

Mediação de leitura: o olhar dos alunos sobre o trabalho com textos literários

Janete Ribeiro Nhoque¹, Cláudia Suéli Weiss², Adair de Aguiar Neitzel³

Resumo

O estudo apresentado faz parte de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que buscou problematizar acerca da potência da literatura, analisando como ela pode ser mediada em sala de aula, de forma a ampliar a formação estética dos leitores, em uma escola do município de Indaial, pertencente à rede estadual de Santa Catarina. O aporte teórico elencado abarca pesquisadores que discutem a concepção de literatura frutiva, como Petit (2013; 2009), Barthes (2013; 1999), Rouxel (2012), Soares (2001) e Neitzel (2009). Os resultados desta pesquisa apontam: a) a escola, ao oferecer literatura, leva à sensibilização estética, a deslocamentos e à ampliação da visão do leitor; b) por meio da mediação do professor, os alunos se colocaram encantados ou espantados diante dos textos; c) o trabalho com a literatura na escola pode sim colaborar para a humanização dos sujeitos leitores, quando sua função estética é respeitada.

Palavras-chave: mediação de leitura; literatura; textos literários.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo e mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Atualmente é doutoranda em Educação na Universidade do Vale de Itajaí - Univali - em Santa Catarina.

2 Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), na linha de pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem.

3 Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Reading mediation: the students' view of the work literary texts

Janete Ribeiro Nhoque, Cláudia Suéli Weiss, Adair de Aguiar Neitzel

Abstract

The presented study is part of an exploratory and qualitative research that sought to question the literature power, analyzing how it can be mediated in the classroom in order to increase the reader's aesthetic education in a public school of Indaial in Santa Catarina. The theoretical framework includes researchers who discuss the conception of fruitive literature, such as: Petit (2013, 2009), Barthes (2013, 1999), Rouxel (2012), Smith (2001) and Neitzel (2009). The results of this research show that: a) by offering literature, school leads to aesthetic awareness, displacement and extension of the reader's view; b) through the teacher's mediation of the texts the students were delighted or dismayed; c) the work with literature in school can indeed contribute to the humanization of the readers, when its aesthetic function is respected.

Keywords: reading mediation; literature; literary texts.

1 Introdução

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade. (PETIT, 2009, p. 48).

Ao tratarmos da leitura de textos literários na escola, é fundamental discutirmos como esse texto chega às mãos do leitor. As mãos que o oferecem podem aproximar ou afastar o leitor, dependendo de como esse gesto se realiza, um gesto que indica o tipo de mediação que é feita. Para Petit (2009), olhar para o leitor como um sujeito é o primeiro gesto. Mediar leitura é uma atitude, é um estar disponível, receptivo ao outro, mas principalmente considerá-lo sujeito com gostos, desejos, preferências, dificuldades e saberes. Vê-lo como sujeito é respeitar seu jeito de ser, de ver o mundo e de se relacionar com ele. Mediar implica a hospitalidade com a qual esse sujeito é recebido e, principalmente, acolhido, de maneira que ele se sinta à vontade para dizer o que pensa e o que busca. É sob esse olhar mediador que este artigo se desenvolve.

Os resultados ora apresentados fazem parte de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que buscou problematizar acerca da potência da literatura, analisando como ela pode ser mediada em sala de aula, de forma a ampliar a formação estética dos leitores, em uma escola do município de Indaial, pertencente à rede estadual de Santa Catarina. No decorrer da pesquisa, vários materiais foram produzidos e analisados, porém, apresentaremos, neste artigo, parte dessa análise, um conjunto de produções textuais elaboradas pelos alunos, nas quais foram manifestadas suas percepções sobre o trabalho com a leitura na escola, como ele se desenvolveu e também suas opiniões sobre os textos lidos.

A análise envolveu a produção textual de catorze alunos, meninos e meninas, do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, os quais participaram dos momentos de leitura e de contação de histórias, mediação literária, e de discussão de três textos literários selecionados: *A morte da Mariposa* (de Virginia Woolf), *O ovo e a galinha* e *Amor* (de Clarice Lispector). Esses alunos não foram apenas sujeitos da pesquisa, eles foram leitores, contadores de histórias, mediadores e incentivadores da leitura literária na escola. Neste artigo, serão identificados por nomes fictícios, escolhidos por eles, os quais se basearam em escritores, personagens e/ou nomes com os quais possuem afinidade.

No processo de análise de dados, foram utilizadas algumas etapas previstas na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014) – ATD – que é um processo

de compreensão dos dados a partir de um *corpus*, no caso, a produção textual dos 14 alunos. Por meio de uma leitura compreensiva desse *corpus*, para captar o que emergia na escrita dos alunos, passamos à primeira etapa do processo, a *desconstrução dos textos*, em que foram fragmentados em pequenas unidades de sentido, a partir de nosso conhecimento tácito sobre o tema da pesquisa e em consonância com o seu objetivo. Em seguida, passamos para a etapa de *unitarização*, em que esses fragmentos, considerados agora unidades, foram reescritos, de modo a assumirem um significado mais completo, sendo-lhes atribuído um título. A partir desses, foi realizada a *categorização*, um processo de comparação entre as unidades, reunindo elementos semelhantes, nomeando e definindo as categorias que emergiam.

O agrupamento e o reagrupamento dessas categorias, por meio de diversas leituras, levaram à construção de um *metatexto*, descrições e interpretações resultantes desse processo de análise que, neste artigo, são apresentadas em quatro momentos: “Ler para quê”, “A descoberta do texto literário”, “Mediação do literário” e “A leitura como forma de encontro consigo”.

