

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**KEYLA MARCELLE GATINHO SILVA**

**AS MARCAS DOS (DES) AFETOS EM ANNE DE GREEN GABLES:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL, A PARTIR DA OBRA DE LUCY MAUD MONTGOMERY**

**RIO BRANCO**

**2023**

**KEYLA MARCELLE GATINHO SILVA**

**AS MARCAS DOS (DES) AFETOS EM ANNE DE GREEN GABLES:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL, A PARTIR DA OBRA DE LUCY MAUD MONTGOMERY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Letramento literário.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro.

**RIO BRANCO**

**2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S586m Silva, Keyla Marcelle Gatinho, 1983 -

As marcas dos (des) afetos em Anne de Green Gables: uma proposta de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental, a partir da obra de Lucy Maud Montgomery / Keyla Marcelle Gatinho Silva; orientador: Dr. João Carlos de Souza Ribeiro. – 2023.

99 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Leitura literária. I. Ribeiro, João Carlos de Souza (orientador). II. Título.

CDD: 418

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Keyla Marcelle Gatinho Silva

### **AS MARCAS DOS (DES) AFETOS EM ANNE DE GREEN GABLES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DA OBRA DE LUCY MAUD MONTGOMERY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Rio Branco, 23 de março de 2023

#### **Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro  
(Orientador – Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – UFAC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Marino do Nascimento  
(Membro externo – Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGLI – UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Garcia Silva  
(Membro interno – Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – UFAC)

**Rio Branco  
2023**

## DEDICATÓRIA

*À minha avó, Laurentina Gatinho*

*(in memorian),*

*que não teve a oportunidade de ser alfabetizada, mas aprendeu a ler o mundo e nele construir a sua história.*

*À minha mãe Maria,*

*que sempre acreditou no poder da educação em transformar vidas.*

*À Alice, minha filha e razão de toda a minha alegria.*

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de pessoas que, sem dúvida, são pilares na minha vida pessoal e acadêmica, e escrevo estas linhas tomada de uma emoção, que traduz a minha gratidão a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus por me proporcionar saúde e sabedoria para enfrentar todos os desafios da vida.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro por compartilhar comigo os seus conhecimentos, contribuindo, de forma significativa, para o meu crescimento profissional.

À minha amiga e comadre Cristiane de Paola, que me apresentou o PROFLETRAS e acreditou na minha capacidade para cursá-lo.

À toda a minha família, especialmente, à minha filha Alice por ser minha fonte de inspiração, coragem, força para que eu pudesse concluir o mestrado.

À minha mãe, meus irmãos Sílvio e Márcio e irmãs Mayara e Alessandra por me proporcionarem momentos de alegria.

Aos meus sobrinhos Laura, Pietro, Pierre, Esther e, em especial, ao Davi que estava sempre preocupado em manter a casa em silêncio para não atrapalhar os estudos da tia Keyla.

Aos amigos e colegas de curso, Jarner, Nayane, Suiane e, especialmente, à Marli e ao Lucas, que estiveram comigo em todo o percurso dessa jornada, compartilhando as alegrias e as angústias que a vida acadêmica nos revela e que nos uniu, nos fortaleceu para seguirmos firmes e chegar à conclusão desse curso.

Aos professores doutores Alexandre Melo de Sousa, Selmo Azevedo Apontes, Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto, Gisela Maria de Lima Braga Penha, Márcia Verônica Ramos de Macêdo e Rosane Garcia por dividirem comigo os seus conhecimentos e as suas experiências, e por todo carinho a mim dedicado.

À Professora doutora Tatiane Castro dos Santos, coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Acre, que foi sempre muito solícita e preocupada com o aprendizado dos mestrandos.

Às professoras doutoras Luciana Marino do Nascimento e Rosane Garcia pelas valiosas contribuições, que acatei, no meu exame de qualificação.

À CAPES, pelo apoio financeiro, todo o meu agradecimento.

*A leitura alimenta sempre as ideias e desembaraça o olhar. Costumo dizer que o melhor presente para uma criança – desde o momento em que ela nasce – é um livro. Este é um presente para toda vida, ingrediente imprescindível para a criança crescer forte, feliz e cheia de ideias...*

*Sonia Rosa*

## RESUMO

Este estudo intitulado *As marcas dos (des)afetos em Anne de Green Gables: uma proposta de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental, a partir da obra de Lucy Maud Montgomery*, teve como objetivo apresentar uma proposta metodológica de ensino da leitura, partindo de uma problemática, observada na E. E. E. F. M. Cel. Aluízio Ferreira, cidade de Bragança, relacionada às dificuldades dos alunos na aquisição da competência leitora, mais especificamente da leitura literária, refletindo sobre o papel do professor, as metodologias utilizadas e os conteúdos priorizados nas aulas de literatura. Para a identificação do problema e a construções de hipóteses, utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante, privilegiando uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendíamos compreender as relações dos alunos com a prática da leitura em sala de aula. Com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino de literatura, este trabalho traz uma proposta de leitura literária, a partir da obra Anne de Green Gables, pautada nas emoções que o texto pode provocar no leitor. Essas questões serão discutidas e embasadas a partir das teorias de Colomer (2007), Barthes (2007), Candido (1972), Todorov (2009), Antunes (2009), Simas-Almeida (2019), Cosson (2021a; 2021b), autores que desenvolveram estudos sobre a língua e a literatura, e que são pertinentes e relevantes no que tange à educação literária. Elaboramos também um caderno de atividades que constitui o produto final, resultado desta pesquisa. Com essa abordagem esperamos fazer uma reflexão de nossas práticas docentes e buscar mecanismos que sejam capazes de operar alguma mudança nas metodologias utilizadas em sala de aula e fora dela, e assim, promover um ensino de literatura que contemple as habilidades necessárias à formação de leitores.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Leitura literária. Leitor proficiente. Profletras.



## ABSTRACT

This entitled study *The Anne Green Gables' (dis)affection marks: a literary reading proposition to the 9th of elementary school* from Lucy Maud Montgomery's opus had main goal the introduction of methodological proposition of reading teaching whose focus is the issue perceived in E. E. E. F. M. Cel. Aluizio Ferreira, in Bragança city and the problems faced by its students related to reading competence acquiring and literary reading which reflects teacher role, used methodologies and chosen subjects in literature classes. We have been using one research technical participant observation to identify problem and the building hypothesis. Moreover this research privileged qualitative approach to allow comprehension students relations in concerning with reading practice in the classroom. Throughout this study we seek to improve literature teaching from *Anne de Green Gables* focusing emotions that may be induced by her literary text. The introduced questions will be discussed and also founded in following theoretical authors: Colomer (2007), Barthes (2007), Candido (1972), Todorov (2009), Antunes (2009), Simas-Almeida (2019), Cosson (2021a; 2021b) who have developed several and meaningful studies about language and literature and mainly literary education. We also elaborated a notebook of activities that constitutes the final product, resulting from this research. We expect realize a entire reflection of our teaching practices and also search tools are able to carry out some changing in used methodologies inside and outside classroom and promote a literature teaching which deliberates necessary abilities to readers formation.

Keywords: Literature. Reading literary. Proficient reader. Profletras.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sala de leitura, atualmente sala do Museu do Colégio dos Jesuítas, Salvador BA.....	23
Figura 2	A Corte portuguesa no Rio de Janeiro.....	27
Figura 3	Prédio da Academia Militar e da Marinha.....	27
Figura 4	Biblioteca Real, fundada pelo príncipe regente D. João VI e aberta ao público em 1814 na cidade do Rio de Janeiro.....	28
Figura 5	Lucy Maud Montgomery aos 6 anos de idade em 1880.....	59
Figura 6	Foto da casa onde Lucy M. Montgomery passou a infância em Cavendish.....	62
Figura 7	Foto da escritora em visita a Cavendish.....	62
Figura 8	Foto da autora ao lado de seus alunos em Bideford, Canadá.....	64
Figura 9	Capa de uma das primeiras edições de Anne de Green Gables.....	66
Figura 10	Coletânea das versões de Anne publicadas por L. M. Montgomery.....	70
Figura 11	Slide parte da etapa 1 (oficina 1).....	82
Figura 12	Slide parte da etapa 2 (oficina 1).....	83
Figura 13	Slide parte da etapa 2 (oficina 1).....	84
Figura 14	Slide parte da etapa 2 (oficina 1).....	84
Figura 15	Slide parte da etapa 3 (oficina 2).....	88
Figura 16	Slide parte da etapa 3 (oficina 2).....	88
Figura 17	Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2).....	89
Figura 18	Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2) .....	89
Figura 19	Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2) .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das Escolas Menores no Brasil, ordenada pela lei de 06 de novembro de 1772.....	25
Quadro 2	Síntese das políticas educacionais por período: história da República Brasileira.....	39
Quadro 3	Produção literária de L. M. Montgomery.....	69
Quadro 4	Cronograma de leitura da obra Anne de Green Gabes.....	86
Quadro 5	Distribuição dos grupos por turma.....	91

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA: REFLEXO DA NATUREZA HUMANA.....</b>	<b>15</b>
2.1	A LEITURA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS.....	20
2.2	A REALIDADE DA LEITURA NA ESCOLA E O DESAFIO DE SE FORMAR ALUNOS LEITORES.....	40
2.3	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: NOVOS HORIZONTES.....	43
<b>3</b>	<b>AS MARCAS DOS (DES) AFETOS EM ANNE DE GREEN GABLES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA.....</b>	<b>55</b>
3.1	LUCY MAUD MONTGOMERY E UM SONHO DE MENINA.....	58
3.2	ANNE DE GREEN GABLES: UMA LIÇÃO DE AFETOS.....	71
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>77</b>
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	77
4.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS.....	77
4.3	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	78
4.4	COLETA DE DADOS.....	78
4.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	80
<b>5</b>	<b>PROPOSIÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>81</b>
5.1	DADOS DA SEQUÊNCIA.....	81
<b>5.1.1</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>81</b>
5.1.1.1	Objetivo geral.....	81
5.1.1.2	Objetivos específicos.....	82
5.2	METODOLOGIA.....	82
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica como estratégia para o ensino da leitura, levando em consideração as dificuldades que os alunos têm em relação à leitura literária, mais especificamente da resistência pela leitura, o que constitui uma grande barreira para se alcançar os objetivos esperados no âmbito da formação de leitores. Em vista disso, este estudo pretende desenvolver nos alunos o domínio de habilidades e competências leitoras de compreensão, interpretação e fruição do texto literário, despertando-os ao hábito da leitura, e, conseqüentemente, à aquisição de conhecimentos.

Como professora de Língua Portuguesa, atuando há quinze anos na Educação Básica, sempre me desafiei em buscar melhoria à minha prática docente. Sou formada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança. Cursei também especialização, pela UFPA, em Saberes culturais e educação amazônica. Minha trajetória docente começou na zona rural, numa vila chamada Mirasselas, o que me trouxe uma experiência ímpar, valiosa e alicerce para esta constante formação que é a de ser professora. Hoje atuo na cidade de Bragança, e são muitos os desafios, mas continuo buscando ultrapassá-los. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), possibilitou o estudo de um problema observado ao longo dos anos de docência, a resistência dos alunos com a prática da leitura.

A fim de buscar respostas a essa problemática, iniciamos um estudo bibliográfico, debruçando-nos em teóricos que desenvolveram estudos e concepções referentes ao ensino de línguas e de literatura. Dentre os autores que utilizamos como parte do referencial teórico desta pesquisa, as ideias de Barthes (2007), Candido (1972), Todorov (2009) foram de suma importância na elucidação de alguns aspectos da linguagem literária, como a concepção de que o texto literário é a representação da realidade, embora permeada de uma simbologia própria dessa linguagem, bem como a função e o papel que a literatura assume na sociedade como forma de humanização, ou seja, a literatura está atrelada à natureza humana, e tem um caráter de formação do indivíduo na sociedade.

Utilizamos também como parte dos pressupostos teóricos os autores que abordam a temática sobre o ensino da leitura, mais especificamente da leitura literária, como Colomer (2007), Antunes (2009), Cosson (2021a; 2021b), Lajolo (2018), Lajolo

e Zilberman (2019), os quais jogaram luz a esta pesquisa para que pudéssemos encontrar possíveis soluções ao problema investigado. Tais autores possuem olhares voltados para a mesma direção; para um ensino de literatura mais consistente, de modo que possa contemplar as peculiaridades da linguagem literária, dos jogos simbólicos, das diversas possibilidades interpretativas, e, assim, desenvolver no aluno as habilidades e competências necessárias à compreensão dos textos literários.

Além disso, faremos uma incursão na história da leitura no Brasil, destacando fatos que contribuíram, de forma positiva ou negativa, para o processo de escolarização e formação de leitores no país, desde o Brasil colônia à contemporaneidade.

Para a investigação e coleta de dados, essa pesquisa utilizou a técnica da observação participante, uma vez que estávamos no local, observando de perto a população que serviu de amostra ao estudo para, assim, buscar possíveis soluções ao problema identificado, a resistência dos estudantes à prática da leitura.

No entanto, sabemos que a leitura literária na escola enfrenta, cada vez mais, grandes desafios. São muitos os empecilhos que fazem o ensino de literatura não atingir os objetivos desejados, a começar pelas grades curriculares que dão mais ênfase aos conteúdos de natureza linguística e gramaticais, diminuindo, consideravelmente, o foco e a atenção relacionados aos gêneros literários. Somado a isso, o trabalho dos professores com o texto literário, muitas vezes, dar mais ênfase nos elementos gramaticais, deixando de explorá-lo de forma adequada, de desvendar os seus sentidos, impregnados de saberes, e, por isso, precisa ser lido de forma mais profunda, de maneira que possibilite aos alunos uma leitura mais fluida e proficiente, explorando sua natureza lúdica e prazerosa a fim de que leitores críticos sejam formados, pois sabemos que o domínio da leitura é uma das habilidades e objetivos principais presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) orienta o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, principalmente, o senso estético, a fruição do texto e o reconhecimento do potencial transformador e humanizador que a literatura exerce na sociedade.

Porém, a educação literária nas escolas mostra-se um tanto distante das orientações constante na BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que o ensino de literatura ainda se concentra nos elementos gramaticais da língua, esvaziando todo o sentido

que a arte literária apresenta aos leitores. Como professores, certamente, já incorremos no deslize de, muitas vezes, usarmos o texto literário como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, ou fazermos apenas uma leitura superficial da obra literária, deixando de explorar as suas camadas mais profundas e importantes, ignorando os sentidos e a análise dos elementos que dão vida à interpretação, como os recursos expressivos, estilísticos, simbólicos; próprios dos textos literários; além da apreciação, do deleite, do prazer estético que a literatura deve provocar no leitor.

Se a leitura literária deve provocar no leitor esse deleite e prazer, e a capacidade de aguçar a sua imaginação e emoções, podemos afirmar que ainda há muito o que melhorar nas aulas de língua portuguesa, no âmbito da leitura do texto literário. Pois, apesar das orientações da BNCC, que sugere metodologias de ensino mais voltadas às particularidades da linguagem literária, e do esforço que os docentes têm tido em desenvolver essas novas práticas em seu cotidiano, ainda, assim, estamos caminhando, muito lentamente, em direção à formação de um leitor proficiente capaz de mergulhar nas profundezas do texto, de fruí-lo, de criar um hábito de leitura.

Nesse sentido, trazemos como proposta didática de leitura literária a obra *Anne de Green Gables*, focando nas relações de afeto entre os personagens que constroem a narrativa. Essa obra foi escolhida por abordar temas atemporais e muito importante para a formação humana, como a família, o amor e o afeto, ou a carência desses elementos na vida dos indivíduos.

Além disso, a narrativa é protagonizada por uma adolescente, o que pode despertar o interesse dos alunos pela leitura, uma vez que a turma que serviu de amostra para a realização desta pesquisa era constituída de alunos com faixa etária entre 14 e 15 anos, e com perfis semelhantes ao da personagem da história, em muitos aspectos, como a estrutura familiar, a carência de afetos familiares e a busca por uma identidade. Muitos desses jovens são oriundos de famílias que vivem em situações vulneráveis, expostos ao mundo das drogas, da prostituição, do abandono. Alguns moram com os tios ou com os avós, porque os pais os abandonaram, e, muitas vezes, essas pessoas não dão o apoio necessário ao desenvolvimento dos jovens, que veem na escola uma possibilidade não só de aprender, mas de compartilhar as suas angústias, de suprir as suas carências e construir novas relações sociais em busca de uma identidade.

Assim, este estudo pretende contemplar por meio do ensino da literatura esses aspectos essenciais para a formação dos estudantes, já que o texto literário é carregado de humanidade, partindo da concepção que Candido (1972) e Todorov (2009) defendem como função da literatura, uma vez que o texto literário está intrinsecamente ligado à vida dos indivíduos e da realidade em que estão inseridos. Portanto, deve ser lido, privilegiando tais aspectos para que se possa extrair da literatura a sua matéria substancial que é a experiência humana.

A narrativa *Anne de Green Gables*, que selecionamos como proposta de leitura, se passa nos primeiros anos do século XX, num pequeno vilarejo chamado Green Gables, onde a protagonista Anne vai morar com Marilla e Matthew, depois de uma equivocada adoção. O casal de irmãos pretendia adotar um menino, mas a diretora do orfanato, insatisfeita com a rebeldia e travessuras da menina, resolve mandá-la para livrar-se da inconveniente garota. A partir do encontro de Anne com o casal, começa a se desenrolar a trama, que atrai o leitor, despertando-lhe emoções diversas, pois o texto é revestido de uma poesia que ora pode transparecer banal, ora apresenta-se como uma das mais eloquentes linguagens poéticas, com um lirismo que caracteriza o estilo da autora.

Lucy Maud Montgomery é uma escritora canadense que desde cedo encontrou na escrita um alento para as suas dores. Órfã de mãe, ainda na primeira infância, escrevia em diários o que se passava à sua volta. E mais tarde começou a criar histórias fictícias, que se tornaram sucesso, como *Anne de Green Gables*. Sua produção literária está voltada a temas do cotidiano, que vão do mais simples, como a vida em família, amizade, escola, a simplicidade de lugares pequenos; aos mais complexos, como autoaceitação, feminismo, construção de identidade e preconceitos.

A leitura proposta será apresentada aos alunos por meio de uma sequência didática, que compõe parte deste trabalho, e foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. Assim, propomos uma leitura focada nas emoções que o texto pode provocar no leitor, tendo como base a humanização por meio da leitura, de modo que o texto possa despertar o interesse dos alunos para uma leitura exitosa da obra em questão.

Esperamos que essa proposta venha contribuir para a formação de leitores proficientes e para a melhoria das práticas pedagógicas de leitura literária, e, conseqüentemente, ao ensino de língua portuguesa.



## 2 LITERATURA: REFLEXO DA NATUREZA HUMANA

De longa data fascinada pelo prazer de ler e, mais tarde, pelo estudo da literatura, o que sempre mais me atraiu nela foi a infinita possibilidade que oferece aos leitores de penetrarem na complexidade da experiência humana. Desde muito cedo que acredito não ser por acaso que todas as civilizações e culturas inventam artes narrativas. Elas são necessárias à sobrevivência da espécie porque têm uma função primordial na socialização dos seus elementos, a vários níveis, incluindo o da educação, das suas capacidades cognitivas, emotivas, imaginativas e éticas.

Leonor Simas-Almeida (2019, p. 10)

A literatura é uma arte que possui um valor importante, ao longo da história, por trazer em seu arcabouço aspectos ligados aos seres humanos e ao mundo que o cerca. O contato com o universo literário abre horizontes, que possibilitam conhecer mais sobre nós mesmos e sobre a vida. Operando sobre a nossa imaginação, a literatura desperta emoções, encantamentos, fantasias e nos permite mergulhar na complexidade da vida. Neste sentido, os textos literários possuem uma capacidade de exercer um papel fundamental na formação dos indivíduos e uma porta de acesso ao conhecimento, como afirma Candido (1972, p. 82-83),

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos.

Muitos de nós, certamente, já ouvimos, em algum momento, uma narrativa contada pelos avós ou por alguma pessoa com grande habilidade para narrar, com detalhes, uma estória, a ponto de provocar no interlocutor sensações, desejos e emoções das mais variadas. Enredos que suscitam a criação de imagens dos cenários, das personagens, que ficaram guardadas na memória ou repassadas para outras gerações. A assertiva de Candido (1972) vem ao encontro dessas questões e leva-nos a reafirmar a importância da literatura para a humanidade no sentido de

satisfazer as suas necessidades de criação, de inventividade, de fabular e construir aquilo que não está ao alcance da realidade objetiva, mas que, de alguma forma, representa uma parcela do Real, porque este, em sua essência, é permeado pelo imaginário, lugar da fantasia, pois

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (CANDIDO, 1972, p. 83).

A representação do mundo real por meio do ficcional é uma das razões pelas quais os leitores se sentem atraídos pela literatura, por oferecer “gratificações imediatas através da identificação projetiva, a invenção imaginativa de mundos ou a vivência de realidades diferentes” (COLOMER, 2007, p. 44).

Essa ideia remonta à antiga *Arte Poética*, de Aristóteles (2020), que utiliza os termos *mimesis* e *catarsis* para explicar fenômenos da literatura. A primeira se refere à imitação da realidade enquanto a segunda remete à identificação do leitor ou espectador, com alguma situação fictícia, a ponto de sentir as mesmas emoções e envolver-se com o enredo como se fizesse parte da obra ou esta fizesse parte da realidade. Nesse ponto, a literatura consegue alcançar a mais estreita relação com o mundo e com o homem. Como defende Todorov (2009, p. 23-24):

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam. A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

No tocante ao poder de humanização da literatura, é importante ressaltar que essa função pode abarcar a natureza humana em todos os aspectos, tanto o lado belo de que fala Todorov (2009) quanto o oposto, que Candido (2004) aborda, ao se referir à maldade, à perversidade; ou seja, a literatura coloca em xeque questões imanentes aos seres humanos e que nem sempre correspondem ao que é convencional no ensino, e, por isso, os textos literários podem provocar certos conflitos e polêmicas

por trazerem à tona uma realidade que a sociedade prefere ocultar, porque não pode ser romantizada, não transmite valores nem uma boa conduta e, assim, pode representar um perigo aos leitores. Como argumenta o autor:

De fato [...], há um conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2004, p. 176).

