

*Literatura infantojuvenil e ensino: Ler para saber ou ler para ser?*

*Children´s and youth literature and education: Reading to learn or reading to be?*

**Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg<sup>1</sup>**  
**Rafaela Stopa<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O artigo objetiva apresentar argumentos sobre a real necessidade de se encarar a leitura literária, no caso, leitura da literatura infantojuvenil, como uma atividade de ensino, nos padrões ora vigentes nos currículos escolares. Na tentativa de garantir que a criança e o adolescente tenham acesso às obras, por força de não haver hábito cultural que valorize a leitura literária, o sistema escolar se encarrega de abrir-lhe algum espaço na sala de aula, cada vez mais prejudicado sob os efeitos da disciplinarização do ensino e em virtude da equivocada escolarização da leitura. Como garantir que haja leitores reais e leitura efetiva? As noções sobre sujeito leitor podem trazer alguma luz sobre a prática da leitura literária na escola.

**Palavras-chave:** Literatura infantojuvenil. Ensino. Sujeito leitor. Diário de leitura.

### **Introdução**

O estudioso que se interessa pela leitura literária na escola

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela UNESP/Assis, professora aposentada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Jacarezinho)

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela UNESP/Assis, professora assistente no Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Jacarezinho)

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 17	n. 30	p. 219 - 230	Recebido em: 17 nov 2015. Aprovado em: 17 dez. 2015.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	--------------	---

pública brasileira, especialmente no âmbito da educação infantil e ensino fundamental I e II, não ignora que esta modalidade subsiste num contexto socioeducacional extremamente complexo. Enquanto grande parte da responsabilidade pela manutenção da escola é exercida por municípios e estados, os programas institucionais afetos aos estímulos à leitura, ao abastecimento de bibliotecas ou ao fomento da circulação de livros concernem ao governo federal. Em qualquer instância de poder, no entanto, constatam-se sempre os mesmos equívocos, há décadas, nas ocasiões em que se apresenta uma nova proposta de viés educacional: as prioridades fixadas são logo esquecidas, o cumprimento de metas é frustrado, o planejamento inexistente e o desperdício de recursos públicos é aviltante. Quando a habilidade da leitura é considerada no seu significado mais amplo, os resultados desses equívocos se multiplicam, com consequências muito sérias para gerações de estudantes, tornando obscuro e imprevisível o painel socioeducacional e cultural em futuro próximo.

Nesse cenário assustador e de proporções desmedidas, o Brasil segue com desempenho tacaño nas avaliações institucionais, seja em âmbito internacional, como no PISA, ou nacional, como na Prova ABC. Em 2012, os dados do PISA referentes à leitura nas escolas brasileiras revelaram que 49% de estudantes chegam aos 15 anos apresentando desempenho muito fraco em leitura, enquanto os da PROVA ABC evidenciaram que a aprendizagem adequada em leitura é constatada em apenas 44,5% de crianças que concluem o 3º ano do ensino fundamental.

Nesse contexto, não é preciso muito esforço para detectar o quanto a leitura literária exerce singular influência na formação do leitor desde a mais tenra idade, repercutindo em seu percurso escolar e vivência social. Contudo, a prática da leitura literária hoje se configura como um problema que atinge escala mundial. Os resultados do PISA 2009, por exemplo, já apontavam que menos estudantes têm se dedicado à leitura por prazer:

Em média, entre os países da OCDE, em 2009, 37% dos alunos declararam que não leem por diversão; [...] Ler por diversão está associado à proficiência em leitura: o PISA revela que uma diferença crucial entre estudantes que alcançam bons desempenhos na avaliação de Leitura do PISA e estudantes com desempenhos fracos reside

mais no fato de lerem diariamente por diversão do que no tempo que passam lendo. Em média, os estudantes que leem diariamente por prazer obtêm resultados que equivalem a um ano e meio de escolarização a mais do que os que não leem. (BORGONOVİ, 2015, p. 3-4)

Considerando que a leitura por prazer está associada ao melhor desempenho na escola e à maior proficiência em leitura na vida adulta, Borgonovi (2015, p. 4) complementa:

Os estudantes de 15 anos de idade em 2009 estavam menos propensos a se empolgarem com a leitura do que os de 2000. O prazer de ler parece ter diminuído, especialmente entre os meninos. [...] O desafio para pais e educadores é inculcar nos jovens a sensação do prazer na leitura, fornecendo materiais de leitura que despertem o interesse e motivem os estudantes.