2 Ler para quê?

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Pouco ainda há para se discutir sobre a importância da leitura. Na cultura ocidental, ela é percebida como fundamental para a vida social e profissional, a ponto de, ao perguntarmos para qualquer pessoa se ler é importante, obtermos respostas afirmativas, independente do contexto do entrevistado, da sua classe social ou do seu conhecimento sobre literatura. É o que nos apresenta todas as edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Apesar disto, há um paradoxo quando o assunto é a frequência e o repertório lido. Segundo essa mesma pesquisa, ler está em 7º lugar na preferência do brasileiro, sendo que, em primeiro, temos: assistir à televisão; em segundo, ouvir música; depois, descansar, reunir-se com amigos e família, assistir a filmes em DVD e sair com amigos. Tendo em vista que o livro mais lido pelos brasileiros continua sendo a bíblia, e que é considerado leitor, por esta pesquisa, quem leu pelo menos um livro nos últimos três meses, pensamos ser pertinente a pergunta: quem lê, lê para quê?

A leitura faz parte de nossa rotina, principalmente num tempo dominado pelas redes sociais; seja num ônibus, na rua, no banco, sempre encontramos alguém com seu celular, lendo alguma coisa. Já com a leitura do literário não encontramos leitores na mesma frequência. Petit (2013) afirma que a televisão e o rádio estão mais facilmente

nos diversos lugares da sociedade, podendo ocupar, onde se instalam, todo o tempo livre. Já com os livros, a autora menciona que não ocorre o mesmo processo, quando o ambiente não se constitui de sujeitos leitores, pois não há muitas situações de tocá-los ou de presenciar pessoas lendo: “os livros são como estrangeiros, estão em templos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder” (PETIT, 2013, p. 25).

Esta é uma dificuldade: os livros não são acessíveis a todos os sujeitos. E a leitura do literário – seja no livro ou no tablete – ainda não faz parte da rotina dos brasileiros, talvez porque 64% dos pesquisados justifiquem suas escolhas porque entendem a leitura como fonte de conhecimento para a vida, e apenas 18% a percebem como fonte prazerosa.

A pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* nos permite inferir que a leitura se justifica pela sua utilidade; ela possui uma função social; lê-se para se informar (jornais, revistas, artigos), para se instrumentalizar (manuais, revisitas técnicas), para se comunicar (redes sociais), para compartilhar uma crença (bíblia, alcorão, torá, veda) etc. Mas precisamos lembrar que há diferentes formas de ler e diferentes objetivos a serem atingidos pela leitura; como bem destacam Horellou-Lafarge e Segré (2010), “as determinações sociais e culturais da leitura são patentes, mas não explicam a complexidade nem a riqueza” da prática de leitura (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 147). Por que apenas 18% dos entrevistados percebem a leitura como fonte prazerosa? Esse olhar para a leitura nos convida a pensar sobre o espaço da leitura literária em nossas vidas, aquela que instiga, que provoca, que nos desloca para um mundo de fantasia, como a personagem (menina) de Clarice em *Felicidade Clandestina*, e que possibilita um encontro consigo mesmo e com o outro.

Para Petit (2009) e Rouxel (2012), não basta um texto instigante e um leitor desejoso pela leitura, é necessário também que o encontro entre eles seja mediado e se torne um evento para o leitor. Segundo Petit (2009), as escolhas literárias que fazemos, os gostos que temos pelos livros são construídos por meio dos encontros que temos durante nossa vida e pelas mediações possibilitadas por esses encontros. Para a autora, o mediador “pode influenciar um destino”; ele pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um assistente social; o gosto pela leitura não ocorre apenas pelo acesso aos livros, é necessário alguém que lhes dê vida, para que ocorra uma vivência estética, sensível.

Para o encontro com o texto ser uma experiência estética, algumas condições são necessárias, como a disponibilidade do leitor em renunciar as suas preocupações, abrir-se para o texto e aceitar mudanças; que ele tenha desejo para a literatura e um “julgamento de gosto, cuja relatividade histórica, social, cultural e, em uma palavra,

contextual não ignoramos hoje” (ROUXEL, 2012, p. 22). A autora ainda destaca que essas atitudes podem ser ensinadas e cultivadas.

Nessa perspectiva, é possível perceber a importância e a relevância do professor e das ações mediadoras por ele realizadas no incentivo à leitura e ao gosto pela literatura. Ações planejadas, unindo procedimentos críticos e abordagens subjetivas e sensíveis que envolvam o tratamento do texto, nas quais o que é privilegiado é o ato de ler, mais que o resultado da leitura. Weiss (2016) afirma que “para cultivar, fecundar ou formar leitores, torna-se imprescindível dispensar leituras impostas, obrigatórias e sim respeitar o gosto literário e as opiniões e escolhas que eles trazem consigo (quando trazem) enaltecendo o papel do docente, que é de mediar os momentos de leitura” (WEISS, 2016, p. 21).

Importante ressaltar que o respeito ao gosto literário e às escolhas que os leitores trazem consigo implica em partir dessa realidade dada e conhecida para adentrar noutra, que estenda os horizontes dos leitores. É função da escola a ampliação de repertórios, o alargamento de compreensões, o estudo dos clássicos, mas também dos contemporâneos. A forma como vamos mediar esses textos é que necessita ser discutida. Weiss (2016) oferece-nos vários exemplos de mediações adequadas que consideram o contexto do aluno, suas dificuldades, e que promovem a paixão pelos livros, a leitura pelo deleite, assim como a proficiência linguística.

Neitzel e Carvalho (2014) consideram que o livro de literatura necessita ser compreendido como objeto artístico e estético, e que essa concepção alavanca o tratamento do livro como arte. Para tanto, é importante dispor de tempo, de espaço e de mediação literária adequada, para que a formação estética do leitor possa ser propiciada. Neitzel e Carvalho (2014) afirmam ainda que os “olhos e os ouvidos do leitor são os sentidos que lhe permitem abstrair, construir conceitos e hipóteses, brincar com o texto, aprender com ele, internalizar significados, exteriorizar emoções”, e complementam dizendo que é pelos sentidos que o texto literário é recebido, e “é por meio deles que o leitor constrói a lógica do enredo ficcional” (NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 16).