A ideia defendida por Candido (2004) demonstra bem a maneira como é vista e encarada a literatura na sociedade, principalmente no âmbito da educação, onde os livros passam por uma adaptação ou simplesmente são censurados e descartados dos programas de leituras. Se não corresponderem aos padrões convencionais, não podem fazer parte das bibliotecas escolares como se os alunos jamais fossem expostos a situações que são inerentemente comuns à vida do ser humano como, por exemplo, a sexualidade, dentre outros temas que perpassam a vida do aluno em sua formação na escola e interagindo no meio social no qual está inserido.

No que diz respeito ao tema da sexualidade, cumpre-nos ressaltar que há um grande tabu na sociedade e, mais ainda, na escola em abordar questões relacionadas a esse universo, o que não deveria ser, pois a escola é o lugar de formação, de informação e de preparação do aluno, na condição de sujeito pensante, crítico, em relação a si, à Alteridade e ao mundo.

Os paradigmas culturais, paradoxalmente, são rijos a ponto de constrangerem até os professores que, presos a uma tradição da qual fazem parte e por não conseguirem romper as barreiras, sentem os efeitos da interdição. A professora e pesquisadora, Ribeiro (2021), que atua na área de estudos linguísticos e literários, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), mostra com clareza e propriedade exemplos dessa realidade em nossa sociedade contemporânea, mencionando alguns casos de censura de obras literárias nas escolas. Segundo a autora, leituras que eram adotadas para adolescentes, há décadas, como *A marca de uma lágrima* (1985), de Bandeira, passaram a ser inadequadas nos dias atuais por serem consideradas por pais e comunidade escolar eróticas e pornográficas. Autores como Trevisan e Oliveira também já foram alvo de polêmicas nas escolas no final da segunda década do século XXI. Muitos episódios

polêmicos envolvendo a leitura de obras literárias seguem acontecendo em nossas instituições de ensino, pois, segundo Ribeiro (2021, p. 80),

Casos como esses têm sido comuns em escolas, afetando especialmente os professores que lidam diretamente, em qualquer etapa escolar, com a literatura. Indicações de livros, leitura de textos, exercícios, provas e pesquisas são seguidos de episódios que envolvem nervosas reuniões de pais, acaloradas discussões entre colegas e, não raro, a exclusão de obras literárias, que podem ir do clássico romântico *Lucíola* (por ter uma prostituta como protagonista) a Hilda Hilst, conhecida como nossa mais ilustre pornógrafa.

Soma-se a isto, também, a existência marcante do preconceito, que nunca aparece distante do tabu. Assim, concluímos, *a priori*, que as leituras que suscitam questões sobre temas sensíveis e caros para determinados grupos sociais, por serem alvo de polêmicas, podem ficar fora das propostas de leitura desenvolvidas em sala de aula, o que constitui um prejuízo para o processo ensino e aprendizagem.

No entanto, presenciamos, todos os anos nas escolas, uma realidade que vai de encontro aos preceitos educativos, que é a evasão escolar devido aos números crescentes e alarmantes de gravidez na adolescência. Muitas adolescentes, na faixa etária de 14 e 17 anos, abandonam a escola por causa da gravidez, ainda no ensino fundamental. Esse fato pode levantar muitas questões, mas nesse estudo sobre o papel da literatura, podemos observar que as experiências humanas representadas nas obras literárias estão presentes na sociedade e que, muitas vezes, retratam a sua realidade. Ainda assim, os livros de literatura, que abordam essas temáticas, consideradas impróprias e danosas aos leitores, são estritamente proibidos. Como defende Candido (2004, p. 85):

Todos sabem que a arte e a literatura têm um forte componente sexual, mais ou menos aparente em grande parte dos seus produtos. E que age, portanto, como excitante da imaginação erótica. Sendo assim, é paradoxal que uma sociedade como a cristã, baseada na repressão do sexo, tenha usado as obras literárias nas escolas, como instrumento educativo. Basta lembrar, na venerável tradição clássica, textos como a *Ilíada*, o Canto IV da *Eneida*, o Canto IX dos *Lusíadas*, os idílios de Teócrito, os poemas apaixonados de Catulo, os versos provocantes de Ovídio, — tudo lido, traduzido, comentado ou explicado em aula. Esta situação curiosa chegou até os nossos dias de costumes menos rígidos, e vive gerando brigas entre pais e professores, por causa da leitura de Aluísio Azevedo ou Jorge Amado.

Nesse sentido, a literatura que é utilizada na escola passa por uma espécie de filtro. Sendo impossível, de acordo com Ribeiro (2021),

[...] aprender literatura com honestidade. Mesmo que o tempo passe, as pessoas vivam em cidades e ambientes violentos ou lidem com o sexo muito de perto, nas redes sociais ou na música que escolhem (ou não escolhem...) ouvir, a literatura continua incomodando mais do que a TV, os jornais, as novelas ou a música popular (RIBEIRO, 2021, p. 80-81).

Podemos afirmar que esse conhecimento literário, considerado não convencional à educação e, por isso, censurado pelas instituições, talvez nunca chegue àquele aluno, que só teve contato com os livros na escola, negando, assim, esse direito que Candido (2004, p. 175) tanto defende: “a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”.

Convém ressaltar que não estamos propondo nessa abordagem uma aula de literatura focada, única e exclusivamente, em leituras de obras que tematizam a sexualidade. O que estamos questionando e refletindo são questões teóricas pertinentes à natureza da literatura, mais especificamente, ao seu papel humanizador e sua função social. Afinal, a literatura representa a realidade, como defende Lajolo (2018, p. 133), “Por mais transformações ou transfigurações que imaginação e fantasia operem no real, esse real sempre se mostrou e continua a mostrar-se na literatura, para quem quer e sabe vê-lo”. E nos atrevemos em acrescentar à assertiva de Lajolo (2018), para quem tem oportunidade de acessar os textos e fazer essas descobertas.

Seguindo essa linha de raciocínio sobre a capacidade que a literatura possui de representar a realidade, Colomer (2007, p. 26-27) afirma que,

As formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.

Ao representar a realidade, a literatura permite a imersão do leitor em mundos e culturas, que podem estar próximos ou distantes do seu cotidiano, e essa é a grandeza da literatura. Se a literatura, por um lado, possui a capacidade de fazer o leitor identificar-se e sentir-se projetado numa determinada situação ficcional, por outro, pode proporcionar experiências, emoções, muitas vezes, apenas sentidas e

conhecidas, através das páginas de um livro. Como consideram Cesarini e Federicis (1988, *apud* COLOMER, 2007, p. 29):

A literatura é sentida como uma das formas em que se auto-organiza e se autorrepresenta o imaginário antropológico e cultural, um dos espaços em que as culturas se formam, se encontram com outras culturas, as absorvem [...] a literatura oferece importantíssimos suportes e modelos para compreender e representar a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas e também, modelos para representarmos nosso passado, o de nossa gente, e o dos povos, a história.

Esse caráter mimético da literatura é também defendido por Barthes (2007), em sua aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, ao afirmar que: “desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real” (BARTHES, 2007, p. 21).

No entanto, o real aludido por Barthes (2007) é representado na literatura por meio de uma linguagem de símbolos e jogos de palavras, que dão ao texto uma plurissignificação. Lajolo (2018) reforça essa ideia quando afirma que a literatura tem,

[...] a capacidade de simbolizar e de, simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados.” Linguagem entre linguagens, código entre códigos, o que se chama de literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, também exprime a artificialidade e a instabilidade dessa relação (LAJOLO, 2018, p. 47-48).

Assim, não podemos esgotar o seu sentido a uma única interpretação, pois a linguagem literária possui recursos estilísticos (estéticos, expressivos) que requerem um olhar aguçado, uma leitura proficiente, para dar ao texto a fruição necessária à sua compreensão. E a aquisição de tais habilidades é possível somente através da prática da leitura de textos literários para que o leitor desenvolva, de forma gradativa, o domínio de suas habilidades e competências.

## 2.1 A LEITURA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS

Para entendermos com mais clareza as dificuldades que os alunos apresentam no âmbito da leitura literária, é salutar fazermos uma breve incursão na história da leitura na sociedade a fim desconhecemos os contextos e transformações

pelas quais passaram os processos de instauração e convenção da leitura como uma necessidade primordial ao indivíduo.

Ler o mundo é uma prática indissociável da vida dos seres humanos, uma vez que faz parte do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. No entanto, com o surgimento da escrita, por volta do IV milênio a.C., houve a necessidade de se ler por meio de códigos escritos, primeiramente, presentes em atividades econômicas, e, posteriormente, utilizados no campo jurídico, religioso e literário. De acordo com Zilberman (2009, p. 20),

A escolarização dos usuários desses textos era, provavelmente, imprescindível, mas essas pessoas, indivíduos livres ou libertos, dependiam das camadas dominantes, membros das castas religiosas, como entre os hebreus, ou administrativas, como entre os egípcios. Assim, a escola na Antiguidade era elitista, mesmo entre os gregos e os romanos, a quem competiu a separação entre a escola e a religião, de uma parte, e a escola e o estado, de outra. Dela fica de fora a maior parte da população, vinculada à economia rural, logo, afastada dos centros urbanos e governamentais.

Essa situação não se altera, segundo a autora, por um longo período da história, vindo a sofrer alguma mudança no início da modernidade, com a invenção da tipografia, ainda que não alcançasse as camadas mais populares, o que só ocorreu, efetivamente, a partir do século XVIII, com a revolução duradoura – denominação feita por Raymond William (1980), e abordada no livro de Rösing e Zilberman (2009, p. 20) - que promoveu um amplo processo de democratização, dando oportunidades a muitos que até o século XVII não tinham acesso a bens culturais como o conhecimento e participação no Estado. Contudo, a autora Nádia Gonçalves (2011, p. 72), faz a seguinte assertiva:

Se ocorreu a expansão do número de vagas a uma população até então excluída, também houve a manutenção da distância social, por meio da própria escola. Isso devido à distinção de acesso de ensino: em geral o elementar (ler e escrever) mais popularizado, e o secundário e superior (formação clássica e propedêutica) para uma minoria privilegiada. Porém, não devemos entender esse investimento como benefício puro e simples, concedido pelo Estado. Havia interesses econômicos e políticos, como a manutenção da ordem social, a formação de mão de obra e a consciência ou identidade nacional patriótica por trás desse processo.

Corroborando com a afirmação de Gonçalves (2011), Zilberman (2009), destaca que a partir desse contexto,

[...] leitura e escrita alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas, diferenciadas entre alfabetizadas ou não alfabetizadas, letradas ou iletradas [...] Do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria a emancipação intelectual do indivíduo, capaz de formar as próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente (ZILBERMAN, 2009, p. 23-24).

No entanto, segundo Zilberman (2009), o que estava em jogo não era apenas a universalização da educação e, afirmativamente, a preparação de um público consumidor para as novas formas de comunicação, tais como o jornal, a revista e o livro, que vinham se expandindo com o advento da Revolução Industrial, fato que confirma o atrelamento da leitura a fins econômicos. Contudo, não podemos negar que ter domínio da leitura, e isso supõe o acesso ao saber, faz do indivíduo uma pessoa com melhores condições para posicionar-se e relacionar-se na sociedade, de maneira crítica e autônoma; e, conseqüentemente, ocupar um espaço melhor, tendo mais oportunidades na aquisição de bens, seja material ou cultural, uma vez que, com a valorização da leitura, surgiu, também, uma ideologia que a coloca como objeto e finalidade. Ou seja: apropriar-se da leitura é o caminho para se ter uma vida bem-sucedida, embora houvesse concepções contrárias a tal visão, já que alguns educadores consideravam as obras de ficção escapistas e enganadoras, principalmente, ao público formado por mulheres. Dessa forma, a leitura,

[...] comporta um duplo entendimento, dualidade de que não se livra, ainda que vocacionada para a liberdade: acusada de escapista, [...] por um lado; por outro, é compreendida como libertadora, caso se transforme em ponte para o conhecimento e incorporações de ideais autonomistas (ZILBERMAN, 2009, p. 25).

Em meio a visões e pensamentos adversos, o fato é que a leitura se instalou e ganhou cada vez mais relevância como prática corrente na sociedade burguesa e capitalista, já que formar um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente “é um dos fenômenos culturais que mais impacto provocam na sociedade ocidental, passando a configurar uma de suas principais características”. (ZILBERMAN, 2009, p. 21-22). Isto deve-se por causa da função que a leitura exerce na sociedade moderna, que é a de propiciar o fortalecimento e a expansão da indústria do livro e da cultura, de um modo geral. E para a formação desse contingente de leitores consumidores de tais bens, a escola tinha fundamentalmente a sua contribuição, pois,



Reforçou-se o papel da escola como responsável pela habilitação à escrita e à leitura, processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de textos, mas inclui desde então o conhecimento da norma culta e do cânone literário, conteúdos já praticados no ensino clássico, mas que, na modernidade, se expandem por diferentes séries, ocupando grande parte do tempo de permanência do aluno em sala de aula. [...] Vale dizer, quando a escolarização é promovida como condição para a escalada na sociedade, na hipótese de que essa premissa exclusivamente daqueles que se assenhoram de uma sólida formação intelectual, traduzida em graus e diplomas universitários. Nesse caso a escola propõe-se como um modelo substitutivo para a sociedade, pois organizando-se em função dos melhores (cuja capacidade é mensurada por meio de classificações e avaliações), ela supõe que toda a realidade pauta-se por este projeto, patrocinando-o então incondicionalmente e, para tanto, obscurecendo as divisões sociais que perduram. Por conseguinte, a escola formula igualmente uma concepção a respeito da mudança social, que resultaria da habilitação de cada indivíduo, não de uma ação coletiva e reivindicatória, e a sociedade forneceria os elementos para a própria transformação, o que, fechando o círculo, justificaria a existência do aparelho escolar. Logo, esse permanece não apenas para veicular uma ideologia condizente com a dominação burguesa, proprietária dos meios de produção, [...] se não que se converte no substituto da mudança social, já que de sua atividade emana uma nova ordem regida pelos melhores e mais sábios (ZILBERMAN, 2009, p. 23-26).

É nítido o poder que o domínio da leitura exerce na sociedade, desde a Antiguidade aos dias atuais, tendo grande relevância para a aquisição do sucesso pessoal e profissional dos indivíduos que têm acesso ao saber. Porém, vale ressaltar que no Brasil a escolarização da leitura enfrentou muitas dificuldades para ser implementada devido, principalmente, à falta de recursos humanos e materiais, constituindo, assim, um processo que se deu de forma lenta e gradativa, tendo iniciado, segundo Gonçalves (2011), com os colégios dos jesuítas, no século XVI, caracterizados por uma educação voltada a atender objetivos políticos e religiosos da Igreja Católica.

Figura 1 – Sala de leitura, atualmente sala do Museu do Colégio dos Jesuítas, Salvador-BA.



Fonte: Siciliano (2016, não paginado).

Ainda que Portugal tivesse interesses econômicos exploratórios, a pedagogia jesuítica obedecia a uma doutrina pautada nos dogmas da Igreja Católica, uma vez que esta buscava ampliar o número de cristãos católicos no mundo e fortalecer a sua influência e poder. Nesse contexto, o que era ensinado às pessoas, a maioria indígenas, eram rituais, pregações coletivas, acompanhados de músicas, canto, dança e arte dramática sem, no entanto, dissociar esse conhecimento do aprendizado das letras. Para tanto, os jesuítas

[...] organizavam-se em duas instituições educacionais: as casas de bê-a-bá, voltadas particularmente para as crianças indígenas e mamelucas, e alguns colégios, cujos alunos eram os chamados 'internos' [futuros padres da Ordem] e 'externos', os filhos dos colonizadores portugueses (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2007, p. 34, *apud* GONÇALVES, 2011, p. 64)

Esse modelo de educação religiosa perdurou por muito tempo no Brasil, até então colônia de Portugal, vindo a se modificar a partir do século XVIII, quando a sociedade europeia começava a se organizar em Estado-nações, provocando muitas mudanças em todos os setores sociais, inclusive na educação. Como destaca Gonçalves (2011, p. 68),

Por mais de dois séculos a educação jesuítica predominou na colônia, uma vez que não havia interesse da metrópole em criar um sistema educacional no Brasil. Aos poucos, porém, os jesuítas começaram a ser vistos como um incômodo para Portugal, a partir da reflexão e do debate a respeito da educação não religiosa iniciada na Europa.

Nesse contexto, as ideias políticas e econômicas trazidas pelos movimentos que culminaram na Revolução Francesa e Industrial, evidentemente, provocaram muitos conflitos e embates entre os Estados e as entidades religiosas, como a expulsão dos jesuítas em 1759, fato que marcou o início das reformas educativas em Portugal.

No Brasil, o impacto na reforma da educação foi alarmante e provocou resistências ao novo modelo de escolarização, que enfrentou muitas dificuldades para ser implementado, uma vez que a colônia não dispunha de recursos suficientes para promover tais mudanças educacionais. No entanto, segundo Cardoso (2012), foram estabelecidas em 1759, por meio do alvará de 28 de junho, medidas administrativas para a implementação da reforma, instituindo o cargo de Diretor de Estudos, encarregado de cuidar do planejamento, execução e controle dos professores, tanto

na metrópole quanto nas colônias. A reforma implantou o sistema de ensino denominado *Aulas Régias*, caracterizadas pelos *Estudos Menores* ou *Aulas* de primeiras letras – que consistiam nas aulas de ler, escrever e contar; e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam o estudo de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética. Tais aulas eram ministradas pelo professor nomeado pelo rei, constituindo um sistema de ensino controlado deliberadamente pelo Estado.

A função do professor, de acordo com Veiga (2007, p.135 *apud* Gonçalves, 2011, p. 76) era “educar a mocidade na virtude e preservação da união cristã e da sociedade civil”. Podemos observar, então, que apesar das tentativas para constituir um Estado laico em Portugal, a cultura religiosa ainda o permeava. Porém, para dissociá-los, o governo evitou utilizar as edificações jesuíticas, e as aulas eram ministradas na casa dos professores, que eram os responsáveis para providenciar e elaborar o material a ser trabalhado. Além disso, é importante esclarecer que o termo *escola* era utilizado, no contexto das *Aulas Régias*, com o mesmo sentido de *cadeira*, ou seja, “uma *Aula Régia* de Gramática Latina, ou uma *Aula* de Primeiras Letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola.” (CARDOSO, 2012, p. 187). Assim, de acordo com a autora, a ideia de escola estava relacionada ao ensino das disciplinas ou cadeiras e não ao edifício escolar. O quadro, a seguir, mostra a distribuição das escolas no Brasil, nessa época, e as disciplinas que integravam o currículo escolar.

Quadro 1 – Distribuição das Escolas Menores no Brasil, ordenada pela lei de 6 de novembro de 1772.

Localidades	Ler, escrever e contar	Latim	Grego	Retórica	Filosofia
Rio de Janeiro	2	2	1	1	1
Bahia	4	3	1	1	1
Pernambuco	4	4	1	1	1
Mariana	1	1	-	1	-
São Paulo	1	1	-	1	-
Vila Rica	1	1	-	-	-
São João d’el Rei	1	1	-	-	-
Pará	1	1	-	1	-
Maranhão	1	1	-	-	-
<b>Total geral</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Fonte: Cardoso (2012, p. 185).

O processo para a implantação dessas escolas no Brasil iniciou-se somente a partir de 6 de novembro de 1772, quando foi promulgada uma lei que marcou o segundo período das reformas na educação em Portugal e seus domínios, e orientava o financiamento do ensino.

É importante ressaltar que as *Escolas Menores*, denominação da época, “[...] correspondiam ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, ou seja, aqueles oferecidos pela universidade” (CARDOSO, 2012, p. 182).

No entanto, esses estudos não contemplavam os mais carentes, principalmente a população negra, que era explorada pelo sistema escravocrata e ficara excluída e sem assistência do governo, o que resultou em movimentos contestatórios, causando certa instabilidade e questionamentos em relação as atividades políticas promovidas pela metrópole, visto que, no que tange às novas diretrizes da educação previstas na lei de 1772, Cardoso (2012, p. 184), destaca que:

[...] a educação não era obrigatória e [...] seu destino não era a população em geral, partindo o governo do princípio que era impraticável montar uma rede escolar que abrangesse todo o território do reino luso e domínios. [...] o governo considerava apenas, nesta Lei, o destino profissional dos estudantes em potencial que seriam beneficiados com o aumento da oferta escolar.

Diante de tais fatos, é fácil constatar que os não favorecidos pelas políticas educacionais implementadas no Brasil ficaram à margem da sociedade e, obviamente, privados de instrução escolar, que incluía o ensino da leitura e da escrita.

Com a chegada da Família real no Brasil, em 1808, muitas mudanças ocorreram no âmbito do desenvolvimento cultural, político e econômico, mas muito restrito ao Rio de Janeiro, então capital do país, onde se instalou a Corte Portuguesa. Cumpre-nos salientar que os benefícios trazidos pela Coroa foram sentidos, principalmente, pela classe mais abastada da população, embora o governo desse alguma oportunidade aos mais humildes no intuito de prepará-los para os serviços militares e administrativos do Reino.

Lajolo e Zilberman (2019) em “*A formação da leitura no Brasil*”, destacam um depoimento de Francisco Sales Torres-Homem<sup>1</sup> sobre esse período em que enfatiza as melhorias na educação, mais especificamente, no ensino superior. Vejamos:

---

<sup>1</sup> Depoimento reproduzido em Debret, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, p. 99.

