam a interpretação textual do conto <i>Alice no País das Maravilhas</i>. • Propor a releitura do conto <i>Alice no País das Maravilhas</i> para ser apresentada, orientando os alunos quanto ao enredo, à elaboração das falas das personagens, e as fases de produção de uma narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, clímax e desfecho; • Elaborar com os alunos o cronograma da apresentação. Dividir as apresentações por grupos e orientar os alunos na produção da caracterização das personagens para a apresentação final;
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia e vídeos; • Notebook; • Conto Alice no País das Maravilhas; • Folhas de Ofício A4; • Livro;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será feita de forma processual e contínua, com a observação do professor.

Fonte: Elaboração Própria/ Modelo Sequência Didática Pacto- Ensino Médio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se apresentou como uma oportunidade de refletir sobre o trabalho com a leitura literária na escola. A partir de conceitos teóricos, procuramos desenvolver atividades de prática de leitura, em especial, a leitura literária de obras narrativas, criando possibilidades para estimular e aprimorar as competências e habilidades leitoras de alunos do 8º ano.

Desse modo, propusemos ainda, discutir os desafios da leitura no Ensino Fundamental, bem como as dificuldades de compreensão textual, características da maior parte dos estudantes nessa faixa etária, buscando, assim, caminhos possíveis para solucionar esses entraves à realização de leituras literárias produtivas e significativas e, por conseguinte, à formação de leitores na escola.

Para tanto, elaboramos uma série de propostas de atividades de intervenção que tem como objetivo geral o desenvolvimento da leitura literária nas escolas de Ensino Fundamental, em seus anos finais, tomando como base a hipótese de que se bem empregados, conceitos de Teoria da Literatura podem ser decisivos para o desenvolvimento de leituras literárias produtivas, críticas e mais aguçadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, com vistas à formação do leitor e à promoção do letramento literário. Este trabalho, portanto, ressalta a importância do letramento enquanto agente transformador da realidade, que ajuda a formar cidadãos capazes de agir e modificar o mundo onde vivem. Destacamos, dessa forma, a importância do trabalho do professor no intuito de adotar uma metodologia ativa que desperte com consistência o prazer da leitura literária, partindo do pressuposto de que ensinar literatura e formar leitores deve vir acompanhado de uma abordagem metodológica planejada no nível e de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e aprendizagem.

Desse modo, com o apoio dos estudos teóricos sobre as peculiaridades da teoria da literatura, em suas relações com outros conceitos relacionados aos estudos literários, a exemplo, de teoria literária, história, crítica e teoria, bem como sobre os conceitos de literatura e letramento literário, construímos uma proposta de trabalho que permitisse aos alunos a ampliação de sua capacidade de leitura, fruição e compreensão dos textos literários, partindo dos conceitos para sistematizar e aperfeiçoar a prática de leitura literária na sala de aula.

Ressaltamos que, por conta da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, a Covid- 19, infelizmente, nossa pesquisa-intervenção não pôde ser aplicada em sala de aula, uma vez que estamos em isolamento social. Desse modo, sem a possibilidade de trabalhar com uma turma específica e, portanto, sem o diagnóstico de uma realidade particular de ensino, propusemos as atividades para que sirvam de referência a outros pesquisadores, que, com as devidas adaptações, poderão realizar intervenções em quaisquer turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, considerando suas especificidades, com vistas a desenvolver as práticas de leitura literária nas escolas em seus respectivos contextos educacionais. Nesse sentido, destacamos, na metodologia, alguns tipos de pesquisa, com enfoque na pesquisa-intervenção, como sugestão para a aplicação de nossa proposta de intervenção, construída de acordo a proposta do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), como um projeto de pesquisa com aplicabilidade em sala de aula, ainda que, por conta da pandemia, essa aplicação não tenha sido possível.

Diante dessas considerações, salientamos a importância da proposta apresentada neste trabalho, visto que, segundo nosso parecer, um projeto de intervenção baseado numa sequência didática, que utilize a pesquisa-intervenção pode proporcionar aos estudantes uma prática de leitura literária significativa, contribuindo assim, para o progresso dos estudantes no contato com o texto literário, bem como no desenvolvimento de suas habilidades e competências leitoras.

Concluimos, desse modo, que nossa proposta de intervenção vem ao encontro dos propósitos estabelecidos pelo Profletras, contribuindo não só para melhorar a prática de leitura literária na sala de aula, com atividades que visam uma aprendizagem realmente significativas, mas, também, com nossa prática docente, uma vez que proporcionou o nosso aprimoramento profissional.