Acrescentamos que, por meio dos sentidos, a leitura do literário afeta o leitor e se torna um acontecimento, no sentido atribuído por Deleuze (1974). Esse afetamento depende não apenas da qualidade do texto, mas também das mediações realizadas. Portanto, o acesso à leitura na escola implica em mediações adequadas, sejam elas possibilitadas pelo bibliotecário, pelo professor ou pelos pares. Mediar é aproximar o outro do texto, levá-lo à leitura, provocar seus sentidos, aguçar sua curiosidade, provocar a leitura. Mediar envolve oferecer espaço para o leitor agir, observar, refletir, comparar, interpretar e aprender junto.

Como mediamos a leitura em sala de aula? Deixamos espaço para o diálogo? Ou só nos interessamos pelo enredo lido ou não lido, em sufocar o leitor com atividades que comprovem a leitura? A seguir, analisaremos os depoimentos dos alunos participantes desta pesquisa, buscando identificar como eles se afetaram pelos textos, e discutiremos a potência da literatura em mobilizar saberes sensíveis.

3 A descoberta do texto literário

Quando o professor de senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar xamã, do barco celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória. (PRIETO, 1999, p. 41).

Prieto, na epígrafe acima, lança os holofotes sobre aquele que, na sala de aula, é o maior responsável pela imersão dos alunos no universo da leitura: o professor. Ao colocá-lo ocupando o lugar do xamã, do barco celta, do cigano ou do mestre oriental, quer elucidar sua capacidade de liderança e de autonomia, mas também de travessia de um estado a outro. Essa representação do professor como porta-voz de valores culturais circulantes é construída socialmente, e, quando discutimos sobre a descoberta do texto literário, estamos pensando na travessia que o leitor faz ao entrar no texto pelas suas mãos. Como adentrar na obra literária? Mediar é propor travessias. Para discutirmos mais precisamente sobre o processo de mediação no desvelamento do texto, queremos trazer algumas questões relacionadas à obra e à relação que o leitor estabelece com ela.

A análise das produções dos alunos apontou que eles percebem a diferença entre os textos literários propostos para leitura, a partir desta pesquisa, e os textos que estavam acostumados a trabalhar na escola. Os depoimentos dos alunos sinalizam que a relação deles com a obra mudou, e que essa mudança é em decorrência do material literário e das atitudes do mediador. O contato do aluno com uma obra que ele não está habituado a ler provoca certo estranhamento inicial, mas pode levar ao prazer pela leitura, porque “o jeito como ela fez o texto é uma forma muito nova para mim, com os oximoros, são palavras diferentes, mas que deixa os textos ainda melhores” (Emanuelle). No trabalho com textos literários, é indispensável promover maior familiarização com a obra e ampliar o repertório, para refinar o gosto do aluno.

Essa familiarização surge com a leitura diária, com o contato com o autor, com a prática da interlocução com o professor e com os colegas, com as descobertas, por meio do trabalho mediado pelo professor. Os alunos, em contato com essas obras, reconhecem a novidade, encantam-se com ela: “Textos novos, formas maravilhosas, autores e autoras que poderiam viver a eternidade para sempre tá trazendo textos

e livros para os leitores com tanto complexo, intensidade, oximoro, e forma com conteúdo maravilhoso” (Isabela). Formas maravilhosas, afirma a aluna, ao se referir ao texto lido. A intimidade demonstrada com a obra evidencia atenção ao texto, que é, segundo Weiss (2016), uma forma de fruir a obra, de “perceber o jogo das palavras, as dobras dos textos, os espaços que permitem trocas entre o leitor e autor, para que esta [obra]o toque, o afete, seja capaz de ampliar seus horizontes” (WEISS, 2016, p. 55).

A leitura do literário surge como uma novidade na sala de aula, e os alunos, em contato com esses textos, reconhecem, neles, uma construção diferente daquelas às quais estão habituados a ler na escola – “Os textos são muito estruturados com palavras diferentes, não como de livros comuns” (Emanuelle) – reconhecem sua dificuldade em entendê-los – “Mais ainda os textos mais estruturados eu consigo ler mais ou menos” (Yure) – e sua riqueza – “Uns dos textos mais estruturados acho que foi o texto amor, é um texto muito bom, a escrita dele, a forma de ler expressar a vida de uma pessoa. Sem palavras esse texto” (Ester). Segundo Bridon (2013), os resultados das provas do PISA e do SAEB mostram que faltam aos alunos competências básicas quando eles lidam com textos mais longos e complexos. Para a pesquisadora, é a leitura desse tipo de texto que provocará no leitor uma postura investigativa que o leve a buscar o implícito, a fazer conexões, a criar hipóteses.

A opinião dos alunos sobre as dificuldades encontradas com a leitura do literário é importante, no entanto, a tarefa de formação de leitor não pode se pautar em estratégias que prevejam a facilitação. Para Pietri (2007), a leitura requer a solução de problemas. A formação do leitor consiste em cultivar competências para superar as dificuldades que a leitura do texto lhe apresenta. Assim sendo, entendemos que a escolha do que vai ser lido necessita levar em conta a qualidade do texto literário. Os depoimentos dos alunos indicam que, mesmo tendo dificuldades na leitura, os textos de Virginia Woolf e de Clarice Lispector, selecionados pelo professor, foram capazes de afetá-los.