Dom João VI, fugindo do palácio de seus antepassados, foi procurar na América um abrigo contra a tempestade. [...] Dessa época data o aparecimento das ciências no Brasil; médicos, matemáticos, naturalistas, literatos para aí afluíram de todos os pontos de Portugal. Dom João VI, embora amoldado ao padrão dos antigos reis, incentivava a emigração para o Brasil; em 1808, ano de sua chegada, transferiu para o Rio de Janeiro a Academia da Marinha, consagrada às ciências matemáticas e físico-matemáticas e ao estudo da artilharia, da navegação e do desenho; três anos mais tarde, atendendo aos conselhos do conde de Linhares, seu ministro, fundou na mesma cidade uma Academia Militar com um curso de sete anos, em que ensinavam as ciências matemáticas, militares e naturais; finalmente, anos depois, duas escolas de medicina e cirurgia foram criadas no Rio de Janeiro e na Bahia. Desde então a mocidade brasileira, sem atravessar o Atlântico, sem esgotar seus recursos em uma longa viagem e numa estada mais longa e mais onerosa, pode dispor, dentro de sua própria pátria, de alguns meios de instrução, imperfeitos sem dúvida, mas que poucas fortunas podiam antes, no regime degradante dos vice-reis, ir buscar em Portugal (DEBRET, 1989, p. 99 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 173).

Figura 2 – A Corte portuguesa no Rio de Janeiro.



Fonte: Cabral; Alves (2018, não paginado).

Figura 3 – Prédio da Academia Militar e da Marinha.

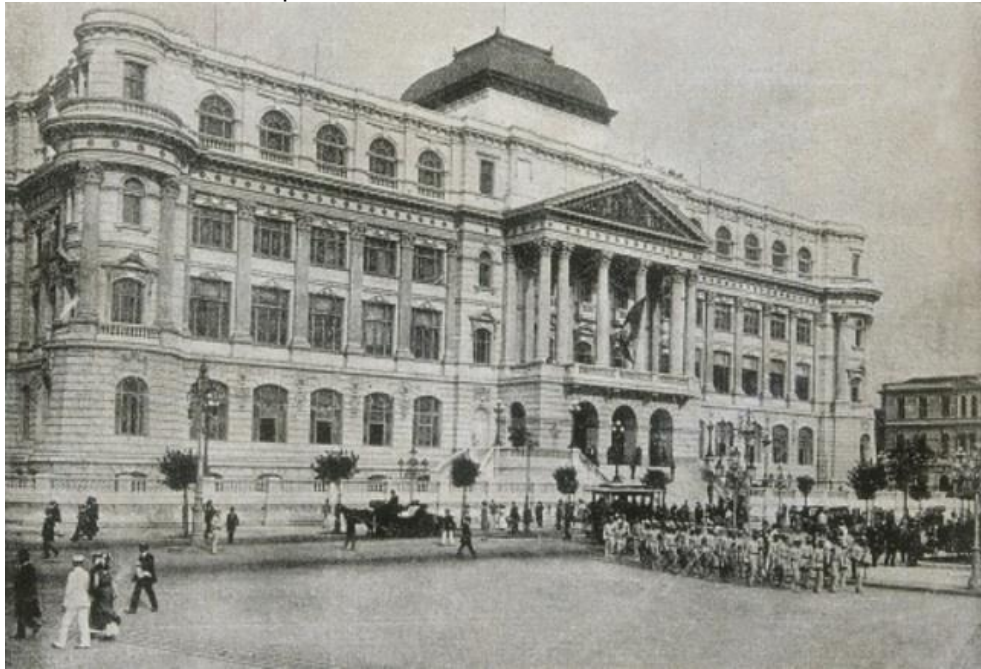


Fonte: Oliveira (2022, não paginado).

A fundação da Biblioteca Real, no Rio de Janeiro, em 1814, significou um avanço à sociedade letrada e foi comemorada com grande entusiasmo pelo público, como narra Pereira da Silva (1877, p. 457 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 235-236).

Chegaram, no entanto, de Lisboa as bibliotecas da coroa e do infantado que o príncipe mandara buscar no intento de organizar uma livraria pública no Rio de Janeiro, à qual recorressem os espíritos estudiosos. Escolhida para seu local a casa do antigo hospital da ordem do Carmo, próxima aos paços da cidade e colocada no centro do comércio, ali se estabeleceu o importante depósito que continha cerca de cinquenta mil volumes, impressos em todas as línguas antigas e modernas, a cópia interessante de estampas, curiosidades bibliográficas e preciosos manuscritos. Foi a nova biblioteca aberta ao público, no meio de aplausos repetidos e geral contentamento.

Figura 4 – Biblioteca Real, fundada pelo príncipe regente D. João VI e aberta ao público em 1814 na cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: RIO DE JANEIRO (2015, não paginado).

Diante das transformações ocorridas com a chegada da Corte Real no Brasil, um dos avanços tecnológicos, à época, e que contribuiu significativamente para a formação de um público leitor, foi a criação da Imprensa Régia e, conseqüentemente, a publicação e a introdução do livro didático na educação no país. Como afirmam Lajolo e Zilberman (2019, p. 175),

[...] essas escolas superiores motivaram a introdução, de maneira sistemática, do livro didático no Brasil. Configura-se, assim, o entrelaçamento do livro didático com a imprensa (responsável pela produção), a escola (local da formação) e a leitura (ato de consumo). No centro dessa triangulação está o leitor e, com ele, a história das leituras, de que é simultaneamente sujeito e objeto.

No entanto, as autoras destacam que os livros serviam como apoio pedagógico, já que os professores não recorriam apenas a traduções das obras de suas matérias, pois incumbiam-se de redigir os textos necessários para a docência. Além disso, existia uma grande censura por parte da Imprensa Régia, que proibia a circulação de textos e o funcionamento de tipografias não autorizados pelo governo. Como podemos observar em um trecho de Leithold (1819, p. 48 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 176),



Há também comerciantes de gravuras, mas não vi livreiros. Impressor, só existe um no Rio de Janeiro, e ainda por conta do rei. Por aí se poderá julgar o que seja o movimento de livros e a censura da imprensa. A principal função dessa tipografia é editar um jornal em português [Gazeta do Rio de Janeiro], que aparece duas ou três vezes por semana, no qual são reproduzidos, devidamente censurados, artigos do *Morning Chronicle* ou de jornais franceses.

No entanto, é importante salientar que, mesmo diante da censura do governo, haviam impressores de livros clandestinos que faziam circular obras estrangeiras consideradas inapropriadas à leitura, sendo, portanto, duramente punidos quando da descoberta de tais atividades.

Os livros e autores traduzidos e publicados no Brasil pela Imprensa Régia, de acordo com Lajolo e Zilberman (2019), eram as obras mais atuais da época, como *O consórcio das flores*, de Bocage, epístola de Lacroix, *Os jardins*, poema de Dellile, as *Fábulas escolhidas*, de La Fontaine, *Paulo e Virgínia* e *A choupana indiana*, de Bernardin de Saint-Pierre, *Obras poéticas*, de Francisco Dias Gomes, as *Obras poéticas* de Manuel Joaquim Ribeiro, as *Poesias* do árcade Elpino Duriense, as *Composições poéticas* de Belchior Manuel Curvo Semedo, dentre outros autores de obras literárias. Os livros escolares mais impressos eram os destinados ao ensino de Retórica, Gramática e Matemática. Havia, também, exemplares importados de Portugal quando a imprensa real ficava sobrecarregada.

A impressão e circulação de livros e obras literárias, nesse período no Brasil, contribuiu, sem dúvida, para o desenvolvimento e a formação do público leitor, então nascente. Entretanto, após a Independência do Brasil, a educação pública ficou praticamente abandonada; e o ensino carecia de recursos, motivo de muitas reclamações e críticas no sentido de o governo ainda não estabelecer leis mais específicas, delegando conseqüentemente, à iniciativa privada o papel de instruir os cidadãos que tinham condições de acesso aos colégios e professores particulares, ou seja, apenas uma minoria.

No tocante às tensões decorridas pela falta de assistência do governo à população brasileira, Chizzotti (2014, p. 45-48) destaca que no início do período imperial foi composta uma Assembleia Nacional Constituinte (1823), que reuniu os líderes de dois partidos. De um lado o partido liberal, que defendia o anticolonialismo e lutava pelas causas nacionais, e era composto por comerciantes, artesãos, serviços de serviços autorizados e intelectuais. Do outro lado, estava o partido português ou realista, que defendia o antigo regime colonial, tendo como membros comerciantes,

militares e burocratas. Mas ambos os partidos possuíam um denominador comum: buscar soluções para a melhoria do ensino público com o intuito de propor diretrizes fundamentais para a educação nacional, o que fica evidenciado, ao menos, no âmbito do discurso e nas palavras de D. Pedro I, no evento de abertura da Assembleia: “Tenho promovido os estudos públicos, quanto possível, porém necessita-se de uma legislação especial<sup>2</sup>.”

De acordo com Chizzotti (2014, p. 68) as ideias debatidas na Constituinte de 1823 ficou mais caracterizada por “discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução”. Já a Constituição de 1824, segundo Gonçalves (2011, p. 98), previa a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, mas não garantia a oferta nem indicava a quem seria atribuída essa responsabilidade, que mais tarde foi incluída no Ato Adicional de 1834, que conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária e organizar estabelecimentos próprios para promovê-la. Contudo, as províncias dispunham de pouco recurso para investimento e o ensino público no país continuava fazendo parte de uma precária realidade. Segundo Fausto (2006, p. 237),

Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres. [...] Apurou-se ainda que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com Educação superior no país. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar.

Lajolo e Zilberman (2019), referindo-se a essa carência de recursos, afirmam que,

Tanta improvisação, que a médio e longo prazo terá consequências graves na formação de um público leitor quantitativa e qualitativamente habilitado a vivenciar práticas modernas de leitura, produz críticas amargas na época. [...] O que ancora, na carência e inadequação do sistema escolar, por sua vez réplica da carência e inadequação da vida cultural da colônia, a inadequação e carência das práticas de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 178).

Se até o final do século XIX o Brasil contava com um número tão reduzido de leitores, que consumiam livros de autores estrangeiros, principalmente os de literatura

---

<sup>2</sup> Trecho do discurso de D. Pedro I na Assembleia Nacional e Geral Constituinte de 1823. In: CHIZZOTTI, A. **A Constituinte de 1823 e a educação**, 2014, p. 51.



portuguesa, as condições de produção de obras literárias por autores brasileiros caminhavam ainda a passos lentos. Os intelectuais que se atreviam a produzir não eram reconhecidos e seus textos demoravam para serem publicados, já que dependiam de editoras<sup>3</sup> para a impressão e comercialização de suas obras.

Segundo as referidas autoras, a profissionalização da atividade de escritor no país foi permeada de obstáculos porque, além da interferência do Estado, os autores precisavam ter um certo prestígio na sociedade ou obter um apadrinhamento com a imprensa da época, que dava alguma oportunidade para os escritores publicarem os seus textos.

Em meio a tantos empecilhos, no ano de 1872, a Editora Garnier firmou contrato com o escritor brasileiro, o cônego Fernandes Pinheiro, para a publicação de suas *Postilas de retórica e poética*, obra didática destinada ao ensino, e, por isso, podia circular de forma segura no mercado. Esse primeiro passo trouxe esperanças aos escritores brasileiros para receberem, além do retorno financeiro pelos seus trabalhos, o reconhecimento intelectual e profissional, contudo, as autoras destacam que,

À primeira vista, a profissionalização se firma primeiro no mercado escolar, onde o retorno do investimento financeiro se assegura pela importância de que o livro didático desfrutava na paisagem da educação brasileira [...]. Para fora desse domínio, a lentidão da profissionalização se retrata em quase todos os (poucos) registros disponíveis que franqueiam ao pesquisador acesso a informações sobre como o escritor se inscreve no modo de produção de sua época (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 121).

A partir de tais pressupostos, podemos visualizar um panorama do país no âmbito da leitura que, além de se encontrar praticamente estagnado na formação de leitores, não dispunha de qualquer apoio por parte do Estado na produção de uma literatura genuinamente brasileira, ficando, nesse sentido, a cargo do cânone de autores estrangeiros, com ênfase na literatura portuguesa, que abastecia o parco mercado consumidor de livros e as bibliotecas concentradas nos grandes centros urbanos e na capital do país. Lajolo e Zilberman (2019, p. 157) observam que,

Num país de tradição escrita tão recente e precária como o Brasil, e consequentemente com uma história de leitura, como prática social, tão

---

<sup>3</sup> Com o fim do monopólio real da imprensa, que durou até o início da década de 1820, novas tipografias entravam em concorrência com a Imprensa Nacional. *In*: Cabral, 1881, citado por Lajolo e Zilberman, 2019, p. 118.

incipiente, não deixa de ser curioso que as histórias literárias só muito raramente, e sempre em surdina, se ocupem das condições de produção e circulação dos livros. Essa mal-amada faceta da literatura também faz parte dela, tanto quanto as entrelinhas que a crítica investiga e interpreta e cujo valor se assinala ao longo de um eixo que não só sacramenta certos textos como maiores ou menores, mas também lhes outorga ou denega o estatuto de literariedade. Estatuto este, via de regra, tradicionalmente negado às obras que circulam no âmbito da escola [...].

Um outro problema apontado pelas autoras, que refletia diretamente na formação de leitores, era o despreparo dos professores, pois muitos não possuíam qualificação suficiente para ministrar as aulas, pois na Europa pós-revolução francesa e em alguns países da América Latina já existia um modelo educacional de formação docente, a partir da criação de escolas especializadas para tal fim, as chamadas escolas normais. Essa situação pode ser visualizada no livro *Bosque histórico, político e literário do Brasil*, do general Abreu e Lima, publicado em 1835, em que faz duras críticas ao descaso do governo com a educação:

Temos muitos advogados, muitíssimos cirurgiões, e muitos mais aspirantes a lugares na magistratura; e, sem embargo, todos os dias pedimos a Deus, nos livre de que a nossa honra, a nossa vida e a nossa fazenda passem por semelhantes mãos. A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, *cursos* e mais *cursos*, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade (LIMA, 1835, p. 72 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 220). [grifos do autor].

Segundo as teóricas, há registros históricos de que houve algum esforço por parte do governo em estabelecer escolas de formação docente em centros urbanos do Brasil como no Rio de Janeiro, onde foi fundada uma escola normal, em 1834, “para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária” (MOACYR, 1942, p. 191 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 221).

Em 1840 é inaugurada e posta em exercício a escola de Minas Gerais, seguida pela da Bahia (1842), e, em 1846, começa a funcionar a de São Paulo. Contudo, essas escolas não tiveram êxito porque funcionavam em péssimas condições, como comenta Leonor Maria Tanuri (1994, p. 15 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, 222) sobre a escola normal implantada na cidade de São Paulo:

A organização didática do curso era rudimentar e as condições materiais da escola – instalada numa única sala do edifício contíguo à Catedral da Sé – eram as mais deficientes possíveis. Puramente teórica, destinada a alunos que apenas sabiam ler e escrever, com um curso de dois anos, e, o que é pior, com aulas diárias de apenas uma hora, com um único professor para

todas as matérias, seu nível foi baixíssimo, sua expressão e influência praticamente nulas.

Somado à falta de investimentos na formação dos professores, as autoras destacam outro problema no modelo de educação que se fazia no Brasil: o rigoroso e, por vezes violento, método pedagógico de ensino das crianças, que resultava em desistências e diversos traumas, criando nos estudantes e na sociedade em geral um olhar negativo sobre a escola, que passava a ser vista como um lugar hostil e muito mais sobre a figura autoritária do professor, considerado o detentor exclusivo do conhecimento.

Podemos observar como era a escola no século XIX e como as aulas eram ministradas a partir da própria literatura na qual os escritores brasileiros mostram o retrato da educação no ambiente escolar. Machado de Assis, em seu romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1881, apresenta esse cenário quando o narrador relembra a sua infância e seus tempos de escola, enfatizando, de forma irônica, a figura do professor:

Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compele intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? [...] Vejo ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba aparada; vejo sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chama-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho – ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita (ASSIS, 1959, p. 60-61 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 212).

O escritor maranhense Viriato Correia, que publicou *Cazuza* em 1938, evidencia a angústia e o pavor do protagonista da narrativa ao frequentar a escola:

E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a intenção ali fosse entristecer a gente. [...] Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz. Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugi dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco (CORREIA, 1960, p. 28-29 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 213-214).

Em *verdes anos*, o romancista José Lins do Rego conta suas memórias de infância, em cujas lembranças a escola aparece, mais uma vez, como um lugar de opressão e tristeza, como mostra, ao narrar alguns episódios:

Meu primeiro mestre me ensinava as letras, a princípio com agrado. Aos poucos foi se aborrecendo e chegou até a gritar:

- Menino burro!

[...] Mandaram-me para a escola de João Cabral, aula pública para meninos. Morava João Cabral na própria casa da escola. Era uma sala cheia de bancos onde havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila. [...] Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade (REGO, 1957, p. 186-212 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 215-216).

Encontramos a recorrência do tradicional método de alfabetização e a monotonia das aulas nos versos de Amaro Juvenal, pseudônimo do militante e poeta gaúcho Ramiro Barcellos, em que o eu-lírico narra a maneira de ensinar de seu professor:

Na Estância havia uma escola  
 Pros filhos da peonada;  
 Escola mui relaxada;  
 O mestre, um velho borracho,  
 Que punha livros abaixo,  
 Mas, pouco ensinava ou nada.  
 C'uma carta de a-b-c  
 Feita com letra de mão,  
 Grudada num papelão,  
 E sentado na tripeça,  
 Por este modo começa  
 O mestre a dar-le [sic] a lição:  
 "Este é o A, primeira letra,  
 Que conhecer muito importa;  
 Veja bem que não é torta;  
 É a primeira que se ataca,  
 Tem um feitio de barraca  
 C'um pau cruzado na porta.  
 Esta é o B, tem tem dois mamulos,  
 E, para nunca esquecer-lo,  
 Lembre-se dum pessuelo  
 Na garupa atravessado,  
 Um bolso pra cada lado  
 E um travessão pra sustê-lo.  
 Menino, preste atenção;  
 Não se ponha a olhar pra rua,  
 Que o meto já na cafua;  
 Entende, vossa mercê?  
 Estoutra letra é o C;  
 A forma é de meia lua."  
 E ansim por diante, ensinando  
 As letras co' a parecenca,  
 Era esta a maior sabença

Daquele mestre d'escola.  
Um grande bocó-de-mola,  
Digo sem fazer-le [sic] ofensa (JUVENAL, 1978, p. 29-30 *apud* LAJOLO;  
ZILBERMAN, 2019, p. 216-217).

Cora Coralina também se refere às más condições da escola e à pedagogia conservadora, nos seguintes versos:

Nem recreio, nem exames.  
Nem nota, nem férias.  
Sem cânticos, sem merenda...  
Digo mal – sempre havia  
distribuídos  
alguns bolos de palmatória... (CORALINA, 1984, p. 75 *apud* LAJOLO;  
ZILBERMAN, 2019, p. 217).

Se voltarmos o olhar para esse quadro contextual, encontraremos, sem dúvida, um cenário completamente desfavorável à formação de leitores, pois além de a escola pública atender apenas uma pequena parcela da população, não oferecia as mínimas condições de ensino. Como observam Lajolo e Zilberman (2019, p. 219), “A precariedade, o improvisado, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola, na mão de professores despreparados e desassistidos, não eram de molde a construir leitores”.

Essa situação da leitura no Brasil adentrou, segundo as teóricas, o período de Independência, proclamada em 1822, a passagem do regime Imperial à República do Brasil, ocorrida em 1889, e atravessou as primeiras décadas do século XX. Nas palavras das autoras:

Aparentemente o século XX começava não muito diferente do antecessor: a República não cumprira as promessas; o Estado limitava-se a cooperar com certos autores e a resolver casos específicos, omitindo-se do problema geral e deixando de implementar uma política efetivamente eficiente. As dificuldades vão se transmitindo de geração em geração, [...] (LAJOLO;  
ZILBERMAN, 2019, p. 210).

Tais mazelas pelas quais passava a população brasileira no âmbito da educação, já no início do século XX, pode ser verificada através de dados estatísticos apresentados pelo poeta Olavo Bilac (1907, p. 136-137 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 210), em uma conferência:

As últimas estatísticas, dando ao Brasil uma população total de vinte milhões e duzentos e quinze mil almas, demonstram que, em toda a extensão do país, todos os estabelecimentos de ensino, incluindo o ensino público e o particular, o civil e o militar, o primário, o profissional, o normal, o secundário,

o superior, tinham em 1907, ano em que se operou o censo, a matrícula de 624.064 alunos; e isto quer dizer que a pouco mais de dois e meio por cento da população é ministrado o favor do ensino [...].

Nesse contexto, o país vivia um momento de bastante agitação no âmbito político, econômico e cultural. Surgiam, assim, debates e reivindicações por melhores condições sociais de toda parte do país, principalmente em decorrência da crescente ocupação dos centros urbanos por grupos sociais, que se deslocavam da zona rural para a cidade, e por imigrantes atraídos pelos investimentos nas lavouras de café. Diante disso, o início do novo século foi marcado por mudanças significativas para a educação.

De acordo com Gonçalves (2011), foi somente a partir do século XX que de fato ocorreu, de forma gradativa, a implantação de um sistema de ensino no Brasil com uma articulação nos níveis federal, estadual e municipal, e a expansão do acesso à escola pela maioria da população.

Nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais implementadas não foram capazes de sanar o grande problema da sociedade brasileira: o analfabetismo. As reformas na educação visavam mais os interesses do governo e o favorecimento da elite. Foi somente na “era varguista”, segundo Marcos Cordioli (2011, p. 79-80), que a “legislação do governo constitui a sua base orgânica, que ainda está presente nas estruturas governamentais contemporâneas”. Embora a escolarização fosse tomada como instrumento para a divulgação da plataforma política do varguismo, o autor afirma que leis orgânicas foram criadas para o ensino secundário e universitário, e foram instituídos sistemas de escolas profissionalizantes como o Senai e o Senac. Contudo, ainda havia um grande número de analfabetos no Brasil.