*Literatura infantil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

217

A referência à formação do educador brasileiro que precisa lidar com essa demanda, portanto, faz-se necessária, pois a partir do seu ingresso no mundo do trabalho vai tentar aliar conhecimentos à prática, na maioria das vezes enfrentando uma distância expressiva entre as teorias assimiladas e a realidade escolar. No que tange à relativa preparação desse professor para assumir a sala de aula, acrescenta-se a insólita condição de não leitor, numa proporção no mínimo preocupante. As duas esferas, a acadêmica e a escolar, geralmente não se correspondem, não se integram num projeto comum de superação de dificuldades no ensino, salvo os casos em que programas específicos de extensão universitária ou projetos de pesquisa cumpram algumas funções.

Quando se considera o incremento de uma cultura da leitura, a prática da leitura literária em sala de aula em todos os níveis de ensino é talvez o passo mais importante rumo à reversão desse quadro adverso. Para Zilberman (2003, p. 30), a literatura infantil, se abordada na escola em sua natureza ficcional, pode ajudar a romper paradigmas tradicionalistas, e exercer papel transformador.

Diante das circunstâncias aqui arroladas é o momento de se perguntar: as relações conservadoras e convencionais existentes entre literatura e pedagogia, cultivadas por apelos academicistas, devem ser priorizadas no percurso escolar que vai da educação infantil à pré-adolescência? Deve-se correlacionar literatura infantil

e juvenil ao ensino, num quadro institucionalizado em que quase metade do público de alunos não é composto de leitores? Os atuais conteúdos referentes à “educação literária” dos programas de ensino, que fundamentam a formação dos professores e que regem suas atuações na educação básica, não contribuem para manter um estado de questão sem perspectivas e apenas cumprem um papel conveniente num período de incertezas que se arrasta indefinidamente?

Para responder a questões dessa ordem, é preciso enfrentar a hipótese de que orientações curriculares e propostas oficiais de ensino, no que tange à leitura literária, podem não mais corresponder à real dinâmica que se configura na maioria das salas de aula brasileiras. Circunscritos a referências teóricas pouco conhecidas pelos professores, especialmente por aqueles que não puderam se dedicar a estudos pós-graduados, esses documentos se distanciam de uma prática que se revele autêntica e produtiva. Assim, diante de tantas indefinições, há que se considerar a possibilidade de investigar a realidade para se buscar enfim o suporte teórico adequado, pois o caminho inverso se provou insuficiente.

Nesse sentido, já há alguma movimentação de pesquisadores brasileiros, dedicados aos estudos sobre ensino de literatura ou leituras literárias, no campo das pós-graduações em Letras e em Educação, que têm se debruçado sobre essas questões em busca de respostas. Num país de dimensões continentais, faltam talvez maior engajamento dos pesquisadores envolvidos e apoio necessário para que os frutos dos encontros realizados se transformem em ações coletivas e de caráter efetivo.

## **1 O sujeito leitor: ler para ser e saber**

Como dito anteriormente, os problemas relativos ao aproveitamento de leituras literárias nas escolas atingiram também outros países. Na França, por exemplo, de onde geralmente derivam os conceitos e o ideário que alimentam os estudos pós-graduados nacionais, as demandas relativas à leitura literária – desde a escola maternal ao ensino fundamental II – vêm encontrando respostas a partir de um suporte teórico e metodológico, que ainda está em construção, proposto por um grupo de pesquisadores, tendo à

frente Gérard Langlade e Annie Rouxel.

Na esteira dos questionamentos levantados em ensaios produzidos por estudiosos como Michel Picard, Tzvetan Todorov, Antoine Compagnon, Pierre Bayard, Vincent Jouve, Michéle Petit, dentre outros, foi organizado em Rennes, em 2004, o Colóquio “Sujeitos leitores e ensino de literatura”, com o propósito de reintroduzir a ideia de se considerar a subjetividade na leitura, na relação do leitor com o texto, marcando “a entrada da noção de sujeito leitor no campo da didática da literatura” (ROUXEL, 2012, p. 14). Essa nova perspectiva relega a segundo plano a cômoda atitude assumida até então pelos programas escolares franceses – à semelhança do que ocorre aqui também – de pontuar que o aluno alcance a leitura ideal, conformada às instruções que normalmente integram os textos nos livros didáticos ou paradidáticos. Tal como já identificado por estudiosos brasileiros, o texto se tornava apenas um pretexto, especialmente nas aulas do ensino médio francês, lugar em que o aprender sobre a obra se sobrepunha ao ato de ler.