A cada leitura vai sendo ampliado o afetamento, porque “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando” (LAJOLO, 1997, p. 106). Dá-se um encontro com o objeto estético livro, que acontece por meio do mediador, que apresenta a leitura que, inicialmente, lhe aparentava estranha. Petit (2009) menciona que um mediador pode aprovar e legitimar um desejo inseguro de ler ou de aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. É o mediador, por meio da mediação literária, que vai introduzir as leituras e renovar o amor pelos livros, os quais, até então, não eram conhecidos pelos leitores.

Por meio da mediação, os alunos interagem mais com o texto, vão modificando a forma de percebê-lo: “Achei interessante o jeito que ela brinca com os oximoros ficou muito gostoso de ler” (Anahy). Essas descobertas os fascinam: “Eu conheci autores que eu nem imaginava que existiam” (Yure). Eles também se questionam, provocados pela professora, a pensarem que os textos são diferentes, qualitativamente distintos, e identificam a qualidade na forma da escrita, na possibilidade de aprender coisas novas, nas provocações que eles trazem. São essas reflexões e experiências que tornam a leitura uma experiência estética, como destaca Weiss (2016):

Para que a relação estética se estabeleça quando do contato do leitor com a leitura do literário, torna-se necessário que o texto seja de qualidade, pois somente o bom texto poderá levar à fruição e permitir que o leitor caminhe para além da decodificação. (WEISS, 2016, p. 57).

Entendemos, assim, que a relação estética entre obra e leitor se estabelece quando o texto, do ponto de vista genético, assim o permite. Textos abertos, organizados de forma plurissignificativa, instaurando uma leitura incômoda que “exige do leitor atos de investigação, de modelagem, uma ação, portanto interativa”, e assim “o leitor deixa de ter uma atitude passiva numa ‘relação tranquilizadora’ com o texto para tornar-se um leitor em movimento, um produtor de significações”, como afirma Neitzel (2009, p. 23). O bom texto, portanto, é aquele que permite uma reação do leitor, porque é na tensão produzida na leitura e na interpretação que o leitor desenvolverá as suas competências leitoras. Para Weiss, é no desenvolvimento dessas competências leitoras “que reside a seriedade de levar aos alunos, leituras capazes de estabelecer uma relação leitor-obra que vá além da funcionalidade do texto” (WEISS, 2016, p. 57).

Um reagir e um desenvolver que se dão pelas vias artísticas. Distinguir a qualidade dos textos dá-se pela prática da leitura, e, por meio dela, os alunos vão refinando sua criticidade com relação aos textos que leem: “Não entendo muito bem a diferença entre ‘um texto bom e um texto ruim’, mas é algo que com mais prática, quero entender” (Kurô). Há alunos que relacionam um bom texto à forma ou à maneira como ele é escrito – “Um texto bom é bom porque existe novas palavras que não batem com a outra que são os ‘oximoros’” (Yure) – ou à escolha de palavras que formam os escritos – “O texto fala bastante de uma coisa simples, mas com palavras mais difícil do que o normal” (Ketlyng). Para outros, encontra-se na possibilidade de reflexão que o texto permite: “Textos que nos fazem refletir em cada detalhe assim que consigo distinguir um texto de qualidade” (Fernando). E há aqueles que entendem a qualidade de um texto a partir das emoções, dos arrebatamentos e do encontro consigo mesmo que ele possibilita: “O texto bom mesmo é aquele que você termina de ler e quer biz, aquele que carrega emoções, aquele que te desperta interesse para tentar ver onde está o acontecimento, mas logo nos damos conta que está lá, isso mesmo dentro de

nós naquele momento” (Isabela).

Afirmações como essas nos permitem compreender que bons textos não são aqueles de fácil penetração, mas sim textos que afetam os alunos, e que o afetamento para os não iniciados na leitura (como é o caso desse grupo) depende do professor mediador, de suas mediações. Para Calvino (2000), os bons livros são os clássicos, aqueles que “quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2000, p. 12). Poderíamos ainda completar essa definição de bons livros com a explicação de Lajolo (2001), ao afirmar que bons não são aqueles textos contemporâneos, ou da Grécia antiga, mas aqueles excelentes, “acima de qualquer suspeita” (LAJOLO, 2001, p. 20).

Tudo isso coloca em xeque o senso comum de que, para o aluno gostar de ler, os textos devem ser “fáceis”. Seus depoimentos nos permitem pensar que os textos mais desejados não são aqueles em versões simplificadas, que subestimam sua capacidade de entendimento ou não os provocam para saírem da zona de conforto. Como apontam Neitzel e Oliani (2008), o que ocorre, muitas vezes, é que os professores não têm formação adequada para escolher bons textos para compartilhar com seus alunos, porque a eles não foi permitido o direito de ler por fruição, não houve quem mediasse o texto adequadamente.

Vale destacar também que ler é um ato que exige muito do leitor inexperiente ou que não está habituado a fazê-lo. O ato de ler exige algumas habilidades e competências que necessitam ser aprendidas pelos alunos; no entanto, ler também se aprende com a prática. A escolarização do texto, segundo Soares (2001), é inevitável em alguns momentos, pois se trata de um processo, muitas vezes, necessário. A análise dos dados apontou que os alunos percebem isso: “Minha leitura está melhorando muito, está me ajudando muito fora, falar com outras pessoas” (Carlos).

Eles também percebem que a prática possibilita o compartilhamento, com o outro, de inferências e de percepções das leituras realizadas ou em processo, apontando que a leitura também é um processo solidário: “Este ano estou lendo muito melhor, leio bastante com minhas amigas” (Ketylgn). As atividades de prática de leitura na escola colaboram ainda para o senso crítico dos alunos, seja quanto às leituras que fazem, seja quanto à qualidade da própria leitura: “Tem uns que eu gostei tem outros que não, mas vejo que já melhorei na leitura” (Elem). Por fim, o desejo de aprender cada vez mais: “Quero que a aula de leitura continue para mim e para todos melhorarem a leitura e a forma de entender a leitura” (Carlos). Porém, a mediação da leitura há de ser realizada de maneira apropriada, respeitando-se a função estética que o texto literário possui e “as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2001, p. 47). As atitudes inadequadas no trato com o texto literário podem

causar aversão, distanciamento do leitor ao livro e às ações de leitura.