Com a chegada de uma nova era conhecida como o “populismo” (1945–1964) que, segundo Cordioli (2011, p. 80-81),

Foi um período de grandes mobilizações populares em defesa dos bens sociais. Embora as conquistas fossem pequenas, a formação de sindicatos, entidades estudantis e **movimentos populares** de educação impactaram de forma decisiva sobre a importância dos bens sociais, ampliando significativamente as bases para as conquistas populares.[...] Esse também foi o período dos movimentos sociais de educação de adultos, que, através de políticas municipais, ou apoiadas na Igreja Católica, ou ainda em **movimentos sociais independentes**, promoveu ações populares de alfabetização, demonstrou a necessidade da expansão das redes escolares e denunciou o analfabetismo como problema social grave no Brasil. [grifos do autor].

Foi nesse contexto que foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 (BRASIL, 1961) cujo texto evidenciava a importância do tratamento que deveria ser dado à educação, ressaltando-a como bem social. A referida lei foi promulgada em 1961, mas efetivamente não foi implementada devido à derrubada do governo pelo golpe militar de 1964. No entanto, cabe-nos destacar que esse período trouxe grandes contribuições para uma mudança na cultura escolar, como a concepção de que educação é um direito social, tendo estimulado os debates educacionais com todos os segmentos da sociedade e aumentado a mobilização popular em prol da alfabetização.

A educação no regime militar seguiu uma proposta pedagógica tecnicista conservadora, ou seja, tinha como base uma grande quantidade de conteúdo, memorização e avaliações padronizadas. Para Cordioli (2011, p. 85),

O Regime Militar tentou transformar a educação numa ação meramente tecnoburocrática. Com isso, foi constituída a organização das grandes redes estaduais de escolas, visando estabelecer as condições para o crescimento industrial do país, em particular com a formação profissional compulsória no segundo grau. Esse processo garantiu as bases para o atendimento massivo da população brasileira nas décadas que sucederam o Regime Militar.

O autor destaca que a ampliação das redes escolares sem grandes planejamentos, visando à preparação da classe trabalhadora para satisfazer os interesses do desenvolvimento econômico trazido pelas indústrias multinacionais, resultou num cenário de muitos problemas e crises nos anos 1980 e 1990, “com os professores trabalhando em condições ruins e recebendo remunerações insuficientes” (CORDIOLLI, 2011, p. 84).

Diante dessa situação caótica pela qual o Brasil passava, houve uma grande mobilização dos trabalhadores da educação e de outras categorias populares em defesa da escola pública, movidos pelo ideal e consciência que considerava a educação como direito fundamental da cidadania. Em decorrência dessas pressões sociais, aconteceu a redemocratização do país e, conseqüentemente, a promulgação da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988, não paginado), que reconhece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para ampliar a responsabilidade do governo federal com a educação básica e coordenar as políticas públicas voltadas ao ensino, algumas ações foram desenvolvidas, como a normatização da educação nacional, com a aprovação, em 1996, da LDBEN<sup>4</sup> – Lei nº 9.394/1996, na qual constam as diretrizes para constituir as bases da educação nacional. Foram aprovados também pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) que, embora não tenham um caráter de lei, são documentos com funções importantes para orientar por meio de um conjunto de propostas pedagógicas, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem nos sistemas escolares do país, como está descrito no Parecer CNE/CEB nº 3/1997 (BRASIL, 1997 *apud* CORDIOLLI, 2011, 204-205):

- I. Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade [...]
- III. Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa a melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nessa perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.

Esses documentos orientam também programas do governo federal como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), responsável por articular ações para a escolha do livro didático e os programas de formação de professores.

A implementação de tais políticas educacionais representou um grande passo para a valorização do trabalho docente e algumas mudanças nas concepções de ensino, uma vez que os PCN trouxeram novas referências de práticas pedagógicas, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, que foram reforçadas com a implantação do mais recente documento normativo da educação, a BNCC, aprovada em 2017.

A LDBEN representou um grande progresso à educação, pois, a partir de sua promulgação, podemos perceber mudanças significativas no acesso à escolarização, principalmente de jovens e adultos, que não tiveram oportunidade de concluir os estudos. Com a efetivação da EJA (Educação de Jovens e Adultos), essas pessoas puderam voltar a estudar ou frequentar, pela primeira vez, uma escola, pois foi

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



ofertada como modalidade da educação básica para atender “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases, reforçando os princípios da Constituição Federal, de 1988, segundo Cordioli, (2011), também deu ênfase na educação indígena, garantindo a essas populações escolarização com oferta da educação básica intercultural, em particular com a alfabetização em línguas maternas, e o estudo da cultura das respectivas comunidades; e à educação especial, “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, não paginado).

A essas políticas educacionais somaram-se muitas outras no sentido de ajustar e/ou corrigir algo que não estava de acordo com a lei ou que precisava ser renovado para o seu efetivo cumprimento. Podemos visualizar, pelo quadro abaixo, o avanço nas políticas públicas voltadas à educação, desde o primeiro momento da República ao início do século XXI.

Quadro 2 – Síntese das políticas educacionais por período: história da República Brasileira.

<b>Educação na Primeira República (1889-1930): a “República Velha”</b>
Educação como formação para as elites. Movimentos sociais.
<b>Educação na Segunda República (1930-1945): o “varguismo”</b>
Organização formal. Sistema dual: educação humanista para os filhos das oligarquias. Educação profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras.
<b>Educação na Terceira República (1945-1964): o “populismo”</b>
A educação como direito fundamental da cidadania.
<b>Educação na Quarta República (1964-1984): o Regime Militar</b>
A educação como formação de mão de obra rápida no contexto da grande expansão da atividade industrial do país. Ampliação e organização das redes públicas de escolas. Disseminação da pedagogia tecnicista. Conversão do Segundo Grau (Ensino Médio) em profissionalização obrigatória.
<b>Educação na Quinta República (de 1985 até o momento atual): a “Nova República”</b>
Implementação das políticas neoliberais monetarista, com forte reflexo na educação. Ampliação da responsabilidade do governo federal na educação básica, criação do Fundef e do Saeb como instrumentos de “nacionalização da educação básica”, mas com manutenção de uma política monetarista com a redução de custos. Unificação das políticas para a educação básica, ampliando a responsabilidade e os recursos do governo federal nessa etapa. Início do processo de universalização do ensino médio e da educação infantil (a partir de quatro anos de idade). Reestruturação e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). Adoção de políticas de combate à evasão escolar e de reinclusão de população em idade escolar que está fora da escola.

Fonte: Cordioli (2011, p. 100-101).

Diante dos fatos históricos, explicitados neste tópico, percebemos que a educação brasileira possui uma faceta um tanto assustadora no que diz respeito à morosidade com que transcorreu todo esse percurso para que pudesse oferecer e garantir à sociedade em geral a educação como direito. Esse lento processo de escolarização da população brasileira reflete diretamente na formação de leitores, ou seja, se a maioria dos brasileiros não eram alfabetizados, eles não poderiam se apropriar da leitura do código escrito e a escola seria a porta de entrada, a ponte, o elo que ligaria os sujeitos à leitura para, dessa forma, começar a construir e trabalhar em prol da formação de alunos leitores.

## 2.2 A REALIDADE DA LEITURA NA ESCOLA E O DESAFIO DE SE FORMAR ALUNOS LEITORES

De acordo com Fisher (2016), estudos e pesquisas no âmbito da leitura têm sido produzidos constantemente. No entanto, muitos desses estudos mantêm-se distantes das práticas docentes. O teórico argumenta que há um grande abismo entre o que é produzido nas pesquisas e a realidade escolar. Segundo o autor:

Trata-se daquele contraste entre o impressionante, o rico, o abundante acúmulo de estudos e pesquisas geradas na universidade brasileira, em toda e qualquer área do conhecimento, e, na outra ponta, a pobreza, a estreiteza, a lamentável limitação vivida pela escola cotidianamente, muito em particular a escola pública (FISCHER, 2016, p. 7).

A teoria parece não se unir à prática e as tentativas para a obtenção de alguma mudança, por parte dos docentes, em suas estratégias metodológicas de leitura em sala de aula muitas vezes se mostram frustrantes e insuficientes para contemplar as competências e habilidades que devem ter um leitor proficiente. Os estudantes mostram-se apáticos diante da leitura de textos mais longos, por exemplo, do gênero narrativo como o romance. Tal comportamento finda por influenciar as escolhas do professor (aqueles que lançam mão de textos) quanto aos gêneros, com os quais trabalharão em sala de aula. Assim, geralmente, são utilizados textos menores ou apenas fragmentos de gêneros mais extensos presente nos livros didáticos. Diante disso, podemos questionar onde a escola está falhando quando não consegue atingir os objetivos para a formação de alunos leitores. Alunos que sejam capazes não apenas de decodificarem as palavras e limitarem-se ao texto em si, mas

que sejam leitores proficientes, que compreendam, interpretem, associem ideias, façam inferências, leiam nas entrelinhas (do poema), e, por fim, deleite-se com a leitura. Antunes (2009, p. 185) afirma que:

[...] ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária. [...] A propósito, em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido o êxito esperado.

A autora observa que o uso do livro e de materiais escritos, que contemplam os gêneros textuais, não constituem ainda o centro das atividades pedagógicas na maioria das escolas, nem nas disciplinas ligadas ao ensino de línguas, pois as aulas pautam-se no ensino da gramática, priorizando as classes de palavras, as nomenclaturas gramaticais fora de qualquer contexto de interação em detrimento das funções que constroem e organizam os textos. “Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: o saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos” (ANTUNES, 2009, p. 186).

Os alunos que, dificilmente, têm acesso à leitura de livros no ambiente familiar deveriam encontrar na escola essa oportunidade de leitura de textos escritos, os mais variados possíveis, pois, como defende Cosson (2021a, p. 19-20),

[...] é a escola e não outra instituição a responsável pela leitura da escrita em nossa sociedade. Essa responsabilidade não apenas implica assumir materiais e métodos adequados e específicos para a aprendizagem da leitura, mas também confere ao ato de ler características que até podem ser encontradas em outros espaços, mas que não podem faltar na escola. Uma dessas características – talvez a principal delas – é que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura. Esse diálogo público está tanto nas leituras do professor quanto nas leituras dos alunos. [...] Em outras palavras, ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma.

No entanto, com um ensino tão arraigado, baseado em regras e normas gramaticais, a leitura resulta na perda de seu espaço, fazendo a escola perder, também de vista, aquele que deveria ser o seu objetivo principal, que é a formação de leitores com senso crítico; os leitores *in progress*.

Apesar de caber à escola a responsabilidade da leitura, sabemos que o aluno, antes de frequentá-la, já participa de situações de convívio com materiais escritos.

Segundo Antunes (2009), o que vem depois são acréscimos, ampliação de competências. Entende-se por competência:

a aptidão dos sujeitos para ligar os “saberes” que adquiriram ao longo da vida às situações da experiência, a fim de, pelo recurso a esses saberes, vivenciar essas experiências de forma gratificante e eficaz. Equivale, assim, à capacidade do sujeito para enfrentar, com o maior sucesso possível, as mais diferentes situações da vida, mobilizando intuições, conceitos, princípios, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já aprendidas. Assim, e inevitavelmente, a competência envolve uma relação com o “saber” ou com os saberes acumulados previamente, ao longo da vida. Envolve, ainda, uma relação com o “fazer”, ou seja, com a “execução de atividades, e com a resolubilidade das dificuldades enfrentadas, [...] (PERRENOUD, 2000 *apud* ANTUNES, 2009, p. 190).

Tanto a escola quanto outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação ou associações comunitárias, podem intervir nesse processo de ampliação das competências dos sujeitos. Todavia, a escola, ao sistematizar o conhecimento, finda por afastar-se, de certa forma, da realidade do aluno; distanciando-se, ainda mais, quando o ensino de línguas deixa de lado um dos instrumentos mais recorrentes nas situações de comunicação, senão o mais utilizado, que é o texto que constituirá os gêneros textuais. Nesse direcionamento, Marcuschi (2001 *apud* DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 22), afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Se assim se constitui a dinâmica da língua, então por que ficarmos presos a métodos mecanicistas e já ultrapassados, quando temos um leque de opções e uma diversidade de textos para serem explorados pelos alunos a fim de favorecer o processo de aquisição da leitura?

Antunes (2009) argumenta que é possível somente desenvolver as competências para lidar com a leitura e a escrita de textos através das práticas de leitura e de escritura, respectivamente. A autora acrescenta que “Só através de um amplo convívio com textos escritos. Com práticas letradas cada vez mais diversificadas e complexas frequentemente aliadas, no presente, a outros modos gráficos e icônicos de significar” (ANTUNES, 2009, p. 199).

Nesse sentido, escolhemos como proposta metodológica para a prática de leitura o romance como forma de motivação e incentivo à leitura da obra escrita. Além do acesso aos textos, aos livros, a gêneros diversificados, é importante esclarecer aos alunos de que as práticas de leitura podem ter vários objetivos. Solé (2014, p. 58) afirma que:

[...] no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas.

A teórica enfatiza que podemos ler, por exemplo, para buscar uma informação desejada, aprender algum conceito, formar uma ideia global sobre um texto, seguir instruções, ler para revisar um texto, praticar a leitura em voz alta, ler por prazer, dentre outras intenções de leituras. Nossa proposta de intervenção será a leitura do texto literário, com o intuito de auxiliar os alunos para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, pois isto é o que se espera de um leitor proficiente, além de proporcionar aos jovens o contato com o texto e suas peculiaridades. Esse cenário impõe uma indagação: como motivar o aluno para tal tarefa? Antunes (2009) afirma que não se nasce com o gosto pela leitura, nem por coisa alguma. “O gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido” (ANTUNES, 2009, p. 201). Diante disso, nossa proposta de trabalho consiste em desenvolver estratégias de leitura, que contemplem essa motivação para uma leitura mais proficiente e prazerosa.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: NOVOS HORIZONTES

Sabemos que o ensino de literatura precisa estar em constante processo de revisão crítica e adequando-se às novas exigências de cada época para que possamos formar leitores proficientes. De acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 89-140) a Educação Básica deve garantir ao estudante,

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. [...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos

textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

No entanto, apesar de escolas e professores aderirem a novas propostas de ensino da literatura, ainda assim, as aulas de leitura tendem a seguir metodologias cristalizadas, focadas na gramática tradicional ou para ensinar normas adequadas, pois o que se percebe é que, da maneira como a literatura tem sido tratada, o texto literário é relegado a segundo plano, perdendo, desse modo, todo o seu potencial. Prevalece, ainda, a ideia equivocada de que o texto literário deva ser utilizado como instrumento para explorar questões relacionadas aos componentes linguísticos ou a aspectos históricos e cronológicos das escolas literárias, com o intuito de demarcar, por exemplo, os limites desses movimentos a partir do surgimento de uma determinada obra literária.

Todorov (2009), em sua crítica, afirma que nas escolas o ensino da literatura recai predominantemente sobre a história da literatura bem como aos métodos utilizados para ensinar e trabalhar com os estudos críticos literários. Segundo o teórico, quando se lê um poema ou um romance na escola, essa leitura não conduz à reflexão sobre a condição humana, os sentimentos, os anseios, a vida do indivíduo na sociedade, mas, sim, sobre

[...] as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos [...] É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. [...] Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro de um diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. [...] Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para dominar melhor um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte, [...] arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 26-32).

Essa leitura de que fala Candido (1972) é que dão à literatura a função de humanizar o que está escrito, de se aprofundar na experiência humana. Porque inevitavelmente as obras literárias trazem sempre elementos que fazem parte do contexto e da natureza humana, pois “é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos” (CANDIDO, 1972, p. 82). Esse caráter humanizador e de formação dos indivíduos que a literatura assume está explícito na BNCC (BRASIL, 2017, p. 141) que destaca a

a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

Ainda que seja sistematizado ou didatizado esse conhecimento, a literatura, como Arte, não deve perder a sua essência, de trazer ao leitor o deleite do texto. Para Graça Paulino (2014, não paginado), a leitura literária pode ser definida

quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções.

Corroborando com a visão de Paulino (2014), Antunes (2009) faz a seguinte afirmação sobre a leitura literária:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com arte da palavra, com prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentidos das palavras (ANTUNES, 2009, p. 200).

Embora tenha surgido muitos estudos teórico-metodológicos na área do ensino de literatura, como os enfoques analítico-textual, formação do leitor e letramento literário propostos por Cosson (2021b), que trazem novas abordagens de

estudo do texto literário, o que podemos observar é que a escola atribuiu à literatura um papel que atende a vários objetivos didáticos, mas que tem se distanciado dos propósitos esperados de um ensino que contribua efetivamente para a formação do leitor literário. O ensino de literatura segue um paradigma denominado por Cosson (2021b, p. 24), de *Moral-gramatical*, cujos objetivos são:

Ensinar a língua e formar moralmente os alunos. [...] os textos literários são, por um lado, tomados como modelos de escrita, determinando que suas estruturas composicionais e estilísticas sejam reproduzidas pelos alunos; por outro são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego certo ou errado de palavras, expressões e estruturas sintáticas, como se observa nos livros de gramática normativa.

Essa prática de ensinar literatura, segundo Cosson (2021b, p. 25), remonta aos estudos tradicionais da língua em que os textos literários eram utilizados como modelos para fazer “bons usos” da língua, já que esses textos eram escritos por pessoas cultas, que dominavam a língua padrão e, por isso, faziam parte de um seletivo cânone literário, com grande prestígio na sociedade. Quanto ao objetivo de contribuir para a formação moral dos alunos, essa função atribuída à literatura pode remontar a mais séculos, antes da invenção da escrita, por exemplo, por meio da oralidade, quando as fábulas contadas exerciam um grande poder de ensinar valores morais e regras de conduta para as crianças. Essa característica está presente nas aulas de literatura até os dias atuais. Estaria a escola equivocada e ultrapassada ao lançar mão dessas metodologias?

Embora Todorov (2009) critique o ensino de literatura em que os métodos são tidos como o objetivo final do ensino, o teórico em tela defende que a questão não é a técnica em si, o instrumento, mas o objeto de estudo, ou seja, a obra e o sentido que os leitores buscam e dão e conferem a sua estrutura constitutiva. No entanto, ao propor novas ideias para abordar a literatura em sala de aula, o teórico alerta:

Não devemos acreditar nos espíritos maniqueístas; [...] podemos manter os belos projetos do passado sem ter de vaiar tudo que encontra sua origem no mundo contemporâneo. Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. [...] mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral (TODOROV, 2009, p. 32).



A assertiva de Todorov (2009) corrobora com a ideia defendida por Cosson (2021b), sobre os paradigmas<sup>5</sup> que fazem parte do ensino da literatura, ao afirmar que um paradigma pode ser substituído por outro quando não há mais consistência e ocorre o enfraquecimento de suas ideias e concepções, mas o paradigma anterior não desaparece rapidamente, às vezes, pode permanecer e ajustar-se ao novo contexto para que não seja esquecido ou ignorado definitivamente, pois,

Um novo paradigma nunca alcança um domínio absoluto sob todos os espaços em que aquela disciplina é referenciada. Essa mudança é acompanhada por um processo localizado de substituição de concepções, procedimentos, valores e práticas em diferentes ritmos dentro de um mesmo campo de conhecimento. A revolução não significa apagamento súbito e sumário. Ao contrário, o paradigma anterior, continua existindo, muitas vezes, movendo-se para o senso comum onde recebe uma nova configuração, outras vezes sobrevivendo em tentativas de reforma, acomodação e conciliação com o paradigma emergente (COSSON, 2021b, 9-10).

Nesse sentido, convém elucidarmos que as metodologias que a escola tem utilizado para o ensino da literatura, geralmente, baseiam-se nas abordagens tradicionais que, aliás, são frutos dessa forma de ensinar. Porém, não podemos ficar limitados a uma única proposta de ensino, menos ainda quando surgem outras que podem contribuir de forma significativa para alcançar os objetivos almejados. Assim, não devemos esquecer tais objetivos e que estão justamente relacionados à formação do leitor literário.

Cosson (2021b) apresenta em seu livro *Paradigmas do ensino da literatura*, além do paradigma *moral-gramatical*, os seguintes paradigmas: *histórico-nacional*, considerado tradicional, pois remonta a literatura de exaltação à pátria, de cunho nacionalista, e tem como objetivo “formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade” (COSSON, 2021b, p. 46). O paradigma *analítico-textual*, por sua vez, consiste em desenvolver no aluno a consciência estética para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários, pois o que está em foco neste paradigma é o grau de elaboração estética

---

<sup>5</sup> De acordo com autor, um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los numa determinada área de conhecimento, e funciona como uma moldura que pode guiar e delimitar a atuação dos profissionais na área.

das obras. Outro paradigma apresentado pelo autor é o *social-identitário*, tendo como objetivo principal:

desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade. Por força desse objetivo, o ensino da literatura adquire uma função social relevante, assimilando a formação do leitor à formação do cidadão. A tradicional aliança com o ensino de língua é colocada em segundo plano para dar lugar ao alinhamento pedagógico da educação literária com a educação para a democracia (COSSON, 2021b, p. 105).

O quinto paradigma abordado por Cosson (2021b), e, a nosso ver, muito importante no ensino da literatura, é o *paradigma da formação do leitor*, que tem como base pedagógica “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (COSSON, 2021b, p. 134). Segundo o autor, esse paradigma vem sendo discutido e os seus objetivos já se tornaram lugar-comum nas escolas e na sociedade, mesmo diante de implicações que, em qualquer área do conhecimento é natural que ocorra, os considerem de difícil aplicação, uma vez que leva em consideração o gosto, o prazer pela leitura, e, por isso, suscita indagações do tipo: é possível ensinar o prazer de ler? Cosson (2021b, p. 137-138) afirma que,

[...] as respostas dadas a essa questão costumam contorná-la, atribuindo aos textos a capacidade de encantar os leitores que assim se dispusessem a ler ou esclarecendo que o prazer viria ‘naturalmente’ se dadas as condições adequadas para a fruição, [...]