O que buscam os pesquisadores franceses, afinal? Que seja garantido na escola básica um espaço de liberdade para que o leitor se envolva emocionalmente com o texto, não cerceie seu processo de identificação com o que é lido e, enfim, se torne o sujeito de suas leituras:

Em outras palavras, é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. O que importa a partir de então não é mais atualizar o máximo de potencialidades do texto tendo como molde o *Modelo*, de U. Eco; mas, incitar os leitores reais, empíricos, a ousarem a ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles. (ROUXEL, 2014, p. 21, grifo no original)

Trata-se, portanto, de uma oportunidade ímpar para o aluno vivenciar experiências estéticas que certamente contribuem para o aprimoramento de sua sensibilidade, revelando ainda sua

*Literatura infanto-juvenil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

identificação com o texto e uma apropriação singular do que é lido. Naturalmente, o desencadeamento desse processo, se tratado de forma humanizada e intensa, deve marcar “duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2014, p. 22).

Para, de fato, garantir que o aluno se mostre como sujeito leitor, Langlade e Rouxel lançaram mão de procedimentos relativamente simples, que unem a leitura, a escrita e a oralidade como formas de manifestação da subjetividade. Parte-se da leitura silenciosa, quando se dá o encontro solitário entre leitor e texto e o livre desfrute antes de qualquer percepção; estimula-se o processo de registro das impressões em diários de leitura ou em autobiografias de leitores, quando se garante a espontânea expressão do imaginário; chega-se enfim ao confronto das leituras singulares numa sala de aula constituída como uma “comunidade interpretativa”, quando se apuram as pertinências, as convergências e dissonâncias, nas intersubjetividades:

É o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. Assim, a formação dos leitores exige também essa competência reflexiva. (ROUXEL, 2014, p. 28)

Nessas ocasiões, os alunos se deparam com a riqueza das significações, percebem o quanto podem contribuir para a elaboração dos sentidos e especialmente compreendem que a obra se dirige a eles, e que esse diálogo efetivamente se consolida.

Por sua vez, os registros em diários ou em cadernos evocam como as leituras inquietam os leitores, como os marcam, em vez de se entregarem com reservas às tarefas áridas de descrição analítica das obras:

Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a

maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Segundo a autora, essas experiências de composição instigam a criatividade e ensejam a expressão do próprio imaginário. Enquanto as crianças se revelam por meio de desenhos, colagens ou jogos sensoriais, alunos da educação básica e mesmo os universitários podem vir a adotar “uma escrita literária, uma postura artística em resposta à obra lida” (2014, p. 26).

É evidente que a disseminação dessas ideias encontrou resistências do mundo acadêmico francês e dos próprios docentes do sistema educacional, afinal,

temem os excessos subjetivos, os delírios interpretativos; eles duvidam da capacidade dos alunos de produzirem interpretações interessantes ou aceitáveis; eles estão persuadidos que devem antes de tudo defender os “direitos do texto”, assegurar sua descrição usando a metalinguagem prescrita pela instituição. (ROUXEL, 2014, p. 27)

No entanto, segundo a pesquisadora, os registros individuais ou coletivos – os chamados “textos do leitor” – têm causado boas surpresas a professores e a pesquisadores, dados os altos índices de identificação dos alunos com essa modalidade de leitura. Enquanto os docentes, no mínimo, estão cada vez mais sensíveis a recuperar o “sujeito leitor”, os pesquisadores procuram diversificar o foco de atenção sobre estes resultados, buscando, por exemplo, conhecer a “atividade ficcionalizante do leitor durante o processo de leitura” (2012, p. 16) e mesmo os limites dessa ficcionalidade.

Em entrevista publicada recentemente pela *Revista Teias* (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 280-294), Rouxel retoma as ideias essenciais sobre a concepção de sujeito leitor e sua integração no atual sistema educacional francês, bem como dá a conhecer os últimos resultados das pesquisas realizadas ao longo da década ou ainda em desenvolvimento. O esboço aqui exposto

*Literatura infantil e juvenil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

dá apenas uma pálida ideia acerca do esforço de pesquisadores franceses e de docentes da escola maternal à universidade para a defesa desse ideário que busca contemplar a recepção do texto por um leitor real e assim contribuir para sua formação como leitor efetivo.