Por fim, os dados apontaram que o trabalho com leitura do literário, quando concebido numa concepção de leitura frutiva, de apreciação e de deleite, desperta o interesse pelo livro: “Também quando eu vou no shopping eu não saio sem dar uma passada na biblioteca não compro, mas eu junto dinheiro para logo comprar” (Ana). O livro passa a ser um objeto de desejo, visto como bem necessário e com valor semelhante a outros bens valorizados por jovens do mesmo grupo: “Eu amo livros, eu os coleciono. Compro livros na mesma frequência que minhas amigas compram roupa” (Alaska). Por isso, afirmamos que é por meio da mediação adequada que a leitura do literário contribui para a formação de novos leitores e propicia uma relação concreta com os livros, com o prazer de manusear, cheirar, guardar, folhear, esquecer e voltar a ler, reler, sem que essas ações aconteçam por meio da imposição de leitura.

4 Mediação do literário

A mediação do texto literário tem um papel fundamental na formação do aluno-leitor, e essa mediação surge no decorrer do trabalho, na relação entre o professor, o aluno e os textos que serão lidos. Nessa relação, a mediação consiste em ouvir, dialogar, questionar e construir conhecimentos socialmente. Um aprender proposto por diferentes olhares e formas de perceber, de apreciar e de se envolver com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Na análise dos textos dos alunos, foi possível perceber a mediação realizada pelo professor no desenvolvimento do trabalho com a leitura, quando se pensou nos espaços onde a leitura ocorreria e na solução das dificuldades advindas da discussão sobre esses espaços. Também foi possível perceber o reconhecimento dos alunos ao trabalho do professor, tanto como incentivador da leitura do grupo quanto como mobilizador e articulador de ações na escola.

Na mediação de leitura na escola, diversos são os pontos a serem pensados no desenvolvimento do trabalho, como o acesso que os alunos têm ou que tiveram aos livros fora da escola e os incentivos que têm ou que tiveram durante sua vida. Sobre a temática, Weiss (2016) destaca:

Muito difícil seria uma criança e ou adolescente tomar gosto pelos livros sem, nunca antes, ter presenciado situações de leitura. A mesma situação pode ser facilmente pensada na escola; sem o incentivo dos professores, professores leitores, ambientes propícios e oportunidades para que a leitura aconteça, as chances de sucesso na formação de leitores diminuam. (WEISS, 2016, p. 44).

Portanto, caberia ao professor ser também um leitor produtivo, na concepção desenhada por Bridon (2013), sensível aos diferentes leitores que encontrará em seus alunos, aberto para as possibilidades e para as dificuldades que surgem durante o

trabalho, que percebe a escola como um espaço que possibilita e que incentiva a leitura. Um ponto importante a ser destacado está relacionado com os espaços de leitura que são possibilitados aos alunos. O professor e a escola, ao se preocuparem com esses espaços, de forma a torná-los agradáveis e incentivadores da leitura, revelam sua compreensão acerca da importância da proficiência linguística, de suas implicações e de seus impactos. Na escola existem espaços formais e informais de leitura.

A biblioteca pode ser considerada um espaço formal que, quando bem aproveitada, pode ser responsável pela iniciação de muitos jovens na leitura. Sua organização, assim como seu uso pelo professor, pode transformá-la, de um espaço onde os livros são armazenados, em um espaço de acolhimento. Perceber a biblioteca como espaço de leitura, que possui livros que podem ser compartilhados, muitas vezes, depende do mediador adulto, como podemos observar pela fala de um dos alunos envolvidos nesta pesquisa: “Bom também tenho certeza que quando nós íamos a biblioteca não achávamos nada também quase não íamos a biblioteca, também a biblioteca nunca ficou tão arrumada” (Ana).

A organização é, portanto, um fator importante na biblioteca, e o professor mediador de leitura precisa ser o agente provocador de ações na escola para a organização desse espaço: “Dona Cláudia deu mais um empurrãozinho para que nossos livros da biblioteca se renovassem” (Isabela). Esse papel de agente provocador de ações a favor da leitura pode partir de um professor, mas o desejável é que seja uma ação do grupo gestor, que envolva toda a escola, descrita no projeto pedagógico, envolvendo um grupo maior de professores e alunos, pois eles não só reconhecem essas ações, mas também passam a reconhecer, na biblioteca, um espaço de leitura e de prazer: “Eu antes não gostava de ler, achava entediante, mas depois que a professora Cláudia levou a nossa turma para a biblioteca comecei a sentir prazer quando lia um livro” (Sofia).

Ao mesmo tempo em que idas à biblioteca podem ser potencializadas, construindo, assim, a imagem de que a biblioteca é um espaço formal de leitura, a escola pode também organizar espaços não formais, como bancos pelos corredores e pelo pátio, espaços nos jardins e embaixo de árvores, se a escola as tiver; disponibilizar tapetes para que os alunos se sentem em diferentes espaços, para que possam ler e compartilhar suas leituras com os colegas.

Ações dessa natureza demonstram o comprometimento da gestão escolar com a leitura e sua compreensão acerca da importância do ato de ler para o desenvolvimento cultural dos educandos. Soares (2015) defende a tese de que, quando o professor, o coordenador pedagógico e o diretor da escola assumem a postura de propositores culturais ou curadores estéticos, a escola faz uso de sua potência cultural.