E, por último, o paradigma do letramento literário, em que o autor juntamente com Graça Paulino (2014), que foi a primeira teórica a utilizar a expressão *letramento literário*, para tratar desse tipo de letramento no contexto escolar. Sendo assim, Cosson (2021b) e a referida autora definem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009 *apud* COSSON, 2021b, p. 172).

O autor observa que para compreender os paradigmas do ensino da literatura é preciso conhecer alguns elementos fundamentais que os constitui, como a *concepção de literatura*, ou seja, o que se entende por literatura em cada um dos paradigmas; o *valor da literatura*, que se refere a justificativa da literatura ser estudada na escola, o porquê de sua permanência como disciplina ou objeto de conhecimento; o *objetivo do ensino da literatura*, explica para que se ensina literatura e o que se pretende alcançar com esse conhecimento. Ainda existem o *conteúdo*, a *metodologia*,

*o papel do professor, o papel do aluno, o papel da escola, e o lugar da disciplina na grade curricular.* Além de outros elementos mais específicos que fazem parte do cotidiano do ensino da literatura como a *seleção de textos, material de ensino, atividades em sala de aula e avaliação.*

Segundo Cosson (2021b), esses elementos que fazem parte dos paradigmas, apesar de estarem estreitamente relacionados entre si, é importante distingui-los de modo a reconhecer a partir de quais diretrizes o ensino de literatura está sendo embasado, para se ter consciência do paradigma que está sendo seguido.

Como profissionais do ensino da literatura, provavelmente, já lançamos mão de tais paradigmas em nossas práticas pedagógicas. Mais independente de qual abordagem iremos seguir, o que desejamos é que nossos alunos aprendam, descubram, e adquiram ao longo de sua vida escolar, nas aulas de literatura, o conhecimento do universo literário, e que reverta para o seu crescimento enquanto agente transformador na sociedade, em prol de si e do Outro. Certamente, o que se espera de uma educação literária mais ampla e mais crítica, focada no que Barthes (2007) denominou de monumento que é o texto literário, é a leitura do texto, o mergulho em suas camadas mais profundas, desvendando o seu jogo simbólico por meio das palavras que assumem uma nova roupagem, caracterizando a linguagem figurada, que será responsável pela plurissignificação do texto.

Dessa forma, os alunos precisam desenvolver essa habilidade, que será possível apenas se estiver em contato constante com as obras literárias, com a leitura dessas obras, para que se familiarize com as particularidades da linguagem literária, pois, como afirma Colomer (2007, p. 69-70),

Qualquer obra, inclusive as destinadas a crianças muito pequenas, exige o afastamento, em alguma medida, da literaridade do significado. A compreensão literal de um texto, na realidade, só existe em formas extraordinariamente limitadas de comunicação. [...] A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como que aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler a literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem.

No entanto, percebe-se que na escola essa leitura mais afinada fica à margem de outros estudos. O que pode justificar as dificuldades dos alunos no que diz respeito à compreensão e interpretação de textos literários, e nos faz pensar o nosso papel

como docentes atuantes nessa área do conhecimento, refletir as nossas práticas metodológicas sobre o ensino da literatura, levando em consideração um ponto muito importante para essa reflexão é que os alunos, ao chegarem na escola, certamente já tiveram contato com a literatura, ainda que de forma bem elementar, mas o seu contato com os livros, com a literatura escrita se dá na escola. E somos imprecisos o bastante quando não conseguimos desenvolver atividades de leitura que possibilitem ao estudante esse conhecimento do universo literário e que oportunizem essa conexão com as obras, com os livros, orientando-os em suas escolhas de leitura de acordo com suas preferências; e o mais importante, que aprenda progressivamente a desvendar as possibilidades interpretativas dos textos para, assim, compreender a leitura. Nas palavras de Colomer (2007, p. 73),

Grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência. [...] com o manuseio e a leitura desses livros formam-se muitas das expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra e domina-se progressivamente um grande número das convenções que regem este tipo de texto.

Sobre as dificuldades que se tem observado em trabalhar o texto literário em sala de aula ou fora dela, Paulino e Cosson (2009) apresentam algumas propostas de leitura baseadas no letramento literário, que definem como

Uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura (PAULINO; COSSON, 2009, p. 66-67).

Partindo desses pressupostos sobre a importância do contato dos alunos com os livros, e, conseqüentemente, com os textos literários, com o intuito de proporcionar aos estudantes a aquisição de uma habilidade leitora mais eficaz e mais produtiva no sentido de promover o conhecimento desse universo e de suas particularidades, deparamo-nos com uma realidade um tanto desfavorável a esses anseios, pois muitas escolas públicas enfrentam situações extremamente caóticas quando se trata de material didático, mais ainda em relação aos espaços pedagógicos destinados à leitura, pois muitas não dispõem nem sequer de bibliotecas, dificultando, portanto, o acesso dos alunos aos livros de literatura.

Diante dessa problemática, os professores sentem-se muitas vezes desmotivados ou simplesmente utilizam em suas aulas de leitura literária os textos contidos nos livros didáticos que, na maioria das vezes, são apenas fragmentos de obras onde se exploram questões no âmbito da língua portuguesa como análise sintática, classificação gramatical e interpretações superficiais, muitas vezes feitas pelo professor, que já leva tudo pronto sem dar a oportunidade de o aluno pensar, refletir, fazer novas leituras e, assim, desenvolver um senso crítico sobre determinado texto. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 64) defende que

Em geral, nós docentes dedicamos muito pouco tempo para saber que autoimagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que leem. Talvez não desejemos saber porque isto nos afastaria do programa que tínhamos organizado ou porque requer um tempo que não nos permitiria terminá-lo.

As aulas de Língua Portuguesa estão pautadas nas habilidades e competências relacionadas aos componentes linguísticos, focando mais na leitura de textos não literários, como afirma Colomer (2007) os estudos apontam que os professores sempre tiveram uma inclinação para trabalhar com os textos informativos por considerarem esses gêneros textuais “fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias” (COLOMER, 2007, p. 35). Além disso, os professores, segundo a autora, tiveram dificuldades de juntar as atividades de língua e as atividades de literatura e que, certamente, requereria bastante tempo para tais propostas pedagógicas. Assim,

[...] ante a complicação de organizar globalmente as aulas de “língua e literatura”, privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante (COLOMER, 2007, p. 36).

Com a chegada de novos enfoques, no final da década de 1980, que privilegiava uma proposta comunicativa para o ensino de língua, a literatura foi perdendo espaço no ambiente escolar. O ensino de leitura e escrita, segundo Colomer (2007, p. 36), agora se “entende como uma questão técnica que deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas para cada um dos tipos de texto”. A autora se refere aos gêneros textuais, as atividades comunicativas e suas

funções sociais, que se por um lado representou um avanço para o ensino da língua, por outro ofuscou a literatura em sala de aula.

Contudo, Colomer (2007, p. 36), argumenta que não parece ter sido benéfico para a formação linguística dos alunos essa restrição escolar da literatura, pois defende, com muita propriedade, que a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais, e que os textos literários são uma espécie de andaime educativo, que possibilita não apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas, sobretudo, a apropriação dos mecanismos de funcionamento linguístico em geral.

Na atual conjuntura da educação brasileira, críticas como a de Colomer (2007) são de suma importância e necessárias, uma vez que as escolas seguem rigorosamente um sistema baseado em conteúdos curriculares, que devem ser cumpridos num determinado período, estipulado pelas instituições.

Dessa forma, quase nunca sobra tempo para a leitura durante as aulas. Antunes (2003) também critica essa abordagem conteudística em seu livro *Aula de Português: encontro e interação*. Segundo a autora, ainda que diante das orientações dos documentos oficiais, que regem a Educação no país, o tempo destinado à leitura é mínimo nas aulas de língua portuguesa porque os alunos não podem perder tempo, visto que precisam acompanhar o conteúdo como se a leitura não fizesse parte dos objetivos de ensino de língua; e quando há alguma atividade de leitura, esta é centrada em metodologias mecânicas de decodificação da escrita, sem qualquer interação ou diálogo com outros elementos essenciais à leitura como o leitor, o contexto, desvinculada, assim, dos diferentes usos sociais. Uma leitura reduzida a momentos de exercícios, que se limita a recuperar elementos literais e explícitos na superfície do texto.

Muitos fatores podem contribuir para esse equívoco sobre a prática da leitura literária na escola. São fatores que vão da falta de políticas públicas voltadas à educação às limitações das metodologias utilizadas nas aulas. Se a escola não dispõe de tempo nem de espaço para dar aos estudantes esse acesso imprescindível à leitura, dificilmente formará leitores proficientes<sup>6</sup>, pois como sugere Colomer (2007, p. 125):

---

<sup>6</sup> De acordo com Colomer (2007, p. 70), o progresso do leitor ocorre a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, que o possibilite a uma leitura mais interpretativa, em que seja capaz de utilizar o raciocínio “para suscitar significados implícitos, segundo os sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir”.

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos: aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. [...] É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará?

A assertiva de Colomer (2007) é um retrato ideal para iniciar a formação de leitores. Ainda que diante das adversidades que as escolas públicas brasileiras enfrentam, principalmente a falta de espaços pedagógicos, de materiais didáticos, que são recursos importantes para o trabalho docente, podemos vislumbrar uma educação literária mais consistente, crítica, que priorize a leitura do texto literário e suas particularidades, dando ao aluno a oportunidade de fazer as suas interpretações acerca das obras que lê, avançando, desse modo, progressivamente no desenvolvimento de suas competências leitoras.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que a literatura, apesar de ter perdido espaço nas aulas de língua portuguesa, ainda assim, continua exercendo uma função importante na sociedade, e possui o poder de ensinar-nos, apresentando-nos os mais variados tipos de conhecimentos, pois o texto literário é um monumento, na definição de Barthes (2007), em que está presente uma rica fonte de saberes. Assim, segundo o teórico:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2007, p. 16).

Esses saberes que o texto literário suscita podem ser aprendidos por meio de leituras prazerosas que, certamente, darão mais interesse ao aluno para absorvê-lo, estando, esses saberes, situados em uma história, em uma trama, pois, apesar de existir toda a fantasia, a simbologia, as conotações próprias da literatura, não podemos afastá-la da realidade, afinal, uma das funções da literatura, defendida por Candido (1972), é a de estar vinculada à formação do ser humano por representar a

sua realidade. Assim, o homem encontra essa relação do seu mundo real nos textos literários. Segundo o autor, a fantasia que há na literatura não é totalmente pura, uma vez que se refere constantemente a alguma realidade, que pode ser um fenômeno natural; um sentimento; costumes, problemas inerentes aos seres humanos e que, ao se depararem com essas situações, no texto, as pessoas receberão algum tipo de influência em sua formação, pois

[...] a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1972, p. 84).

Partindo dessa concepção que Candido (1972) apresenta, podemos repensar um ensino de literatura mais significativo no sentido de despertar o aluno à leitura. E o sucesso dessa tarefa dependerá em grande parte do engajamento e do esforço do professor, que precisa ultrapassar as barreiras, criando oportunidades e condições para que o seu trabalho possa alcançar efetivamente os objetivos esperados para a formação de um leitor literário proficiente. Nesse sentido, apresentamos uma proposta metodológica que poderá contribuir para a leitura literária na escola.



### 3 AS MARCAS DOS (DES) AFETOS EM ANNE DE GREEN GABLES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

Os horizontes de Anne haviam se estreitado desde que ela se sentara ali depois de ter voltado da Queen's para casa; mas, se o caminho diante dos pés dela seria estreito, ela sabia que flores de felicidade tranquila nasceriam ao longo dele. A alegria do trabalho honesto, das aspirações dignas e da amizade agradável seria dela; ninguém poderia lhe roubar seu direito inato à imaginação ou seu mundo idealizado de sonhos. E sempre havia a curva na estrada!

(MONTGOMERY, 2019, p. 336)

Com o intuito de motivar os alunos a apropriarem-se da leitura literária, escolhemos a obra *Anne de Green Gables*, da autora canadense Lucy Maud Montgomery, por apresentar uma estória repleta de emoções protagonizada por uma adolescente órfã. Constituída por um texto poeticamente revestido de lirismo, até nas cenas mais cruéis, a obra mergulha no âmago do ser humano, provocando um turbilhão de emoções no leitor, ao apresentar personagens que são movidos por (des)afetos. Neste sentido, o foco do presente trabalho é estimular a leitura através das emoções, pois, segundo Simas-Almeida (2019), baseada nos pressupostos teóricos de Costa e Furão (2011 *apud* SIMAS-ALMEIDA, 2019, p. 128),

As emoções literariamente mediadas, tanto as atribuídas às personagens quanto as provocadas nos leitores, merecem ser examinadas enquanto veículo de construção de sentido (s). O processo consistirá em atentar nas histórias das figuras que habitam a narrativa, bem como nas suas ações e sentimentos, expressos e/ou implícitos, além de se procurar identificar estratégias retóricas e o seu presumível efeito emocional, com o fim de se obter uma leitura coerente da obra.

Assim, a obra *Anne de Green Gables* será utilizada nessa proposta metodológica para o ensino de literatura, tendo como ponto principal de análise e reflexão o afeto ou a falta dele na vida das personagens, que vão sendo moldadas e (re)construídas a partir de vínculos afetivos.

O romance escrito no século XIX teve grande aceitação dos leitores e já foi traduzido para muitas línguas, chegando a ser adaptado para a televisão canadense.

No ano de 2017, a Netflix<sup>7</sup> estreou a série *Anne com E* baseada na referida obra, que também atraiu muitos telespectadores.

*Anne de Green Gables* é uma narrativa atemporal por trazer questões inerentes às complexidades do ser humano como os conflitos existenciais, principalmente no âmbito afetivo, a constante busca pela felicidade, a dificuldade de autoaceitação e a descoberta do amor e da amizade. Assim, pode despertar o interesse do leitor, levando-o a uma identificação, proximidade com a realidade vivida ou simplesmente fazer o espectador emocionar-se com a experiência das personagens criadas pelo autor. Como afirma Todorov (1996 *apud* SIMAS-ALMEIDA, 2019, p. 16):

É preciso fixar a atenção do leitor, despertar-lhe o interesse pela sorte das personagens. Nesse sentido, o meio fundamental consiste em provocar a simpatia perante a ação descrita. As personagens trazem habitualmente uma tinta emocional [...]. Atrair as simpatias do leitor por algumas delas e a sua repulsa por outras induz infalivelmente a sua participação emocional nos eventos expostos e o seu interesse pela sorte do herói.

*Anne de Green Gables* é uma narrativa que atrai e seduz por apresentar, ao longo de seu texto, essa tinta emocional, pois os acontecimentos que cercam a protagonista Anne possui uma enorme carga de emoção que o leitor, inevitavelmente, tomará partido e deixar-se-á envolver pelas aventuras dessa impetuosa adolescente. Uma vez seduzido, o leitor poderá sentir-se motivado a continuar a leitura. Sobre um leitor motivado, a autora portuguesa Leonor Simas-Almeida (2019) retoma o conceito de Inge Wimmers (2003) (*cf. Proust and Emotion*), que define esse tipo de leitor como aquele que “pretende dar conta de forças motivantes da leitura não meramente cognitivas, mas também afetivas, num processo de interseção do universo do leitor com o universo do texto” (SIMAS-ALMEIDA, 2019, p. 144).

Corroborando com essa ideia, Silva (2010) destaca, apoiado na teoria defendida por Edgar Morin (2001 *apud* SILVA, 2010, p. 3), que

Esse recriar da realidade, que é, em última instância, resultado concreto da atividade literária passa mais pela sensibilidade do que pelo conhecimento [...] inteligência, afetividade, curiosidade e paixão caminham sempre juntas, estando, inclusive, na gênese da própria ciência.

---

<sup>7</sup> A Netflix constitui um serviço de *streaming*, que está espalhado no mundo inteiro.

Assim como o objetivo de nossa proposta metodológica é motivar o aluno à leitura literária e fazê-lo progredir em direção a uma leitura proficiente, a obra que escolhemos pode ser bastante significativa para tal perspectiva por meio das emoções, pois as situações que abordam no âmbito da afetividade, provavelmente representam alguma realidade, uma vez que todo ser humano possui relações afetivas desde muito cedo e, por isso, poderá fazer com que o leitor se envolva emocionalmente, operando, por conseguinte, um processo de catarse; e podendo ir além disso, porque o texto tem a capacidade de influenciar o leitor, como defende Murray Smith (1995 *apud* SIMAS-ALMEIDA, 2019, p. 99) “precisamos da nossa experiência do mundo para entrarmos no texto, mas o próprio texto pode transformar o modo como entendemos e experienciamos o mundo”.

A partir da visão do autor, podemos encontrar essa troca, esse diálogo entre leitor e texto literário, que faz parte do processo da criação literária, pois, como afirma Maurício Silva (2010, p. 3),

É necessário ter sempre em mente que o leitor também participa – ativamente – do processo de criação literária, já que a leitura não deixa de ser uma forma particular de reorganização criativa das idéias do escritor: é por meio do leitor, num processo de recriação da obra, que o texto literário adquire seu valor estético [...]

No entanto, a ênfase dessa abordagem recairá sobre a participação emocional do leitor; o despertar de seus sentimentos movidos pelas relações de afetos e desafetos vividos pelas personagens da narrativa, visto que o objetivo é fazê-lo envolver-se na estória, deleitar-se e, conseqüentemente, fazer suas interpretações, suas críticas e reflexões sobre a leitura; ou seja, a ideia é estimular a sensibilidade do leitor no processo de apreensão cognitiva, já que estão inter-relacionados e fazem parte da constituição de todo indivíduo, pois, de acordo com a teoria de Wallon, citada por Mendes (2017, p. 55), em seu livro “*Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*”, inteligência, afetividade ou ato motor são conjuntos funcionais indissociáveis na pessoa. Assim, acreditamos que a leitura da obra *Anne de Green Gables* poderá estimular o interesse do aluno por meio das relações afetivas, significativamente importantes para a construção das personagens na narrativa.

### 3.1 LUCY MAUD MONTGOMERY E UM SONHO DE MENINA

Nascida no dia 30 de novembro de 1874, em Clifton – mais tarde renomeada New London – cidade na Ilha do Príncipe Edward, no Canadá, a autora de *Anne de Green Gables*, Lucy Maud Montgomery, possui uma história permeada de acontecimentos que marcaram a sua vida ainda na infância. Nas palavras da biógrafa Rosenberg (2021, p. 16) “A vida de Maud começou com alegria, mas logo virou tristeza. Tanto a alegria como a tristeza deixaram suas marcas”. A autora nem chegou a conhecer a mãe, Clara Woolner Macneill, que faleceu acometida de tuberculose quando Lucy estava perto de completar dois anos de idade. Em consequência disso, o pai – Hugh John Montgomery – desesperado e inseguro, e com receio de não saber cuidar da criança, a entregou aos cuidados dos avós maternos, que moravam numa pequena vila chamada Cavendish, situada também na Ilha do Príncipe Edward, e lá a menina ficou até completar quinze anos.

Lucy veio de duas famílias canadenses bem estruturadas, mas com visões políticas contrárias. Os Montgomerys, do lado paterno, mantinham o espírito Conservador enquanto os membros do lado materno, os Macneills, eram Liberais dedicados. Assim, Maud se via dividida entre duas forças que estavam o tempo todo em conflito, mas isso não impediu que ela construísse suas próprias convicções.

Movida por uma essência sonhadora e com uma sensibilidade aguçada, principalmente na apreciação da natureza e das artes, com forte inclinação à literatura, poderíamos dizer que a autora transformou todos os infortúnios que a vida lhe apresentou em força e determinação para conseguir concretizar os seus sonhos.

Maud começou a escrever desde muito cedo. Quando ainda era uma criança sentia-se sozinha e escrevia em seus diários como uma forma de compartilhar com alguém a sua vida. Rosenberg (2021, p. 35) cita um dos registros de Lucy em que afirma: “Não me lembro de não escrever, ou de não ter a intenção de ser escritora”. Todavia, ser escritora numa época em que as mulheres eram educadas apenas para serem donas de casa foi o maior desafio para Maud, pois,

Meninas bem-criadas se tornavam donas de casa, não artistas. Eram esposas e mães, ou no máximo trabalhavam como professoras ou lojistas, por necessidade financeira. Não se dedicavam a algo tão frívolo como escrever livros (ROSENBERG, 2021, p. 35).

Em meio a tantos empecilhos, Maud estava certa do que queria seguir e continuou escrevendo na esperança de um dia alguma de suas produções ser publicada. De acordo com a biógrafa Rosenberg (2021), a autora não media esforços para escrever. Como os seus avós eram responsáveis pelo trabalho do correio em Cavendish, que funcionava em sua própria casa, a pequena Maud ou utilizava folhas de papel colorido que o avô Alexander Macneill guardava para as contas do trabalho ou a menina usava blocos amarelos com anúncio de remédios na capa. O seu gosto pela escrita era tão intenso quanto a sua paixão pela leitura. A garota passava horas lendo revistas, livros e tudo o que seus olhos e sua curiosidade pudessem alcançar. Seu contato com a literatura se deu desde pequena quando nas noites de inverno a família se reunia na cozinha, ao redor do antigo fogão à lenha, para contar as mais sinistras histórias que Maud ouvia sentada no colo de sua tia-avó Mary Lawson.

Figura 5 – Lucy Maud Montgomery aos 6 anos de idade em 1880.



Fonte: UNIVERSITY OF GUELPH (1880, não paginado).