## 2 Uma experiência ainda em estudo

Com o propósito de ilustrar a manifestação do sujeito leitor em Diário de Leitura, são apresentados a seguir os primeiros resultados de uma pesquisa, ainda em andamento, desenvolvida por membros de grupo de pesquisa de universidade paranaense, junto a uma escola estadual do norte pioneiro. A pesquisa, em princípio, destina-se a colher dados a partir das produções de uma aluna do sexto ano do ensino fundamental II, em seu Diário de Leitura, em atividade efetuada, por enquanto, fora da sala de aula. Nessa análise, estão envolvidos um aluno da graduação em Letras, uma docente da graduação, que também é professora da menina na rede estadual, e uma orientadora, responsável pelo projeto de pesquisa. As ações projetadas têm como fundamento as concepções de Rouxel e Langlade sobre o sujeito leitor.

A professora do ensino público dedica-se há alguns anos a pesquisas sobre a literatura infantojuvenil, o que lhe permite valorizar a leitura literária em classe de modo diferenciado, sem cobrar resultados pelos meios convencionais, mas acompanhando de perto o envolvimento dos alunos com suas leituras.

A aluna em questão tem se revelado uma leitora em potencial, pois frequenta a biblioteca da escola e faz escolhas movida pelos próprios interesses. Quando começou a participar do projeto, estava iniciando a leitura de um livro pelo qual havia esperado pacientemente que retornasse à biblioteca, *As crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis, e não quis interromper a leitura. Sobre a escolha da aluna, é pertinente estender ao livro algumas reflexões de Ceccantini (2005, p. 50) sobre a saga do bruxo *Harry Potter*: o sucesso desse tipo de literatura derruba algumas concepções arraigadas como a ideia de que apenas crianças se interessam pelo fantástico e de que o público juvenil só gosta de histórias simples, de estrutura linear. A ansiedade pelo retorno do livro e o envolvi-

mento afetivo com a história corroboram que o jovem leitor pode gostar de histórias longas e inseridas num universo fantástico.

A edição disponível na biblioteca escolar apresenta as sete crônicas reunidas num único volume, traduzidas por Paulo Mendes Campos, cabendo à aluna a leitura em casa de três a cinco capítulos de cada crônica, para imediatamente registrar suas reações subjetivas, suas impressões e emoções no Diário de Leitura que lhe foi entregue, um caderno para anotações, com ilustrações de capa bem ao gosto da sua idade e, inclusive, que dialogam com o espírito mágico da trama.

Mesmo recebendo a orientação para pontuar no Diário apenas suas impressões sobre a leitura feita, no princípio, a aluna teve a preocupação natural de corresponder à solicitação de uma “tarefa” escolar, compondo resumos dos capítulos:

Hoje eu li 6 folhas do livro e entendi que: Eram duas crianças que se conheceram ficaram amigos e foram atrás de aventuras. Eles moravam em um bairro que as casas eram uma bem perto da outra, e tinha uma passagem no teto que ligava uma na outra, um tunel bem pequeno que tinha que passar engatinhado. Mas só as criança que sabiam dessa passagem. [...] Digory levou dois aneis verde um pra ele e outro para Polly. O menino colocou o anel e... Esses foram os Capítulos 1 e 2. (26/07/15)

Em novo encontro com a aluna, outras considerações lhe foram apresentadas, especialmente que ela ficasse à vontade para utilizar o caderno como um Diário, no qual contasse as impressões que a leitura lhe provocava, qual emoção sentia ao ler a obra, quais personagens chamavam sua atenção e o que representavam para ela.

A propósito, seria interessante recorrer às orientações reunidas pela própria Rouxel, em entrevista à *Revista Teias*, para que se possa ter uma visão mais objetiva acerca do que os Diários de Leitura franceses têm apresentado em matéria de reações dos alunos, no caso, do ensino médio:

A título de exemplo, há esse questionário intitulado “À escuta de sua leitura”, proposto por Bénédicte Shawky-Milcent (2014) a estudantes do ensino médio para recolher suas reações subjetivas:  
• Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades?