Outro ponto a ser destacado, quando tratamos de mediação do literário, é a mediação do professor, que tem um papel de destaque, pois será o responsável por o aluno apreciar o livro como objeto estético. A relação estética que se estabelece entre sujeito e objeto é decorrente das possibilidades de leitura que a obra apresenta, as quais nem sempre são descortinadas pelo leitor. O mediador amplia os olhares do leitor sobre a obra, quando “exerce a mediação, com os sujeitos leitores, como alguém que manifesta disponibilidade, acolhimento e diálogo.” (WEISS, 2016, p. 46).

Ele também é o agente provocador; em muitos casos, o primeiro a possibilitar o encontro do aluno como a leitura, com o livro, com os autores: “Ela ter aberto a porta da leitura e também ter dado aquele empurrãozinho que faltava” (Isabela). Para alguns alunos, a mediação do professor é “um empurrãozinho”, pois eles já leem ou já leram, e ter um interlocutor que discuta e que os façam expressar o que sentem com a leitura complementa um desejo ou um hábito que já possuem. Para outros, o trabalho do professor é um verdadeiro garimpo de desejos, desejos muitas vezes não percebidos nem descobertos pelos alunos. Para muitos alunos, a leitura não faz parte de sua rotina fora da escola; para outros, nem mesmo dentro da escola: “Fora que se não fosse a aula de leitura eu acho que quase ninguém iria pegar um livro na mão para ler” (Yure).

Outro ponto a ser destacado com relação à mediação do professor para a leitura do literário é que sua ação mediadora extrapola a relação com o aluno e com a leitura; muitas vezes, ele necessita intervir na dinâmica da escola, colocar a escola em movimento, e esse trabalho é reconhecido pelos alunos: “Talvez se eu acreditasse em contos de fadas sem dúvida alguma eu escolheria um nome bem lindo para professora. Sabes por quê? Porque ela mexe os pauzinhos e faz acontecer” (Isabela). “Mexer os pauzinhos” é, muitas vezes, repensar as estruturas da escola como inadequação dos espaços de leitura, da falta de livros ou de livros em quantidade insuficiente para o trabalho, da falta de um profissional que faça a organização da biblioteca, mas é também questionar práticas instituídas que impedem o desenvolvimento do trabalho com a leitura na escola, como o uso da biblioteca apenas quando o profissional responsável se encontra na escola, a proibição em levar os livros para casa, para que eles “não se percam”, o controle quanto ao manuseio dos livros das estantes da biblioteca, para que ela não fique “desarrumada”, a seleção de livros de acordo com o gosto pessoal do professor ou dos manuais e livros didáticos, o entendimento da biblioteca como uma “igreja”, ou mesmo um “cemitério”, onde a interação entre os alunos não é permitida, para não se fazer “barulho”, uma visão que necessita ser alterada.

Borba (2016) enfatiza a necessidade de a biblioteca ser compreendida como um espaço de encontros, de trocas culturais, de práticas dinâmicas de leitura, ampliando a percepção da biblioteca, de repositório de livros, para espaço de cultura e de educação

sentidos. A pesquisa de Weiss (2016) demonstra a importância da formação do professor e seu poder de articulação dentro e fora da escola, para buscar alternativas e espaços de discussões dessas práticas para a realização do seu trabalho.

Por fim, por meio dos depoimentos dos alunos, foi possível compreender a mediação de leitura do literário como fundamental na formação do aluno leitor. É por meio da mediação que aproximamos o leitor do texto, do autor; do professor com os alunos e o conhecimento; do professor com a escola e suas práticas. Podemos também perceber o papel fundamental do professor, que age como mediador e leitor, promovendo as ações necessárias para que a formação literária ocorra na escola.

5 A leitura como forma de contato consigo

Um texto ou livro bom precisa fazer você ver a vida de outra forma, precisa te fazer ampliar horizontes. (ALASKA, 2015).

Barthes (2013) nos auxilia a pensar sobre os textos escrevíveis e legíveis. O texto ou livro bom, conforme nos apresenta a epígrafe acima, está ligado com o que Barthes chama de texto escrevível, que leva à fruição, aquele texto que “faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 2013, p. 21). Aquele que põe o leitor em estado de perda, que traz desconforto, que nos desloca a pensar significados outros, num gesto de abertura do texto à plurissignificação, colocando em dúvida o próprio gosto do leitor. Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) afirmam que, para que o leitor se encontre nesse estado de perda, é necessário que se entregue à leitura, “que se deixe incendiar, seja um sujeito reflexivo e abrace a literatura, diferente do texto de prazer que apresenta chaves de leitura, não provoca o leitor à reflexão, ao estado de procura, está voltado à leitura confortável, ao contrário da fruição” (NEITZEL; PAREJA; HOCHMANN, 2013, p. 190-191).

De acordo com as autoras, o texto precisa provocar o leitor para que ele se coloque em um estado de procura, ou seja, a obra deve ser aberta, escrevível (que lança perguntas para as quais o leitor busca as respostas), como postula Barthes (2013), permitindo, assim, a entrada do leitor na obra. Ramos e Panozzo (2011) nos dizem que o texto literário deve ser polissêmico e prever espaços para a atuação do leitor. Como não são todos os textos que possuem essas características, cabe ao professor selecionar textos polissêmicos, que provoquem dúvidas no leitor. Assim sendo, a concepção de leitura como fenômeno estético está relacionada à literatura frutiva. A fruição exige do leitor uma entrega, um mergulho no texto. Mergulho este não para encontrar seu desfecho, suas respostas ou suas verdades, para puro prazer, mas para expandir suas significações, propiciar o alargamento do texto e a proficiência linguística do leitor.