A sua familiaridade com os livros aconteceu por meio de uma parca biblioteca que os avós dispunham em casa, e foi lá que ela conheceu os clássicos *The Pickwick Papers*, de Charles Dickens, *Rob Roy*, de Sir Walter Scott, e *Zanoni*, de Bulwer-Lytton;

as adoráveis poesias de Shakespeare, Longfellow, Tennyson, Whittier, Scott, Milton e Burns; além dos contos de Hans Christian Andersen, que lhe propiciavam “uma alegria perpétua” (ROSENBERG, 2021, p. 34).

Maud lia e relia as obras que mais lhe chamavam a atenção; e sabia de cor todas as histórias. Mas os avós não aprovavam o desatino de uma menina tão pequena ter contato com livros de adulto, e muito menos o de se tornar escritora. Como observa Rosenberg (2021, p. 48):

O apaixonado gosto de Maud pelos livros era visto pelos avós, na melhor das hipóteses, como estranho, e sua dedicação à escrita era considerada uma perda de tempo. Maud escondia seus escritos embaixo do sofá da sala, em prateleiras secretas que ela improvisou com duas tábuas.

A pequena escritora era recriminada por seu comportamento não apenas pelos familiares, mas, também, pelas pessoas da comunidade de Cavendish, que a consideravam uma garota diferente de todas as outras do pequeno vilarejo. E isso provocou em Maud uma certa reclusão de seus anseios, de sua verdadeira identidade, fazendo com que ela vivesse em dois mundos diferentes, um interior e outro exterior. Como Rosenberg (2021, p. 57) destaca:

Maud sempre havia sido uma criança diferente entre as demais em Cavendish, mas tornou-se mais consciente da divisão entre sua vida interior e a exterior durante a adolescência. Não havia um lugar onde ela pudesse ser completa. Maud construiu uma existência interior separada “muito diferente do mundo no qual vivia e onde a existência exterior se manifestava”. Uma Maud ia para a escola, era a aluna aplicada que fazia os deveres de casa, frequentava a igreja e mantinha a boca fechada. A outra passava o tempo com seres de outro mundo, governava reinos imaginários, combatia gênios do mal. Estes mundos, real e imaginário, “colidiam de maneira irremediável e irreconciliável”, e ela aprendeu a mantê-los separados.

Por esse modo de viver, Maud era tachada de sonsa e estranha pelos parentes, e, por isso, a menina preferia manter distância dessas pessoas. A autora teve poucos amigos, que conheceu na escola, com os quais compartilhava a sua vida interior. Na adolescência, despertou paixões que nem sempre foram correspondidas. Alguns registros em seus diários constam confissões da autora sobre a sua vida amorosa e suas concepções acerca do amor. A biógrafa Rosenberg (2021) comenta um fato da vida de Maud e que diz respeito à paixão de um rapaz chamado Nate Lockhart pela bela jovem:

Anos depois escreveu que simplesmente não se sentia atraída por ele e que juntos eles teriam sido um desastre. “Por que será”, perguntava, lamentando-se, “que na minha vida inteira os homens que eu mais gostei eram os que eu não conseguia amar?”. Esta é, possivelmente, a questão central na vida pessoal de Maud. Ela era uma péssima julgadora do sexo oposto. Amava os homens errados, sempre; Maud acreditava que a amizade era baseada em similaridades entre as pessoas e que a paixão era baseada nas diferenças. Se Nate não fosse tão familiar, tão parecido com ela, Maud provavelmente não o teria descartado com tanta facilidade. Naquela primavera, Maud ofereceu sua amizade em vez de seu amor, e Nate aceitou. Mas continuou tentando cortejá-la nas férias. Em vão, porque Maud estava segura do que queria, ou do que não queria (ROSENBERG, 2021, p. 61).

Rosenberg (2021) apresenta depoimentos da própria Maud sobre o fato de despertar sentimentos tão avassaladores em um homem:

Nunca entendi como John Mustard aguentou. Eu era uma menina bonitinha, mas nunca fui uma beldade deslumbrante para despertar tamanha paixão em um homem... E no entanto ele levou adiante aquela perseguição até ser rejeitado com todas as letras... Eu sinto vergonha de toda a situação (MONTGOMERY, 1917 *apud* ROSENBERG, 2021, p. 75).

Assim como despertou grandes paixões, Maud sentia-se atraída por algum olhar que, por mais que a moça tentasse disfarçar e não admitir que estivesse apaixonada, o sentimento já estava tomando conta do seu coração, como aconteceu quando a jovem foi morar com o seu pai, aos 15 anos de idade, na cidade de Prince Albert. Essa fase foi bastante sofrida para Maud, pois, apesar de estar junto do pai, que ela amava profundamente, a menina não teve uma boa relação com a madrasta, que fazia questão de demonstrar o seu desprezo pela enteada, além de deixar todas as tarefas domésticas a cargo da garota, sobrecarregando-a, a ponto de fazê-la desistir da escola. Nessas circunstâncias, Maud conseguiu perceber o quanto era feliz na casa de seus avós, e, por isso, preferiu voltar às suas raízes, e foi o que fez no ano seguinte, em 1891.

Seu retorno à Cavendish não foi muito acalorado pelos avós como a garota esperava, mas aquele lugar para ela representava toda a sua existência, o seu refúgio, o seu paraíso. Mais tarde, Maud escreveria: “É e sempre deverá ser solo sagrado para mim... Eu estava muito perto de um reino de beleza ideal” (MONTGOMERY, 1917 *apud* ROSENBERG, 2021, p. 27). E a autora confessou que se não tivesse conhecido esse lugar, o romance *Anne de Green Gables* provavelmente não existiria porque a sua inspiração para escrevê-lo estava toda em Cavendish.

Figura 6 – Foto da casa onde Lucy M. Montgomery passou a infância em Cavendish.



Fonte: UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND (2022, não paginado).

Figura 7 – Foto da escritora em visita a Cavendish.



Fonte: UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND (2022, não paginado).



Dessa forma, tomada pela força em concretizar o seu velho sonho de infância, Maud, ao chegar em Cavendish, procurou as pessoas com quem podia contar para ajudá-la a dar continuidade nos estudos, mas a sua antiga professora, que sempre elogiava os seus textos, havia se mudado para outra cidade e os seus colegas da escola estavam mais avançados nos estudos, e alguns já estavam cursando a faculdade. A jovem, entretanto, não desanimou. Com a ajuda de uma amiga, selecionou alguns materiais e começou a se dedicar aos estudos. Frequentava a escola e estudava, com afinco, em casa o restante do dia. A avó Lucy Macneill, vendo todo o esforço da neta, sensibilizou-se, unindo-se aos sacrifícios de Maud; e cheia de boa vontade, juntava suas economias para ajudar a jovem nessa empreitada para cursar a faculdade.

Quando Maud completou 18 anos, em 1893, sentia-se preparada para fazer os temidos exames de admissão à universidade. E graças à sua determinação e esforço, foi aprovada e realizou o objetivo de frequentar o *Prince of Wales College*, na cidade vizinha de Charlottetown – o lugar mais próximo e mais barato para obter seu diploma de professora. Ela concluiu o curso em apenas um ano, enquanto outras alunas terminavam em três. Maud passava horas estudando para ser aprovada em todas as disciplinas e contava os dias para a sua formatura porque sua vida financeira não permitiria que estudasse mais tempo naquela renomada universidade.

Contudo, a conquista do diploma não representou para Maud a maior dificuldade. Após a faculdade viria o grande desafio: o de lecionar, ou melhor, de conseguir uma vaga para trabalhar, pois, naquela época, o magistério era uma das poucas profissões que as mulheres podiam assumir, porém os homens eram sempre contratados primeiro e recebiam salários maiores. Assim, para uma professora recém-formada e com poucas influências sociais, as chances eram mínimas para obter uma vaga em alguma escola. Mas a jovem não costumava desistir, e logo vieram as oportunidades que ela abraçou, e foram experiências que, se não lhe trouxeram muitas recompensas financeiras, serviram para mostrar à própria Maud que ela deveria continuar lutando pelo seu maior sonho: ser uma escritora de sucesso.

Figura 8 – Foto da autora ao lado de seus alunos em Bideford, Canadá.



Fonte: UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND (2022, não paginado).

No entanto, o seu reconhecimento como escritora veio com a publicação do primeiro e mais famoso romance *Anne de Green Gables*, que a autora levou dois anos escrevendo e só foi publicado após de ter sido rejeitado várias vezes, em 1908. Como destaca Rosenberg (2021, p. 167):

Primeiro a esperançosa jovem autora enviou seu livro para uma editora americana nova. O manuscrito rejeitado foi enviado imediatamente de volta. A seguir Maud mandou *Anne de Green Gables* para uma editora canadense mais antiga e consagrada. Devolveram também. Maud era grata por ser a sua família a responsável pelo correio. Pelo menos, ninguém mais na cidade precisava ficar sabendo dessas constrangedoras rejeições. Tentou três outras editoras, e todas as três enviaram o manuscrito de volta. Das cinco rejeições, quatro foram em forma de carta. A quinta continha um bilhete conciso: “Nossos leitores relatam ver mérito em sua história, mas não o suficiente para garantir aceitação”.

As frustrantes tentativas de publicação do livro fizeram com que Maud engavetasse a obra e o sonho de infância foi tomado por uma onda de tristeza e ansiedade, que já era de costume sentir-se assim desde muito pequena. A escritora, até aquele momento, já havia publicado algumas produções literárias como poesias e contos, em jornais e revistas e que lhe renderam algum retorno financeiro, mas pouco reconhecimento. Algo dizia, no entanto, àquela jovem escritora, que ela estava no caminho certo; só precisaria, portanto, insistir. Então, um dia ela foi limpar o seu quarto e encontrou os manuscritos de *Anne*, e, dessa vez, ela enviou para a editora L. C.

Page, em Boston, Massachusetts. Em menos de um mês, Maud receberia uma carta de aceitação do próprio dono da editora, elogiando o trabalho de uma autora tão jovem, declarando que ficaria encantado em publicar *Anne de Green Gables*.

Em junho de 1908, Maud folheou o seu primeiro romance, impresso e publicado por uma das mais renomadas editoras dos Estados Unidos e do mundo, que viria publicar as obras da autora por um período de cinco anos de contrato. As vendas do livro foram um sucesso, superando as expectativas da autora, pois, ainda que sonhasse com o sucesso, às vezes, ela demonstrava insegurança e se autocriticava, como Rosenberg (2021, p. 163) observa:

[...] Maud havia confidenciado ao amigo George MacMillan seu medo secreto: “Nunca poderei ser uma grande escritora”. Acreditava genuinamente que seu romance interessasse somente a uma faixa etária de jovens leitoras; avisou o outro amigo correspondente, Ephraim Weber, para não esperar nada muito grandioso quando lesse o livro.

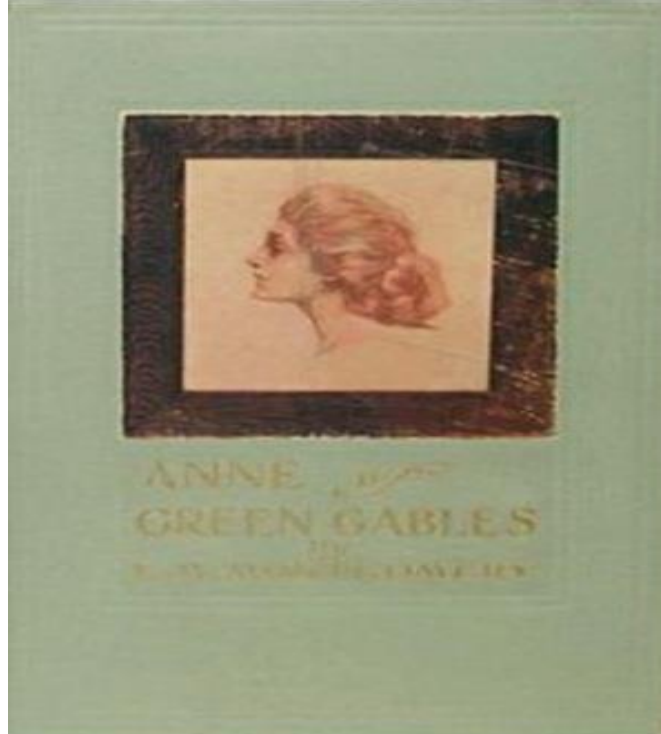
Lucy Maud Montgomery foi surpreendida com o resultado obtido através da produção e da publicação de *Anne de Green Gables*. No mesmo ano da publicação, seis edições foram impressas. O livro alcançou um número impressionante de vendas e a autora começou a receber calorosas críticas por meio de cartas nas quais os fãs pediam que ela continuasse a estória ou que transformasse suas estórias em ficção. Alguns leitores viajaram até a Ilha do Príncipe Edward para conhecer a nova e admirável escritora, mas Maud estava mais reservada do que gostaria por causa da idade avançada da avó, que cada vez mais preferia ficar em casa e não dispensava a companhia da neta. Nas palavras de Rosenberg (2021, p. 173) “Embora fosse agora famosa no mundo dos livros infanto-juvenis, era uma prisioneira em sua própria casa. Não podia deixar a avó anciã sozinha nem por um dia”.

Lucy Maud Montgomery, ainda que não tivesse recebido o afeto que desejava dos avós, pois muitas vezes sentia-se sozinha, sem o carinho e o amor de seus pais, dedicou-se integralmente a essas duas pessoas que a criaram. Com a morte do avô, ela prometeu que nunca deixaria a avó sozinha. “Dessa vez, Maud jurou não ir embora de novo enquanto pudesse cuidar da avó. Fiel à sua palavra, ficou lá até o fim”. (ROSENBERG, 2021, p. 149). Por isso, teve que deixar o trabalho de revisora num jornal na cidade de Halifax.

Com o sucesso de *Anne de Green Gables*, a autora começaria a colher os frutos de todos os seus sacrifícios. Sua obra era cada vez mais lida nos Estados

Unidos e na Europa. “Havia conquistado seu precioso reconhecimento literário, seu sonho de criança. Talvez, refletiu, não tivesse batalhado tanto ou escalado tão alto ‘sem o estímulo da dor” (ROSENBERG, 2021, p. 180).

Figura 9 – Capa de uma das primeiras edições de Anne de Green Gables.



Fonte: UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND (2022, não paginado).

Segundo Rosenberg (2021), dentre as críticas que Maud recebeu pela publicação de seu romance, a que deixou bastante lisonjeada foi a de Mark Twain, um de seus autores prediletos na infância, elogiando Anne como “a criança mais querida e adorável na ficção desde a imortal Alice”. Essa carta representou para a jovem escritora a maior de todas as recompensas. Todavia, Maud manteve os pés no chão, pois tinha receio de que a vaidade roubasse a sua essência; por isso, a escritora permaneceu na pequena Cavendish até a morte de sua avó.

Após um longo período de luto pela perda da avó e por ter sido despejada pelo tio de sua tão adorável casa, onde passou toda a sua infância, Maud não conseguiria ficar mais naquele lugar. A sua única companhia e referência de família não estava mais ali. Rosenberg (2021) descreve poeticamente a morte da avó Lucy:

Lucy Macneill morreu da mesma forma como tinha vivido, quietinha e sem se queixar. Maud a observou cruzar as mãos depois de lavar a louça, um gesto que a impressionou pela finitude que representava, cruzando-as “para sempre depois da labuta de quase 87 anos”. Na morte, as mãos nodosas e

gastas pelo trabalho passaram por uma transformação milagrosa. Pareciam “bonitas outra vez na consagração da morte”. Seu sorriso parecia a Maud radiante e sábio (ROSENBERG, 2021, p. 185).

Maud, já com 36 anos de idade, resolveu finalmente se casar. O noivo era o pastor Ewan Macdonald, que a esperou por cinco anos. A maioria da população da Província do Príncipe Edward era protestante. Assim, a autora cresceu no seio de uma família e de uma cultura protestantes. Embora Maud não amasse suficiente o noivo, nem dependesse do seu dinheiro para lhe sustentar, ela o via como um amigo e companheiro para não se sentir sozinha no mundo. Assim, em 5 de julho de 1911, Maud casou-se com Ewan, em Park Corner. Após a lua de mel, o casal foi morar em Leaskdale, Ontário. E não demorou para se tornar mãe do pequeno Chester Cameron, que nasceu em 1912, trazendo as alegrias e inseguranças próprias da maternidade. Com esse acontecimento único em sua vida, a autora, então, conciliava os dois mais importantes papéis de sua vida, a de escritora e mãe.

Nessa época, Maud contava com a maravilhosa companhia de sua melhor amiga, a prima Frede Campbell, que foi morar com ela antes do bebê nascer. As duas passavam horas brincando com Chester enquanto o esposo Ewan trabalhava como pastor em outras cidades vizinhas. Na verdade, em todo o seu noivado e após o seu casamento, o marido de Maud vivia distante dela a maior parte do tempo e ela também não sentia tanto a sua falta, já que não era apaixonada por Ewan. De acordo com Rosenberg (2021), no dia do casamento, a autora ficou muito triste, pois não se conformava em estar se casando com um homem que não amava. Sempre havia rompido namoros e até noivado com outros pretendentes pelos quais não tinha nenhum sentimento. Só sentiu o seu coração pertencer a um único homem, Herman Leard. Mas era um amor proibido, pois o rapaz tinha compromisso e estava destinado a casar-se com outra mulher. Ela conheceu Herman aos 23 anos de idade quando lecionava na cidade de Lower Bedeque. Os dois encontravam-se, secretamente, e deixavam-se levar por aquela paixão incontrolável. Maud, entretanto, teve que retornar a Cavendish com o fim do contrato de docente. Logo após o seu retorno, Maud recebera a notícia de que o seu amor havia morrido. Ela tentou disfarçar a tristeza naquela ocasião sem êxito. Maud jamais esqueceria Herman.

Em registros encontrados em um dos seus diários, a escritora confessa porque chorou na noite que antecedeu o dia de seu casamento:

Acho que chorei por um sonho perdido... um sonho que nunca poderia ser realizado... o sonho de uma menina com o amante que seria o par perfeito, a quem se entregaria sem reservas. Todas nós temos esse sonho. E, quando ele não se realiza, sentimos que algo arrebatador, doce e indescritível passou ao largo da nossa vida! (MONTGOMERY, 1917 *apud* ROSENBERG, 2021, p.190).

Maud também sabia que devia seguir em frente, e como sempre buscou ser feliz nas coisas mais simples que a vida pudesse lhe oferecer, aceitou se casar com o pastor Ewan, mesmo desconhecendo os problemas de saúde mental que o marido tinha. Ele sofria com crises de depressão, que foram se agravando ao longo do tempo, e Maud não podia deixá-lo sozinho, já que havia prometido ficar ao lado do esposo até o fim de suas vidas.

Em 1914, a autora foi devastada com a perda do seu segundo filho, Hugh Alexander, por complicações no parto. Foi um ano muito difícil para ela, que vivia com crises de ansiedade pela perda do filho e pelos horrores provocados pela Primeira Guerra Mundial. No ano de 1915, foi surpreendida com sua terceira gravidez, e logo nasceu Ewan Stuart, com toda vitalidade, quando Lucy já contava então, com mais de quarenta anos.

Paralelamente à maternidade, a escritora continuou fazendo o que mais gostava: escrever ficção; histórias cheias de poeticidade e lirismo, com personagens e cenários inspirados na sua estimada Ilha do Príncipe Edward, e no lugar que mais amou, como ela mesma declarou, a pequena Cavendish.

As obras que mais obtiveram sucesso foram as relacionadas à vida da personagem Anne. A pedido de fãs e da editora, obviamente, a autora lançou *Anne de Avonlea*, uma continuação de *Anne de Green Gables*. Contudo, Maud confidenciou sua opinião sobre o novo livro ao amigo MacMillan “Não acho que o livro seja tão bom... Mas talvez eu não esteja em posição de julgar...” (MONTGOMERY, 1917 *apud* ROSENBERG, 2021, p. 172).

Ao contrário do que supunha a escritora, o seu segundo romance foi um sucesso assim como o primeiro. E narra a vida de Anne adolescente e já lecionando em Avonlea, com uma singular simpatia, conquistando as pessoas do vilarejo, mas começando a sentir muitas dúvidas quanto a seu futuro e seus sonhos. Essas inquietações continuam em *Anne da Ilha*, que narra a vida universitária da protagonista ante a novos desafios trazidos pela fase adulta. Com *Anne da Ilha*, a autora encerraria a saga de Anne e o seu contrato com a primeira editora que lhe

trouxe sucesso, mas, também, alguns problemas relacionados ao pagamento de suas publicações, o que resultou em um longo conflito entre ambas as partes.

No quadro a seguir constam as produções literárias publicadas pela escritora, desde os primeiros poemas, que não tiveram um público leitor muito abrangente, aos romances de grande sucesso.

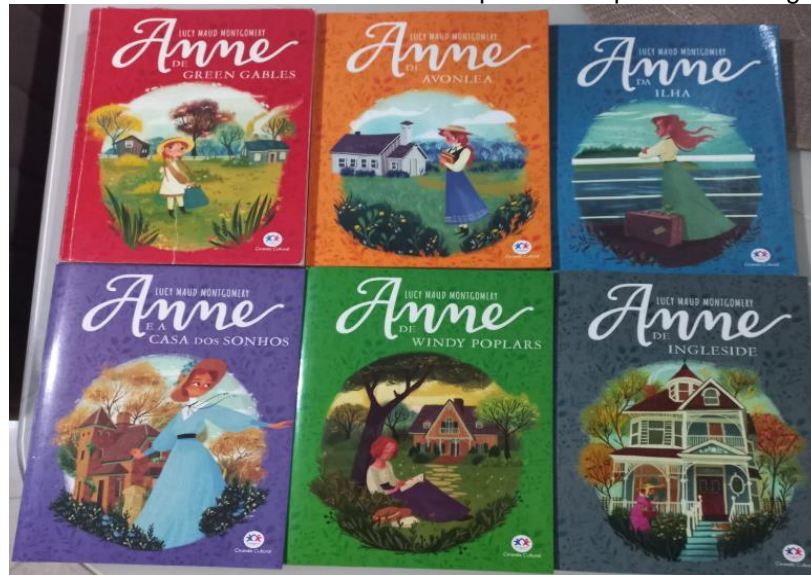
Quadro 3 – Produção literária de L. M. Montgomery.