*Literatura infantil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

- Algumas linhas dizem mais a você do que outras? Se sim, quais delas e por quê?
- Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?
- Esta passagem lhe faz recordar algum outro texto? outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, fotografia, música, pintura...)? Provoca em você o surgimento de uma lembrança pessoal? (Nesse caso, você poderia – mas não é obrigado – precisar qual e por quê?)
- Se você precisasse resumir esse texto em uma palavra, qual você escolheria e por quê?”

Esses são exemplos concretos e geralmente eficazes para implicar os leitores, suscitar o sentimento de existirem como leitores, de estarem concernidos e essa experiência pode empurrá-los para mais longe, ser criativos e imaginar outros dispositivos que permitam renovar a aproximação da literatura com a escola. (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 293)

Convém esclarecer que a proposta ocorreu em virtude de os adolescentes, de maneira geral, terem um pouco de dificuldade para confiarem suas emoções por escrito no ambiente escolar, portanto, o roteiro acima poderia funcionar como um estímulo. Em outros textos, Rouxel tem enfatizado que os adolescentes às vezes resistem na primeira ocasião, mas que o momento do confronto das leituras os instiga a se posicionarem sobre os textos lidos e para isso recorrem às próprias anotações.

Quanto à produção da aluna do sexto ano, a partir da orientação dada, suas “revelações” começaram a brotar. Num trecho relativo à primeira crônica – “O sobrinho do mago” – manifesta o desejo de ir para Londres, onde moram as personagens: “Eles moram em Londre[s] eu acho que é bem diferente de hoje, além de eu nunca ter estado lá queria ir” (10/09/15). Em outro trecho, faz comparações entre uma cena da trama com uma circunstância pessoal, revelando o franco diálogo existente, no ato da leitura, entre o que o sujeito lê e o seu mundo particular: “Fala que os doces e os salgadinhos eram bens melhores do que os de hoje, mais eu duvido que sejam melhores do que os da minha mãe” (10/09/15). Mais adiante, tece considerações sobre a personagem Digory, cujas emoções parece confundir com suas próprias reações diante do que é narrado:

Acho que Digory ficou com muito medo de salvar a

Polly mais tinha que salvar a amiga acho que ele não era medroso só estava com medo de ir em um lugar que não conhecia, eu também iria ficar com muito medo. Eles foram para um lugar, um bosque mais eu tenho a empresão que não era um bosque normal tinha árvores bem pertinhas e muitos lagos iguais possas d' água (10/09/15)

Nesses registros, é interessante observar que, enquanto revelam o real envolvimento da aluna com o que o texto diz para ela, há também menções à empatia por algumas circunstâncias ou personagens, ou então certa antipatia por determinadas personagens, nascida naturalmente das suas próprias convicções: “É a feiticeira a rainha jadis eu sei bem como ela é porque já assisti alguns filmes tem o cabelo, um cabelo bem estranho não gosto do cabelo dela não, e tem a pele branca não tem coração uma pessoa fria e eu não acho ela tam bonita (10/09/15).”

Ao efetuar a associação entre o texto e filmes com personagens feiticeiras, aos quais já assistiu, a aluna cria um perfil de que todas as feiticeiras são más (“eu sei bem como ela é”), chegando a detalhar cores dos cabelos e da pele, referenciais que a ajudam a preencher, imaginariamente, as lacunas do texto. Da mesma forma, refere-se ao leão comparando-o com um felino já visto, destacando o elemento que o caracteriza como especial: “Fala do leão que é um dos meus personagens favoritos, mas não é um leão normal igual o que eu vi no zoológico é bem mais bonito e ele tem uma coisa diferente de todos os outros leões ele é mágico” (17/09/2015).