Sugere-se, ainda, como projetos futuros, o comprometimento da escola com sua função de formação de cidadãos crítico-reflexivos, um olhar mais detalhado sobre as particularidades que envolvem a leitura a leitura literária planejada, orientada, produtiva e significativa, que pode envolver o trabalho com a oralidade e a escrita de forma lúdica e prazerosa, com alunos motivados a desenvolver a criticidade e o gosto pela leitura.

Assim pretendemos pensar “caminhos” para que essas práticas sejam realmente significativas para o aluno, de modo que a escola possa contribuir para o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade. Portanto, este

trabalho visou o desenvolvimento da leitura literária de forma consciente e consistente, por intermédio da qual os alunos se constituam sujeitos críticos e comprometidos com a realidade na qual estão inseridos; uma vez que os eventos de leitura, assim como os de escrita, se caracterizam como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, possibilitando as múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

Finalmente, sabemos que o debate sobre o ensino de leitura literária e a formação de leitores é bastante amplo, mesmo quando consideramos algo tão específico como a mediação da teoria da literatura, especificamente, da teoria da narrativa, no trabalho com literatura na escola. Assim sendo, essa discussão não se encerra aqui, mas se apresenta como uma contribuição, como olhares e reflexões específicos acerca das possibilidades de interação com a teoria da literatura na construção de estratégias de leitura na escola, oportunizando ao leitor o aperfeiçoamento gradativo da leitura, da fruição e da criticidade, tornando-os capazes, através da leitura literária, de agir e intervir significativamente no meio onde vive a partir das experiências estéticas e saberes que as leituras literárias podem proporcionar.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 2005.

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *Kim*, de Rudyard Kipling**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARTHES, Roland. **O Rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BETTELHEIM, Bruno A. **Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRITO, Tarsilla Couto de. Querelas de ontem, querelas de hoje: a teoria da literatura como desafio à formação do leitor. **Em tese**, Belo Horizonte, vol. 20, n. 3, p. 1127-139, 2014.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p.171-193.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos; ilustrações de TENNIEL, John. Ebooks.Brasil.com

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Editora FAPERJ, 2008. (Volume 6 da Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo).

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K (org). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 63 (1): 1-110, 2011.

CULLER, Jonathan. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DAMIANI, Magda Floriana et. al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/agosto 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectivas, 2015.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERREIRA, G.C. PINHO, M. J., ATAIDE, D.M.S. **Literatura e letramento literário: a hora e a vez da leitura**. Revista Cereus nº.6, online – dez/2011-jun/2012.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação, v. 2: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GONÇALVES, Magaly T.; BELLODI, Zina C. **Teoria da Literatura “revisitada”**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

LIMA, Luiz Costa. “A questão dos gêneros”. In: _____ (Org.) **Teoria da Literatura em suas Fontes. v. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**; v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARTINS, Aracy. Interlocuções do livro didático com a literatura. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 147-153.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 171-194.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação: teoria e prática**. Salvador: Eduneb, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação, v. 2: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PORTELLA, Eduardo. Limites ilimitados da teoria literária. In: PORTELLA, Eduardo (coord.). **Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999. (Biblioteca Tempo Universitário, 42), p. 7-18.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 127-145.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SAMUEL, Rogel. **Novo Manual de Teoria Literária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP; São Paulo, 17 (2), 11- 41, 2006.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leituras literárias & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Maria Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 51-65.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Gêneros literários**. In: KEMPINSKA, Olga Guerizoli;

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura I. v. 2.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. p. 7-24.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura.** São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FaE/UFMG, 2011. p. 17-48.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASQUES, Cristina Maria. Os caminhos da formação do leitor literário contemporânea: tradição, tensões, carências e possibilidades. **Itinerários**, Araraquara, n. 25, p. 293-295, 2007.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAIDAN, Tiago Eloy. Caminhos para a formação do leitor. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 725-732, nov. 2015.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

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

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura, **Alea**, v. 10, n. 1, jan.-jun., 2008, p. 85-97.

Anexos

Anexo 1 – Alice no País das Maravilhas em quadrinhos

Reproduções disponíveis no Google Imagens

Anexo 2 – Alice no País das Maravilhas em quadrinhos



Reproduções disponíveis no Google Imagens

Anexo 3 – Alice, com suas irmãs Lorina e Edith



Reproduções disponíveis no Google Imagens

Anexo 4 – Resolução Conselho Gestor - Profletras



10

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





202

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

**Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR**