<b>OBRAS LITERÁRIAS</b>		
<b>Romances</b>	<b>Contos</b>	<b>Poesias</b>
Anne de Green Gables (1908)	Crônicas de Avonlea (1912)	O vigia e outros
Anne de Avonlea (1909)	Outras Crônicas de	Poemas (1916)
Kilmeny do pomar (1910)	Avonlea (1920)	A poesia de Maud
A Menina das Histórias (1911)	<b>Publicações Póstumas:</b>	Montgomery, (1987),
A estrada dourada (1913)	A estrada para o ontem (1974)	publicação póstuma.
Anne da Ilha (1915)	A queridinha do médico (1979)	
Anne e a casa dos sonhos	Semelhante a Anne: contos de	
(1917)	outros órfãos (1988)	
Vale do Arco-íris (1919)	Ao longo da costa: contos à beira	
Rilla de Ingleside (1921)	mar (1989)	
Emily de Lua Nova (1923)	Entre as sombras: contos do lado	
A escalada de Emily (1925)	mais sombrio (1990)	
O Castelo Azul (1926)	Depois de muitos dias: histórias	
A busca de Emily (1927)	de tempos passados (1991)	
Mágica para Marigold (1929)	Contra as probabilidades (1993):	
Uma teia emaranhada (1931)	contos de conquistas	
Pat de Silver Bush (1933)	No Altar: contos matrimoniais	
A senhora de Silver Bush (1935)	(1994)	
Anne de Windy Poplars (1936)	Através da distância: Contos de	
Jane de Lantern Hill (1937)	correspondência (1995)	
Anne de Ingleside (1939)	Natal com Anne e outras histórias	
O retorno dos Blythes (2009),	natalinas (1995)	
publicação póstuma.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 1917, Lucy Maud Montgomery lançou por uma nova editora *Anne e a casa dos sonhos*, que narra a vida conjugal de Anne com o marido Gilbert. Mais tarde, em 1936, a autora publica *Anne de Windy Poplars*, romance que aprofunda as experiências de Anne na carreira docente. E em 1939, a última versão de Anne foi lançada com o título *Anne de Ingleside*, que aborda a vida da protagonista após a maternidade e os dissabores do casamento.

Figura 10 – Coletânea das versões de Anne publicadas por L. M. Montgomery.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Quando a escritora publicou *Anne de Ingleside*, que encerrou a estória de sua personagem mais conhecida, já estava com a vida bem estruturada financeiramente. De acordo com a biógrafa Rosenberg (2021), Lucy Maud Montgomery foi uma das autoras mais bem pagas da época, passando a viver de sua produção literária, que alcançou um público grandioso. Não imaginava ela que suas obras fariam sucesso nos palcos, nos cinemas e na televisão. Em algumas dessas adaptações a autora nem chegou a conhecer, mas, assim como os livros, tiveram um recorde de apreciadores. Rosenberg (2021), destaca em relação ao sucesso da autora: “Repreendida quando criança por se entregar ao hábito de ‘escrevinhar’, acabou por ser uma das mais importantes escritoras canadenses que o mundo conheceu” (ROSENBERG, 2021, p. 287).

Apesar do sucesso em sua carreira de escritora, a vida de Montgomery foi atravessada por muitos problemas familiares, pois cuidava do marido depressivo e, mais tarde, do filho Chester que, nas efervescências da juventude, começou a envolver-se em escândalos, afetando a frágil saúde da autora, que se via obrigada a tomar elevadas doses de remédios para conseguir manter o equilíbrio mental e emocional. Em consequência do uso dessas medicações, a autora sofreu uma overdose e faleceu em 24 de abril de 1942. Foi sepultada em Cavendish, o lugar que mais amou e que lhe trazia a plenitude da vida. Em suas palavras: “Somente aqui sou um ser completo. Nunca deveria ter ido embora” (MONTGOMERY, 1917 *apud* ROSENBERG, 2021, p. 267).



### 3.2 ANNE DE GREEN GABLES: UMA LIÇÃO DE AFETOS

A narrativa traz como protagonista Anne, uma menina de onze anos, órfã que perdeu os pais quando era ainda uma criança recém-nascida, e que, desde então, passou a viver com pessoas hostis e em orfanatos. Mas em meio a tantas adversidades, a garota cresceu cheia de sonhos e com muitas perspectivas. Inspirada nas histórias dos livros que leu em sua sofrida infância, Anne não perde a esperança em encontrar uma família que a adote, apesar de considerar a sua idade já avançada para tal processo. E, finalmente, após muitos anos, passando por péssimas condições de sobrevivência num orfanato, a jovem recebe a notícia de que será adotada.

No entanto, não imaginava Anne que a sua adoção não passava de um tremendo mal-entendido, pois os irmãos Matthew e Marilla Cuthbert, já idosos, pretendiam adotar um menino para ajudá-los nos trabalhos da propriedade chamada *Green Gables*, onde viviam, no vilarejo de Avonlea, localizado numa pequena península, no Canadá.

A narrativa inicia-se quando Matthew vai até a estação buscar “o garoto”, que pretendia adotar para uma visita em sua residência, porém descobre que a diretora do orfanato havia deixado uma menina. Sem saber como desfazer aquele equívoco, o tímido senhor, que mal falava, aproximou-se da garota e não precisou falar uma única palavra porque logo se encantou – ainda meio assustado – pela maneira como a jovem se expressava e manifestava as suas emoções, pois aquele momento era de felicidade e de muito entusiasmo por estar ganhando uma família. Assim, percebendo a alegria de Anne, Matthew não fala sobre o mal-entendido e decide levá-la para *Green Gables*.

Vejamos um trecho desse primeiro encontro:

[...] a menina se levantou, agarrando com uma mão magra e suja a alça de uma mala de viagem puída e antiquada, feita de tapeçaria; a outra mão ela estendia para Matthew.

- Presumo que o senhor seja o senhor Matthew Cuthbert, de *Green Gables*? – disse ela com uma voz particularmente clara e doce. – Fico muito contente em vê-lo. Estava começando a temer que o senhor não viria me buscar e estava imaginando todas as coisas que poderiam ter acontecido para impedi-lo de vir. Eu havia decidido que, se o senhor não viesse me buscar esta noite, eu desceria os trilhos até aquela enorme cerejeira selvagem na curva, treparia nela e passaria a noite lá. Eu não teria o menor medo, e seria adorável dormir em uma cerejeira selvagem, cheia de botões brancos à luz do luar, não acha? Daria até para imaginar que se estaria morando em salões de mármore, não é mesmo? E eu tinha certeza de que o senhor viria me buscar de manhã caso não viesse esta noite. [...] Matthew, constrangido,

pegou a mãozinha magra com a sua; naquele exato momento, decidiu o que ia fazer. Ele não conseguiria dizer a esta criança de olhos brilhantes que havia acontecido um mal-entendido; ele a levaria para casa e deixaria que Marilla dissesse isso para a menina. [...] (MONTGOMERY, 2019, p. 19).

Podemos perceber, de imediato, tanto pela voz do narrador quanto pela voz da protagonista uma tinta emocional que desperta, sem dúvida, a emoção do leitor, pois, como destaca Simas-Almeida (2019, p. 150), “o cruzamento de propostas narrativas [...] em lugar de criar distância afetiva antes intensifica o engajamento emocional do leitor”. Diante disso, logo nas primeiras páginas, a narrativa enseja um laço afetivo entre as personagens, e esse laço estende-se, também, ao leitor. Alguém poderia considerar apelativo e meloso o texto, mas quando o narrador, em terceira pessoa, dá voz à própria personagem Anne, lançando mão do discurso direto, a obra ganha uma grandeza de lirismo e poesia porque a menina, dotada de uma aguçada imaginação, paulatinamente, cativa o senhor Cuthbert, com a sua história de vida, como mostra o trecho:

[...] Oh, parece maravilhoso demais o fato de que eu vou morar com o senhor e ser sua. Sabe, eu jamais fui de ninguém... não de verdade. Mas o orfanato foi a pior coisa. Fiquei lá somente quatro meses, mas já foi o bastante. Não presumo que o senhor algum dia tenha sido um órfão em um orfanato; então é impossível que entenda como é. É pior do que qualquer coisa que o senhor possa imaginar. A senhora Spencer disse que era maldade minha falar desse jeito, mas minha intenção não foi ser má. É fácil demais ser mau sem se dar conta disso, não é? Sabe... as pessoas no orfanato eram boas. Mas há muito pouco escopo para a imaginação em um orfanato... só mesmo os outros órfãos (MONTGOMERY, 2019, p. 20).

Observamos, também, no excerto ora apresentado que a personagem exterioriza a sua emoção ao sentir-se parte de uma família, de ter alguém a quem pertencer, de sair da condição de órfã e, principalmente, pelo fato de deixar o orfanato, que ela considera um lugar hostil, para ir morar com os pais adotivos. Logo, salta aos olhos do leitor uma protagonista esperta e inteligente, com uma oratória impecável e que não consegue conter a sua felicidade, o que poderá provocar no leitor a vontade de querer embarcar junto com as duas personagens rumo a Green Gables. E assim acontece. Atraído pela felicidade da garota e pela generosidade de Matthew, o leitor segue os passos das personagens embalado pelas comparações poetizadas que a menina tece, ao longo da viagem, e que deixa o senhor cada vez mais encantado com a sua inteligência. No entanto, ao chegar em sua tão sonhada residência, Anne

descobre o equívoco e toda a sua alegria e entusiasmo dão lugar à tristeza e à decepção. Vejamos:

Marilla veio rapidamente em direção a eles quando Matthew abriu a porta. Mas, quando seus olhos pousaram sobre a figurinha estranha usando aquele vestido apertado e feio, com longas tranças ruivas e olhos brilhantes e ansiosos, ela deteve-se de perplexidade.

- Matthew Cuthbert, quem é essa pessoa? – exclamou ela. – Cadê o menino?

- Não havia nenhum menino – respondeu tristemente Matthew. – Havia apenas *ela*. Ele apontou com a cabeça para a menina, lembrando-se de que ele sequer havia perguntado o nome dela.

- Nenhum menino! Mas *deveria* ter havido um menino – insistiu Marilla. – Mandamos um recado para que a senhora Spencer trouxesse um menino.

[...] Durante esse diálogo, a criança permanecera calada, com seus olhos indo de uma pessoa à outra, e todo o entusiasmo foi se esvaindo do seu rosto. De repente, ela pareceu ter entendido o significado completo do que havia sido dito. Soltando sua preciosa mala de viagem de tapeçaria, ela deu um passo para a frente correndo e apertou as mãos.

- Vocês não me querem! – Berrou ela. – Vocês não me querem porque eu não sou um menino! Eu deveria ter esperado por isso. Ninguém jamais me quis. Eu deveria ter me dado conta de que era tudo lindo demais para ser verdade. [...] (MONTGOMERY, 2019, p. 31-32).

As emoções vividas pela protagonista no trecho acima podem envolver tanto quanto a primeira cena, levando personagem e leitor a experimentarem emoções que vão de um extremo a outro. E são essas estratégias narrativas que, ao mesmo tempo que comunicam, influenciam a participação do leitor na construção do sentido do texto, motivado por sua sensibilidade e experiência individual, que o levará a tomar uma posição ou partido em relação às personagens presentes na obra por meio do que Hans Robert Jauss (1982), citado por Simas-Almeida (2019) em *Literatura e emoções: a função hermenêutica dos afetos*, chamou de poder comunicativo da Arte, ao nível das mais primárias formas de identificação como

a admiração, o envolvimento sentimental, o riso simpatético e as lágrimas simpatéticas, visto ser precisamente nesse tipo de identificação, e não numa reflexão esteticamente distanciada, que se realiza a transformação da experiência estética em ato simbólico ou comunicativo (JAUSS, 1982 *apud* SIMAS-ALMEIDA, 2019, p. 18).

Com efeito, à medida que se desenrola a leitura de *Anne de Green Gables*, narrador e personagens passam a manter uma relação comunicativa bem estreita com o leitor, pois ele, como um interlocutor, também faz parte do processo da criação artística. Henry James (1992), citado por Colomer (2007, p. 70), afirma que “o autor

constrói o seu leitor muito mais que do que os seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então o leitor faz a metade do trabalho”.

Como vimos, o leitor levará as suas experiências para dentro do texto, assim como o texto deixará suas marcas no leitor, operando, portanto, uma troca comunicativa que, neste estudo, damos ênfase às emoções que a narrativa desperta no leitor por meio das relações afetivas presentes na obra.

Retomando o enredo da trama, após a descoberta do mal-entendido pela protagonista, estabelece-se uma série de conflitos que o leitor se cientifica pelas ações das personagens no tempo presente da narrativa, e outras informações são dadas ao leitor por meio de *flashback*, pois Anne volta a seu passado através de lembranças, ora apresentadas pela voz da personagem, ora pela voz do narrador, como podemos perceber no trecho a seguir:

[...] A senhora Thomas disse que eu era o bebê mais feio que ela já vira, que eu era muito mirrada e pequena e não tinha nada além de olhos, mas que a minha mãe me achava perfeitamente linda. Eu imaginaria que uma mãe saberia julgar melhor do que uma mulher pobre que vinha para a nossa casa limpar, não é mesmo? Mas fico contente por ela de algum modo ficar satisfeita comigo; eu ficaria muito triste se pensasse que era uma decepção para ela... porque ela não viveu por muito tempo depois disso, sabe. Ela morreu de uma febre quando eu tinha apenas três meses. [...] O senhor e a senhora Thomas se mudaram de Bolingbroke para Marysville, e eu morei com eles até os 8 anos de idade. Eu ajudava a cuidar dos filhos dos Thomas. [...] Depois, o senhor Thomas foi morto quando caiu embaixo de um trem, e a mãe dele se ofereceu para dar abrigo à senhora Thomas e aos filhos dela, mas não me queria. A senhora Thomas ficou *desesperada*, segundo ela mesma, sem saber o que fazer comigo. Então, a senhora Hammond, que vivia rio acima, desceu e disse que me acolheria, visto que eu era boa cuidando de crianças, e fui morar rio acima com ela em uma pequena clareira em meio a troncos cortados de árvores. Aquele lugar era muito solitário. Estou certa de que eu jamais teria conseguido morar ali se não tivesse uma imaginação. [...] Marilla não fez mais perguntas. [...] Seu coração começava a se encher de pena pela criança. Que vida de privações e sem amor ela tinha vivido: uma vida de trabalho duro, pobreza e abandono; pois Marilla era perspicaz o bastante para ler nas entrelinhas da história de Anne e adivinhar a verdade” (MONTGOMERY, 2019, p. 48-51).

É por meio dessas lembranças que começam a ser reveladas na narrativa as marcas dos desafetos na vida da personagem, e, certamente, os acontecimentos que marcaram a infância da garota despertarão algum tipo de emoção no leitor, assim como foi despertada na personagem Marilla, a quem Anne está contando a sua estória. Esse processo, através do qual o leitor se apropria das experiências das personagens, assimilando-as como se fossem suas, é uma das mais importantes funções da literatura. De acordo com Cosson (2009, p. 17),

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 com 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.

A obra *Anne de Green Gables*, escrita no século XIX, possui uma magnitude literária porque aborda os mais complexos sentimentos, aflições, contradições e comportamentos inerentes aos seres humanos; e como afirma Cosson (2009, p. 20), rompe os limites do tempo e do espaço, e continua sendo atual porque são aspectos que sempre farão parte da constituição dos indivíduos na sociedade.

A narrativa mostra de maneira explícita muito desses aspectos por meio das emoções da personagem Anne. No entanto, um leitor atento poderia perceber que se, por um lado, a órfã possuía relações de desafetos, por outro, os irmãos Marilla e Matthew não eram acostumados a lidar com afetos, ou seja, pouco manifestavam os seus sentimentos pelas pessoas e não recebiam algum tipo de afeto, talvez por viverem sós e isolados, tendo apenas a companhia um do outro. E, assim, quando Anne entra em suas vidas, ambos são despertados por um novo sentimento, que até então desconheciam, e suas vidas começam a sofrer uma mudança radical no âmbito das emoções, provocadas pelo afeto recebido da impetuosa menina, que não demorou muito para conquistar os pais adotivos. Podemos ver essa troca de afetos nos seguintes trechos:

[...] Todas essas extasiadas viagens de exploração foram feitas nas ocasionais meias horas em que lhe era permitido brincar, e Anne deixava Matthew e Marilla quase mortos de tanto falar de suas descobertas. Não que Matthew reclamasse, é claro; ele escutava tudo com um sorriso silencioso de prazer estampado no rosto. Marilla permitia a “tagarelice” até que percebia que ela mesma estava ficando muito interessada no assunto; então, sempre aplacava Anne rapidamente com uma breve ordem para que ela dobrasse a língua.

[...] eu faria qualquer por você... se você quer mesmo isso...  
- Bem, é claro que quero. Lá embaixo, a vida é muito solitária sem você. Simplesmente vá lá e apare as arestas deste caso... seja uma boa menina.

Marilla virou-se rapidamente para esconder seu rosto, que se contorcia, mas de nada adiantou: ela desabou na cadeira mais próxima explodiu com um ataque de risos tão intenso e incomum que Matthew, que atravessava o quintal do lado de fora da casa, deteve-se, perplexo. Quando ele já tinha ouvido Marilla rir daquele jeito? [...] (MONTGOMERY, 2019, p. 74-133).

Os trechos acima evidenciam as mudanças que a personagem Anne trouxe para a vida dos irmãos Cuthbert, provocadas pelo apreço e afeto manifestados em cada palavra e gestos da menina e que, inevitavelmente, constituirá uma nova experiência tanto para Marilla quanto para Matthew, despertando suas emoções e dando-lhes a capacidade de expressar e exteriorizar os seus sentimentos. Como observou a famosa escritora canadense, Margaret Atwood, citada por Rosenberg (2021, 158), que a história de amor de Anne de Green Gables não foi entre Anne e Gilbert Blythe, o seu par romântico na narrativa, mas, sim, entre Anne e a idosa Marilla, tão carente de amor.

Desse modo, a partir da referida obra, acreditamos proporcionar ao aluno uma experiência de leitura literária exitosa pautada na sensibilidade do texto e do leitor por meio das relações de afetos nas quais as personagens estão imersas e que pode ser uma estratégia para começar a caminhada rumo à formação do leitor literário proficiente.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia é uma etapa muito importante para a pesquisa, pois orienta o pesquisador como desenvolver o estudo e quais métodos utilizar ao longo da investigação. De acordo com Thiollent (1986), a metodologia pode ser considerada como o modo de conduzir a pesquisa. São habilidades e conhecimentos necessários ao pesquisador para orientá-lo no processo de investigação.

Assim, descreveremos abaixo como essa pesquisa foi desenvolvida.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa foi contemplada pelos conceitos que Gil (2008, p. 30), define de pesquisa aplicada<sup>8</sup>, e “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”, com o intuito de solucionar algum problema numa realidade circunstancial. Nesse sentido, buscamos compreender os fenômenos a fim de dar uma possível solução ao problema investigado.

Assim, a partir desta pesquisa, o problema verificado foi a resistência dos alunos com a leitura dos textos literários, pois como professores atuantes em sala de aula, somos também pesquisadores atentos aos problemas que os estudantes apresentam no âmbito da aprendizagem, e procuramos estudar a melhor forma de saná-los.

### 4.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS

Essa pesquisa teve um caráter descritivo porque o seu objetivo visou a descrição das características da população investigada. Tomamos como base o que Gil (2008 p. 28), afirma acerca desse tipo de pesquisa, que tem como característica principal a descrição e a utilização de métodos padronizados de coleta de dados.

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que esta pesquisa não foi aplicada devido à pandemia da covid-19, que impossibilitou a aplicação da proposta metodológica desenvolvida neste estudo. No entanto, as observações para a identificação do problema investigado deram-se ao longo da experiência docente da pesquisadora, a qual buscou possíveis respostas à problemática e desenvolveu uma proposição didática, apresentada nesta pesquisa, que será aplicada aos sujeitos observados, uma vez que faz parte do processo de intervenção, visando melhorar as práticas metodológicas de leitura literária na escola.

Assim, descrevemos os fenômenos que foram investigados no contexto pesquisado com o intuito de esclarecer as características da população, que serviu de base para esse estudo e como técnica para a coleta de dados utilizamos a observação.

#### 4.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esse estudo foi fundamentado a partir da abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Sendo assim, nesse estudo buscamos compreender a relação dos alunos com a leitura literária em sala de aula, tendo como amostragem a ser considerada para o desenvolvimento dessa pesquisa uma turma do 9º ano, composta por 30 alunos, que representou a população a ser investigada.

De acordo com Gil (2008, p. 89), a população ou universo de uma pesquisa é “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”.

Nessa pesquisa, são alunos estudantes de uma escola pública, situada na cidade de Bragança, no estado do Pará, com faixa etária entre 14 e 15 anos, que apresentam grande resistência para lerem textos literários, principalmente os gêneros mais extensos, ou seja aqueles que contêm muitas páginas, como narrativas romanescas.

#### 4.4 COLETA DE DADOS

Como técnica para a coleta de dados, nesse estudo, utilizamos a observação que, segundo Gil (2008, p. 100), é fundamental para a pesquisa, pois é a partir da técnica que se chega a outros métodos que irão nortear o pesquisador, como a formulação do problema, a construção de hipóteses, a coleta, análise e interpretação dos dados. É na etapa da coleta de dados que a observação está mais evidente, e pode ser utilizada exclusivamente ou conjugada a outras técnicas.