Já os apontamentos sobre a segunda crônica – “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa” – seguem demonstrando o comportamento da leitora, que ora alterna registros sobre o que é lido ora efetua, segundo Rouxel, os “julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens”, como nesta passagem:

Acho que Lúcia ficou com medo, imagina você entra detro de um guarda-roupa e sai em um lugar cheio de neve, estranho e frio que só se via árvores cobertas por neve o céu azul e mais nada. Eu ficaria com medo e voltaria logo para casa. Mais quando ela ve o senhor Tumnus acho que a reação dela não foi de medo e sim de surpresa, deve ter ficado surpriendida com ele afinal era metade homem e metade animal. (29/09/2015)

*Literatura infantil e juvenil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

[...] E o Edmundo não gosto dele, acho que ele é um invejoso. Ele também foi em Nárnia e viu a feiticeira que o enganou e ele caiu certinho no que ela falou ele só pensava nele não ligava pra ninguém. (29/09/2015)

Observam-se marcas textuais, no “texto do leitor”, quando se dirige mais objetivamente a um leitor virtual. Por sentir que suas opiniões são acolhidas, a aluna imprime ao discurso uma desenvoltura que não se vê com frequência nas tarefas de viés tradicionalista.

No início do projeto foi também realizada uma entrevista com a aluna. Na oportunidade, os questionamentos trouxeram novidades à pesquisa, embora a aluna fosse bastante objetiva nas respostas. O primeiro sinal de sua emoção ligada à leitura de um livro ocorreu ao recordar-se de que era o pai quem lia para ela, no intervalo das novelas de TV, durante o jornal noturno: “Alguns anos atrás, eu lembro que eu pegava um livro e pedia para meu pai contar histórias para mim” (...) “Ah, é meu pai né, é legal ver o pai da gente lendo histórias. Eu gostava bastante.” (31/08/2015)

Sobre o livro escolhido para o projeto, afirmou que conhece apenas uma das adaptações das crônicas para o cinema: “A feiticeira, o leão e o guarda-roupa”. Quando lhe foi perguntado se gostava mais do filme ou da crônica que estava lendo, respondeu: “Então, o filme a gente assiste, é mais rápido, só que o livro conta mais detalhes, conta certo a história como aconteceu”, indicando que a leitura é mais “prazerosa”.

Tanto nos registros feitos no Diário de Leitura quanto durante a breve entrevista, pode-se perceber claramente o envolvimento da aluna, a começar por estar sempre disposta a comentar oralmente ou por escrito sobre o que a leva a se encantar com as leituras.

A pesquisa ainda está no seu princípio, mas já é possível detectar uma série de pontos positivos ao se confrontar os primeiros resultados com os quadros de ensino de literatura infantojuvenil normalmente vivenciados nas escolas: a entrega sem reservas à leitura e à produção textual – circunstância, inclusive, já percebida em outra averiguação, tendo como sujeito leitor uma aluna do ensino médio; estar à vontade para correlacionar leitura e vida pessoal, traduzindo em palavras exatamente o que ocorre quando o imaginário é acionado no ato da leitura; a revelação de gostos

peçoais acerca da trama lida, conferindo autenticidade ao que lê; o extravasamento da fantasia e da criatividade a partir da concepção singular que tem do texto; enfim, registros que demonstram a existência de um leitor real, reagindo ao texto durante a leitura.

Embora a obra passe a ter contornos muito peçoais, que aos olhos de docentes e pesquisadores restam aquém da apreciação estética a ser alcançada numa “aula de literatura”, pode-se questionar se numa tarefa escolar obrigatória, convencional, estaria garantido o mesmo envolvimento emocional e se os diálogos com a vida peçoal – as memórias, as referências, as experiências – também aflorariam, numa validação de que a leitura fora verdadeiramente realizada. Comparando as duas situações, e diante do quadro apontado sobre a realização da leitura literária em sala de aula, percebe-se que o aluno tem a oportunidade de se manifestar como leitor real, empírico, que realiza uma leitura original, em vez de se prender apenas a saberes conceituais, mas sem realizar a leitura de modo efetivo.

Sobre as dificuldades que o professor pode encontrar para introduzir o Diário de Leitura como instrumento de acompanhamento da evolução dos seus alunos, Rouxel responde a questionamento semelhante de suas entrevistadoras:

Teias – Sabemos que a escola tem suas restrições de tempo e sua necessidade de avaliação, como então conduzir na sala de aula o trabalho para a formação do leitor? Há estratégias mais adequadas para isso?