Ao pensarmos na formação do leitor, é necessário também destacar o papel da leitura na formação humana. A leitura do literário é importante para a formação humanística do aluno, do ser do aluno em formação, como ressalta Cândido (1995), a qual está relacionada a uma educação do olhar e ao refinamento dos sentidos, neste caso, pelo contato com boas obras literárias. Pensando a formação não como uma fôrma em que os alunos devem se encaixar (FERRY, 2004), mas como uma maneira de ensinar que os considera como seres multifacetados, a formação do leitor não pode prescindir do respeito ao gosto do leitor, mas, para além do conhecido, deve tirá-lo de sua área de conforto e colocá-lo em movimento.

As análises dos dados apontaram que o professor encontra diferentes tipos de aluno-leitor, desde aquele que pouco contato possui com a leitura no seu cotidiano até o aluno que lê apenas o que gosta, ou aquele que busca o novo, o diferente, o que lhe desestabiliza, o que o provoca. As análises também indicaram que a leitura é um movimento pessoal, um exercício solitário, uma construção subjetiva que se dá nos silêncios, momento de “ruminar o texto”, como sinalizam Neitzel e Carvalho (2014), mas também social, pois envolve o outro, sejam aqueles que estão na escola, sejam amigos e familiares. As análises dos textos dos alunos possibilitaram perceber dois movimentos dos alunos, a partir do encontro com as leituras, que indicam formas diferentes de se relacionarem com os textos, levando a uma leitura de redundância, ou a uma leitura fruitiva.

A) A leitura do legível: o espelho de si

A leitura do legível é, segundo Barthes (1999), a leitura de um texto fechado à interpretação, um texto com começo, meio e fim, cujo papel do leitor é o de um mero espectador dos planos do autor. Na leitura do legível, o leitor não é provocado; ele não se descola, não se depara com o desconhecido. Nela, ele encontra o conforto no sabido, o aconchego da alma calma, e o lido é o espelho de si, daquilo que quer ouvir, o lugar do previsível, dos desejos idealizados, da abundância do mesmo. O texto legível leva a uma leitura por prazer, pois o sentido dele já está dado, e não há trabalho nenhum para o leitor compreendê-lo; é uma leitura fácil, o que, muitas vezes, pode provocar o desinteresse pela leitura: “Eu antes não gostava de ler, achava entediante” (Sofia). Não encontramos em nenhum depoimento dos alunos esse tipo de leitura, até porque os relatos foram colhidos após a intervenção da professora no processo de leitura dos alunos, o que colabora para afirmarmos que a mediação de leitura do literário teve resultado positivo para aquele grupo.

B) A leitura fruitiva que desestabiliza e que coloca em movimento

A leitura fruitiva, como já apontamos, é aquela que desestabiliza o leitor e que

o coloca em movimento, seja num “ele” ao encontro com o texto e num “consigo” nem sempre conhecido ou reconhecido; na leitura frutiva, o leitor é provocado, instigado para a busca. É uma leitura que provoca o leitor à busca de sentidos; a compreensão não está dada, e o leitor precisa sair de sua área de conforto para buscar sentidos que nunca lhes são apresentados por completo: “‘O ovo e a galinha’ me prendeu bastante a ele devido a sua dificuldade de compreensão, demorei a entendê-lo por completo, na verdade acho que não entendo nem a metade dele.” (Kurõ). A leitura frutiva é aquela que está sempre a se completar; não é um texto acabado, dado pelo autor, e cabe ao leitor buscar seus sentidos. É uma leitura que leva a outras leituras do mesmo texto para melhor compreendê-lo – “Faz refletir, e cada vez que você ler de novo acha um significado que surpreende cada vez mais” (Emanuelle) – ou em outros textos que o autor nos leva por meio de sua escrita.

As reflexões propiciadas pelas leituras frutivas levam o leitor ao “encontro com o consigo desconhecido”, à medida que os sentidos que pululam do texto, dos textos labirínticos, abissais, por sua profundidade, colocam o leitor à deriva dos sentidos. Um texto envolvido em espessa névoa, que exige do leitor atos investigativos; por isso, uma leitura frutiva se diferencia da leitura de prazer, redundante. São leituras que produzem imagens que o levam a outras imagens; imagens que “têm ao mesmo tempo uma história e uma pré-história. São sempre lembranças e lenda ao mesmo tempo” (BACHELARD, 1993, p. 50). Imagens que possibilitam ao leitor deslocamentos no tempo e no espaço presente, que levam a devaneios, afinal: “Ser leitor é viajar sem sair do lugar” (Alaska).

6 Conclusão

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa [...] Graças a mediações sutis, calorosas e discretas, em vários momentos do percurso deles, a leitura entrou na experiência de cada um. Eles não se tornaram grandes leitores, mas os livros não os entediavam, não lhes botavam medo. Ajudaram a que colocassem mais palavras em suas histórias, a tornarem-se mais atores delas. Isso não seria suficiente para modificar radicalmente a linha de seus destinos sociais, mas contribuiria para que evitassem certas armadilhas. (PETIT, 2009, p. 48).

Quantos encontros estéticos uma leitura pode proporcionar. Ler e reler as obras que nos encantam. Estar, ser, formar um grupo de leitores encantados com a leitura do literário e conscientes da potência da literatura na construção dos sujeitos. Ampliar os horizontes, modificar o olhar diante do texto, perceber-se leitor/autor nos momentos literários. Ler sozinho. Ler em grupo. Ler para alguém. Ler em voz alta. Ler. Mediar encontros com o livro. Reler, redescobrir, (re)encantar-se, deslocar-se, encontrar-se

com a literatura. Será possível tantos afetamentos por meio da leitura do literário na sala de aula? No fragmento da epígrafe, Petit sugere que tudo começa com encontros, situações prazerosas que os livros proporcionam. A leitura, cedo ou mais tarde, provocando os sujeitos para uma experiência estética.