**Annie Rouxel** – Realmente, certos exercícios ou certas práticas se prestam melhor à expressão do leitor: as escritas no diário de leitura, as exposições em pequenos grupos, as atividades peçoais que vêm alimentar um projeto comum de interpretação. [...] reconhecer o sujeito leitor no aluno é muitas vezes a condição para sua motivação, e aceitar a pluralidade de leituras como constitutivas do texto literário, é entrar na compreensão daquilo que é a literatura. Idealmente, para o sistema escolar incluir o sujeito leitor, seria preciso repensar a formação dos professores, mas também, no plano social, desenvolver os valores de respeito da pessoa, de tolerância e de abertura, que são o fundamento da democracia. (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 287-288)

Quanto à preparação dos futuros professores, Rouxel lembra as palavras da Inspetora Geral do sistema francês de ensino,

*Literatura infantil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

Anne Vibert, que argumenta haver necessidade de os professores em formação também construírem sua identidade como leitores:

ser consciente do que somos como leitores para melhor compreender e, então, ensinar a leitura literária; colocar-se também como sujeito leitor perante a classe (e especialmente como leitor plural) e não apenas como detentor de um saber-ler que pode parecer inacessível para certos alunos. (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 292)

*Átala Tempesta*  
*Rodrigues Boberg*

*Rafaela Stopa*

228

De fato, a mobilização entre todas as partes implicadas demandaria esforços pouco conhecidos até agora no âmbito da leitura literária. Mas é preciso superar o quadro apático que se instaurou na escola e uma mudança pode ser empreendida com o aval de sujeitos leitores, professores e alunos.

### **Considerações finais**

Não se pretende aqui propor que as referências teóricas das orientações curriculares, em sua maioria calcadas nos princípios da estética da recepção, sejam substituídas, mais uma vez, por outro conjunto de pensadores, também eles preocupados com a recepção das obras. No entanto, é possível vislumbrar que um movimento em torno de novas ideias, como o que ocorreu na França, e sua frutificação por meio de pesquisas universitárias, produção de ensaios, de artigos, disseminação entre os docentes do sistema de ensino, por meio de palestras e oficinas, de certa forma podem resultar em novas posturas em salas de aula, especialmente no início do ensino básico, quando o processo de formação dos leitores principia.

Sob essa ótica, as relações entre a literatura infantojuvenil e o ensino certamente ganhariam outro viés que não o pedagogizante ainda em curso em algumas escolas, com vícios de aprendizagem como: leitura para ganhar pontos na disciplina de língua portuguesa, preenchimento de fichas de leitura, provas ou seminários sobre o livro, aquisição de livros, pelos alunos, apenas para cumprimento de programas, enfim, sempre leituras a serem feitas, muitas vezes superficialmente, para o cumprimento de tarefas.

Em princípio, seriam estendidas ao ensino fundamental II as experiências de livre acesso às obras e à leitura descompromis-

sada, práticas ainda comuns na educação infantil. Seria vencido assim o abismo instaurado a partir do 6º ano entre o aluno e a leitura literária por prazer, já que a leitura dos vários gêneros textuais, dentre eles o literário, transformou-se em componente curricular. Havendo espaço para o exercício do sujeito leitor, segundo as concepções expostas, pavimentou-se o caminho do ser leitor para os saberes sobre literatura, que a prática da leitura literária pela via do prazer pode consolidar.

**ABSTRACT:** The article presents arguments about the real need to consider literary reading, and especially children's literature, as a teaching activity in the now prevailing standards of school curriculum. In an attempt to ensure that children and adolescents have access to books, in face of the inexistence of cultural habits that value literary reading, the school system is responsible for opening some space in the classroom, increasingly harmed under the effects of teaching disciplinarization and of an erroneous reading education. How to ensure real readers and effective reading? The notion of the reader as a subject can shed some light on the practice of literary reading in school.

**Keywords:** Children's and youth literature. Education. Reader as subject. Reading diary.

## Referências

BORGONOV, Francesca. Os estudantes de hoje leem por prazer? *PISA em foco 8*. OCDE, set. 2011, p. 3-4. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48869332.pdf>> Acesso em: 18 out. 2015.

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação de leitura. In: JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (Org.) *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter*. Passo Fundo: UPF, 2005.

LEWIS, Clive Staples. *As crônicas de Nárnia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (volume único)

*Literatura infantil e juvenil e ensino: ler para saber ou ler para ser?*

*Children's and youth literature and education: reading to learn or reading to be?*

---

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*. Literatura, Infância e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd/UERJ. v. 17, n. 41, p. 280-294, abr./jun. 2015.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. *Revista Criação & crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em 1º mar. 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). *Memórias da Borborema 4*. Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.