A longo desta pesquisa, vimos que a formação literária implica numa formação humanística, como aponta Cândido (1995), na qual o leitor, no encontro com textos frutivos, se coloca em movimento, na busca por compreender um “eu” até então desconhecido ou adormecido em si. Foi possível compreender também que os alunos têm interesses diferentes, estão em momentos distintos, e que cabe ao professor identificá-los e buscar estratégias que colaborem para o amadurecimento e para o crescimento dos alunos, seja na leitura do livro, seja na leitura do seu mundo.

Optamos por levar aos alunos os escritos de Clarice Lispector e de Virginia Woolf, pela potência de suas obras literárias, com o intuito de perceber o olhar dos alunos sobre o trabalho com o texto literário. Contos que foram mediados, lidos e relidos pelos adolescentes encantados e/ou espantados com as dobras textuais e com as aberturas de significações que nos permitiam realizar. Esse exercício nos encaminhou a perceber que um texto complexo também é capaz de encantar o aluno e de afetá-lo, se o professor mediador possibilitar, em sala de aula, encontros com esse texto, explorar sua potência estética. Nesse sentido, o trabalho com a literatura na escola pode sim colaborar para a humanização dos sujeitos leitores, quando sua função estética é respeitada.

Assim sendo, a proficiência leitora e a formação estética dos discentes são assuntos de muita importância e merecedores de estratégias, por toda a gestão escolar, que propiciem a sua efetivação. Quando não é construída na família essa relação de fruição com o objeto estético livro, cabe à escola pensar em ações para envolver os leitores e contribuir para que eles elevem o seu grau de proficiência leitora, por meio da relação com os textos e da mediação literária efetivada na escola.

O texto vai adquirindo sentido na vida dos leitores a partir das relações que se tornam possíveis estabelecer com o vivido, com o já experienciado. Destacamos que cabe ao mediador, seja ele o professor da escola, seja o bibliotecário ou um familiar, por meio da mediação literária, tornar os momentos de formação estética e de fruição literária mais constantes e naturais no espaço escolar, visando à formação estética e artística dos sujeitos.

O mediador necessita estar motivado e sentir-se desafiado na busca por estratégias de leitura adequadas que respeitem a função estética do texto; carece mediar as escolhas literárias, de forma a humanizar as relações que se estabelecem e de deixar emergir a sua voz; é a potência estética da escola vindo à tona por meio da atuação do mediador

de leitura em sala de aula com os discentes.

Por compreender a escola como um lugar propício para a formação estética por meio da literatura, e o professor como um mediador capaz de promover encontros entre obra e leitor, é que planejamos um projeto de formação de leitores cujos textos permitissem aos sujeitos dialogar com os escritos literários e ampliar sua relação estética com o livro de literatura, tornando-o um objeto contagiante, capaz de promover sensações e interpretações. Por meio dessas ações efetivadas na escola, dizemos que a leitura do literário contribui para a humanização do leitor, auxiliando-o a compreender sua posição no mundo, sua condição humana. Os leitores que foram (re)nascendo na escola da rede estadual de Santa Catarina, no município de Indaial, permitem-nos visualizar essa humanização, esse amadurecimento perante o contexto social no qual se encontram.

O contato com os textos que permitem a fruição literária promove uma experiência insubstituível que colabora para a formação estética dos leitores. Esse contato precisa ser facilitado na escola, principalmente àqueles que não o obtiveram facilmente em casa, no convívio com os familiares.

Assim, voltando à questão que desencadeou esta pesquisa, “como a leitura do literário pode ser mediada em sala de aula (na escola) de forma a ampliar a formação estética dos leitores?”, trazemos à baila uma narrativa de um dos alunos entrevistados que explicita a mediação literária realizada em sala de aula: “bom, a leitura está me trazendo muitos benefícios. Eu me envolvo mais com a minha família, eu leio os livros e meu pai e minha madrasta sentam para me escutar e nós éramos muito distantes um do outro, agora eles já sentam e leem comigo” (Elem).

É válido, enquanto professores, mediadores, bibliotecários, leitores em maior ou menor grau de proficiência, estarmos sempre em contato com o texto literário, mediando saberes e ampliando olhares, na busca pela fruição e pelos deslocamentos que o texto provoca nos leitores. Indiferentemente do contexto social no qual estamos inseridos, a leitura pode ser o apoio, a chave, a viagem, o ombro, a surpresa, o aconchego, a perturbadora, a responsável pela estesia que nos auxilia na condução das nossas vidas.

Referências

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São

Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. *S/Z*. Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

BORBA, Adeneri Nogueira de. *Mediação cultural em bibliotecas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

BRIDON, Janete. *Entre um texto e outro, o leitor em formação*. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELEUZE, G. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FERRY, G. *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Tradução de Mauro Gama. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar. *O jogo das construções hipertextuais*. Florianópolis: UFSC, 2009.

NEITZEL, Adair de Aguiar; OLIANI, Rita de Cássia. Literatura como fenômeno estético. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DA

ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ANPED, 2008.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, C. J. M.; HOCHMANN, S. Práticas inovadoras de leitura na escola: o livro como objeto estético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 770-794, set./dez. 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A movência do leitor na leitura do literário. Universidade Federal da Grande Dourados. *Revista Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014.

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

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRIETO, Heloísa. *Quer ouvir uma história: lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo: Angra, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Editora Global, 2001.

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.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Andrey Felipe C. *A cultura e a arte na escola e outras histórias*. 289 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

WEISS, Cláudia Suéli. *A leitura de literário e a sala de aula: mediações em/de leitura*. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

Recebido em 31/08/2016

Aprovado em 25/05/2017