De acordo com Gil (2008), a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar diversas modalidades, que são pautadas nas reações das pessoas observadas. Assim, podem ser levados em consideração os meios e o grau de



participação do pesquisador. “Segundo os meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante” (GIL, 2008, p. 101).

Nesse contexto, essa pesquisa seguiu a observação participante, uma vez que o trabalho foi desenvolvido em sala de aula, onde foi possível coletar os dados e observar a relação dos alunos com a leitura literária.

Assim, observamos como eles se comportaram diante das aulas de leitura, focamos as atitudes, os comentários, o grau de interesse e empolgação, as objeções que apresentaram para não praticarem a leitura. As situações foram observadas diretamente para a verificação e comprovação das hipóteses levantadas.

Entende-se por hipótese, de acordo com Gil (2008, p. 41), “uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma proposição que se forma e que será aceita ou rejeitada somente depois de devidamente testada”.

Quanto às hipóteses que foram construídas para o desenvolvimento desta pesquisa em relação ao problema investigado bem como resistência dos alunos quanto à prática da leitura, baseamo-nos nas seguintes suposições: o aluno apresenta desinteresse pela leitura porque não possui o hábito de ler, não tem acesso a obras literárias, e, o mais relevante, não domina as habilidades e competências leitoras necessárias à interpretação e compreensão dos textos.

Nesse sentido, algumas questões serviram de base para este estudo em busca de uma possível solução ao problema. Desse modo, foram levantadas as seguintes questões:

- a) Desenvolver práticas metodológicas de leitura literária em sala de aula pode despertar o interesse do aluno?
- b) Proporcionar o frequente contato dos alunos com as obras literárias pode contribuir para despertá-los à leitura?
- c) Propor aos alunos a leitura de textos literários em sala de aula contribui para a aquisição das habilidades e competências leitoras?

Procuramos responder essas questões por meio da aplicação da proposição didática, que apresentamos neste trabalho, a fim de amenizar ou solucionar o problema verificado a partir da presente pesquisa.

#### 4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Nessa etapa da pesquisa, os dados coletados podem ser analisados e interpretados, seguindo critérios que variam de acordo com os objetivos pretendidos. De acordo com Gil (2008, p. 156), a análise e interpretação dos dados são processos que variam em função do plano de pesquisa, podendo o pesquisador seguir um esquema preestabelecido ou não.

Nesta pesquisa, os dados coletados, como o grau de envolvimento dos alunos nas aulas de leitura, suas opiniões e comentários acerca do texto e suas principais dificuldades foram analisadas de forma qualitativa. Diante disso, esses dados coletados na sala de aula, em relação ao problema investigado, sobretudo a resistência dos alunos para lerem textos literários, precisou de um olhar e uma observação aprofundados, e provavelmente, a nossa experiência como professores-pesquisadores pesou bastante não somente para analisar os dados, mas para buscar uma solução para o problema.

## 5 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Diante do problema verificado em relação à resistência dos alunos com a prática da leitura em sala de aula, apresentamos como proposição didática uma Sequência Didática<sup>9</sup>, que poderá ser aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo central a busca por estratégias para estimular o hábito da leitura literária, com foco no gênero romance, buscando, assim, contribuir para a formação de leitores proficientes.

### 5.1 DADOS DA SEQUÊNCIA

- Assunto:

O despertar de leitores através de *Anne de Green Gables*.

- Número de aulas:

36 aulas de 45 minutos.

- Número de alunos:

30.

- Instituição:

EEEFM Cel. Alúzio Pinheiro Ferreira, da cidade de Bragança-PA.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental II – 9º ano.

#### 5.1.1 Objetivos

##### 5.1.1.1 Objetivo geral

Desenvolver habilidades e ampliar competências leitoras de compreensão e interpretação do texto literário, por meio da leitura da obra *Anne de Green Gables*, estimulando a fruição e o interesse dos alunos, a partir das emoções provocadas pelas relações de (des) afeto presentes na obra.

---

<sup>9</sup> De acordo com Joaquim Dolz (2010, p. 14) uma Sequência Didática é “um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem.”

### 5.1.1.2 Objetivos específicos

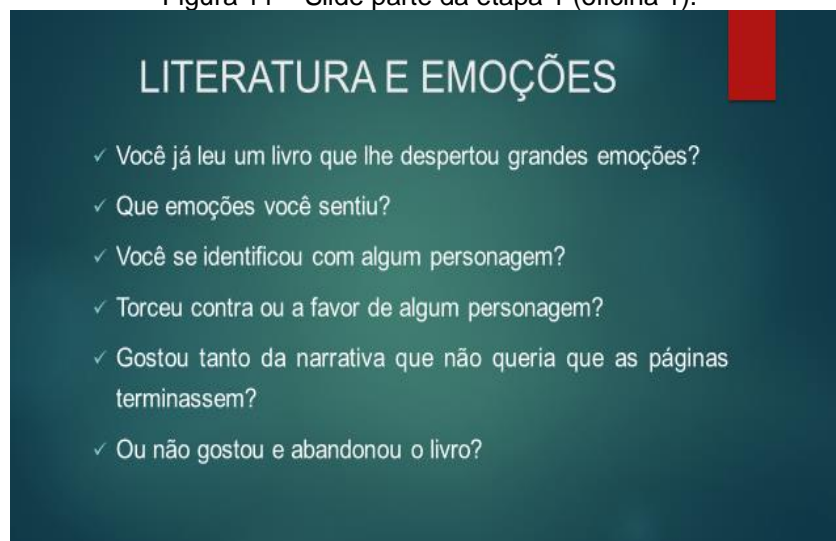
- a) Propor aos alunos a leitura da obra *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery;
- b) Ampliar e desenvolver habilidades e competências leitoras de interpretação e fruição do texto literário;
- c) Estimular a leitura literária, tendo como ponto de partida a obra *Anne de Green Gables*;
- d) Contribuir para uma leitura proficiente do texto literário.

## 5.2 METODOLOGIA

Essa proposição didática seguirá as seguintes etapas, que farão parte de três oficinas da Sequência Didática.

- Oficina 1: Introdução da leitura literária.
- Etapa 1: Uma conversa “despretensiosa”.
- Tempo estimado: 2 horas-aulas (90 minutos).

Figura 11 – Slide parte da etapa 1 (oficina 1).



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Aula expositiva e dialogada sobre a temática “literatura e emoção”, iniciando com as seguintes questões, que serão projetadas no quadro através do *slide* 1:

- a) Você já leu um livro que lhe despertou grandes emoções?

- b) Que emoções você sentiu?
- c) Você se identificou com algum personagem?
- d) Torceu contra ou a favor de algum personagem?
- e) Gostou tanto da narrativa que não queria que as páginas terminassem?
- f) Ou não gostou e abandonou o livro?

Escuta dos conhecimentos prévios dos alunos, com a proposição didática do professor (a) quando for necessário, e o compartilhamento de suas experiências com a leitura, pois esse é um ponto importante para o processo de ensino e aprendizagem, de o aluno conhecer o professor (a) como leitor (a).

- Etapa 2: Apresentação da obra
- Tempo estimado: 2 horas-aula (90 minutos).

Figura 12 – Slide parte da etapa 2 (oficina 1).



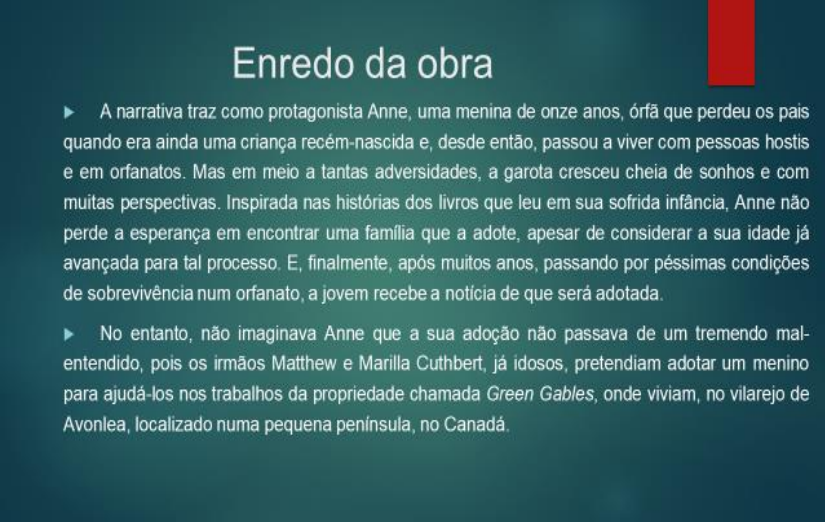
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesta etapa, será apresentada a obra literária *Anne de Green Gables*, de autoria de Lucy Maud Montgomery, apresentando à turma o livro, de maneira que todos possam tocá-lo, folheá-lo, lerem a sinopse e dados biográficos da autora. Após o primeiro contato, será mostrado, por meio de *slides*, algumas informações importantes sobre a obra.

O *slide 2* apresentará o título e a foto de uma das edições da obra. Esse momento é propício para suscitar questionamentos, por exemplo, sobre o significado das palavras em inglês *Green Gables*, ou, simplesmente, o que seria *Green Gables* na narrativa.

O *slide* 3 apresentará enredo da narrativa, com ilustração da personagem principal, Anne, e será lido pelo (a) professor (a) em voz alta. Após a leitura, o momento será destinado às dúvidas e/ou comentários sobre o conhecimento dos alunos acerca da obra, já que podem associá-la à série exibida pela *Netflix* baseada na referida obra literária. O *slide* 4 apresentará a biografia da autora.

Figura 13 – Slide parte da etapa 2 (oficina 1).

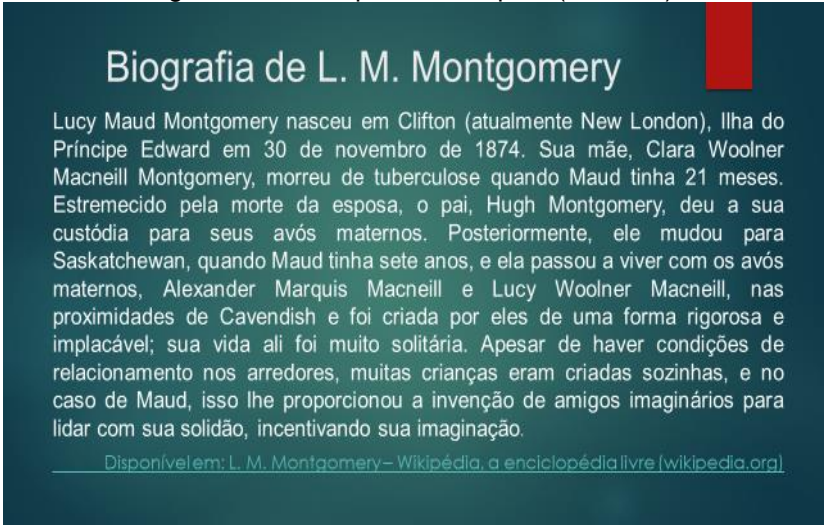


## Enredo da obra

- ▶ A narrativa traz como protagonista Anne, uma menina de onze anos, órfã que perdeu os pais quando era ainda uma criança recém-nascida e, desde então, passou a viver com pessoas hostis e em orfanatos. Mas em meio a tantas adversidades, a garota cresceu cheia de sonhos e com muitas perspectivas. Inspirada nas histórias dos livros que leu em sua sofrida infância, Anne não perde a esperança em encontrar uma família que a adote, apesar de considerar a sua idade já avançada para tal processo. E, finalmente, após muitos anos, passando por péssimas condições de sobrevivência num orfanato, a jovem recebe a notícia de que será adotada.
- ▶ No entanto, não imaginava Anne que a sua adoção não passava de um tremendo mal-entendido, pois os irmãos Matthew e Marilla Cuthbert, já idosos, pretendiam adotar um menino para ajudá-los nos trabalhos da propriedade chamada *Green Gables*, onde viviam, no vilarejo de Avonlea, localizado numa pequena península, no Canadá.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 14 – Slide parte da etapa 2 (oficina 1).



## Biografia de L. M. Montgomery

Lucy Maud Montgomery nasceu em Clifton (atualmente New London), Ilha do Príncipe Edward em 30 de novembro de 1874. Sua mãe, Clara Woolner Macneill Montgomery, morreu de tuberculose quando Maud tinha 21 meses. Estremecido pela morte da esposa, o pai, Hugh Montgomery, deu a sua custódia para seus avós maternos. Posteriormente, ele mudou para Saskatchewan, quando Maud tinha sete anos, e ela passou a viver com os avós maternos, Alexander Marquis Macneill e Lucy Woolner Macneill, nas proximidades de Cavendish e foi criada por eles de uma forma rigorosa e implacável; sua vida ali foi muito solitária. Apesar de haver condições de relacionamento nos arredores, muitas crianças eram criadas sozinhas, e no caso de Maud, isso lhe proporcionou a invenção de amigos imaginários para lidar com sua solidão, incentivando sua imaginação.

[Disponível em: L. M. Montgomery – Wikipédia, a enciclopédia livre \[wikipedia.org\]](https://pt.wikipedia.org/wiki/L._M._Montgomery)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

- Etapa 3: Adentrando o mundo de Anne.
- Tempo estimado: 3 horas-aula (135 minutos).

Nessa etapa, os alunos farão uma leitura coletiva do primeiro e do segundo capítulos da narrativa por meio de *Datashow*. O texto, em formato *PDF*, será projetado no quadro, e os alunos lerão, de forma silenciosa, enquanto o professor passar as páginas à medida que a turma for avançando na leitura.

É importante observar que os alunos possuem ritmos de leitura diferentes, assim, os que forem terminando, deverão esperar os demais para que o professor mude de página.

- Etapa 4: Impressões primeiras.
- Tempo estimado: 2 horas-aula (90 minutos).

Concluída a leitura do primeiro e do segundo capítulos o (a) professor (a) fará uma pausa na leitura para que a turma possa fazer a discussão sobre as primeiras impressões acerca do início da narrativa, estimulando os alunos a comentarem sobre os momentos que mais lhes chamaram a atenção e pontuando o que mais consideraram pertinente na estória.

- Oficina 2: Leitura e Socialização.
- Etapa 1: Estendendo a leitura para além da sala de aula.
- Tempo estimado: 3 semanas (o tempo nessa atividade não será contado em horas-aula porque os alunos farão a leitura fora da sala de aula).

Após a discussão dos dois primeiros capítulos, os alunos serão orientados a continuarem a leitura dos demais capítulos (fotocopiados), que lhes serão entregues durante a aula, e ficarão livres para fazer a leitura fora da sala de aula. Assim, eles poderão ler em suas casas, na biblioteca da escola ou em outro espaço. O mais importante, nesta etapa, é que façam a leitura de, pelo menos, dois capítulos da obra para serem discutidos em cada aula. Essa distribuição de quantos capítulos serão discutidos por aula dependerá do número de aulas que o (a) professor (a) trabalha durante a semana com a turma. Mas, geralmente, a carga horária destinada à disciplina de língua portuguesa, no ensino fundamental II, é de 6 aulas semanais, de 45 minutos, cada aula. Sendo assim, poderá ser elaborado um cronograma para organizar as atividades de discussões sobre a leitura em sala de aula.

É importante que o (a) professor (a) compartilhe com os alunos o cronograma para que todos possam ficar cientes sobre como e quando será discutido cada capítulo da obra. Dessa forma, a turma se empenhará na leitura para, assim, acompanhar e participar das discussões que serão feitas na etapa seguinte.

Apresentamos abaixo o modelo de cronograma que produzimos para organizar a socialização e discussão da leitura.

Quadro 4 – Cronograma de leitura da obra Anne de Green Gables.

Nº dos capítulos	Capítulos	Discussão	Duração
3	Marilla Cuthbert é surpreendida	Aula 1	2 horas-aula – 90 minutos
4	Manhã em Green Gables		
5	A história de Anne	Aula 2	2 horas-aula – 90 minutos
6	Marilla se decide		
7	Anne faz suas orações	Aula 3	2 horas-aula – 90 minutos
8	Começa a educação de Anne		
9	A senhora Rachel Lynde fica devidamente horrorizada	Aula 4	2 horas-aula – 90 minutos
10	O pedido de desculpas de Anne		
11	As impressões de Anne sobre a escola dominical	Aula 5	2 horas-aula – 90 minutos
12	Um voto e uma promessa solenes		
13	As delícias da expectativa	Aula 6	2 horas-aula – 90 minutos
14	A confissão de Anne		
15	Uma tempestade no copo d'água da escola	Aula 7	2 horas-aula – 90 minutos
16	Diana é convidada para o chá com resultados trágicos		
17	Um novo interesse na vida	Aula 8	2 horas-aula – 90 minutos
18	Anne ao resgate		
19	Um concerto, uma catástrofe e uma confissão	Aula 9	2 horas-aula – 90 minutos
20	Uma boa imaginação mal-aventurada		
21	Um novo desvio em aromatizantes	Aula 10	2 horas-aula – 90 minutos
22	Anne é convidada para o chá		
23	Anne sofre um infortúnio em um assunto de honra	Aula 11	2 horas-aula – 90 minutos
24	A senhorita Stacy e seus alunos organizam um concerto		
25	Matthew insiste em mangas bufantes	Aula 12	2 horas-aula – 90 minutos
26	O Clube de Contos se forma		
27	Vaidade e vexação de espírito	Aula 13	2 horas-aula – 90 minutos
28	Uma desafortunada donzela do lírio		
29	Uma época na vida de Anne	Aula 14	2 horas-aula – 90 minutos
30	A classe da Queen's é organizada		
31	Onde o riacho e o rio se encontram	Aula 15	2 horas-aula – 90 minutos
32	Sai a lista de aprovados		
33	O concerto do hotel	Aula 16	2 horas-aula – 90 minutos
34	Uma aluna da Queen's		
35	O inverno na Queen's	Aula 17	2 horas-aula – 90 minutos
36	A glória e o sonho		
37	O ceifador cujo nome é morte	Aula 18	2 horas-aula – 90 minutos
38	A curva na estrada		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

- Etapa 2: Socialização e discussão da leitura.
- Tempo estimado: 18 horas-aula (13 horas e 50 minutos para discussão em sala).



Essa etapa terá uma duração maior porque consistirá na socialização da leitura. À primeira vista, essa atividade pode parecer cansativa, mas é importante salientar que apenas dois capítulos serão discutidos por aula, tendo o aluno tempo suficiente para continuar lendo os demais capítulos quando não estiver na escola.

Assim, as aulas para a discussão da leitura seguirão o cronograma anteriormente apresentado, que poderá sofrer alterações ao longo das atividades. Isso dependerá do ritmo de leitura dos alunos. Se, por exemplo, o (a) professor (a) constatar que a turma está empolgada e interagindo nas discussões, e quer avançar para o próximo capítulo, isso pode ser feito sem prejuízos. Ou, se o professor observar que os alunos não participaram ativamente da discussão e que estão atrasados na leitura, ele (a) poderá deixar o capítulo seguinte para ser socializado na próxima aula.

Espera-se que, durante a socialização, os alunos expressem as suas críticas, impressões e reflexões sobre a narrativa e que façam questionamentos, estimulando uns aos outros, de modo que todos possam participar. O professor participará como mediador, e caso seja necessário, fará as intervenções, contribuindo para o bom andamento da atividade.

- Etapa 3: A humanização através da leitura.
- Tempo estimado: 3 horas-aula (135 minutos).

Após a discussão e socialização de todos os capítulos, na etapa anterior, o (a) professor (a) estimulará a turma a relacionar aspectos do texto com a realidade bem como a natureza humana e a sociedade, em geral.

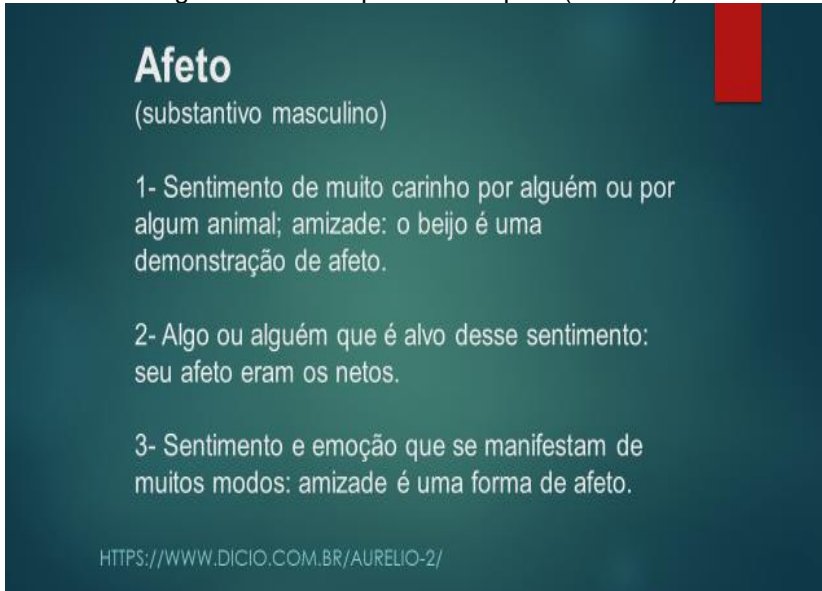
Seguindo o foco dessa proposta, que é despertar as emoções dos leitores, com ênfase nos afetos ou desafetos na vida da protagonista Anne, nesse momento serão abordadas algumas questões que poderão suscitar a reflexão sobre a importância do afeto na vida dos seres humanos em sociedade. Para introduzir esse aspecto presente no texto, o (a) professor (a) poderá lançar aos alunos as seguintes questões:

- a) Você conhece alguma história real parecida com a da personagem Anne?
- b) O que mudou a vida de Anne?
- c) Na sua opinião, o que significa ter uma família?
- d) Para você, todas as famílias são iguais a da Anne?

e) Quando Anne foi adotada, passou a ser tratada com afeto pelos pais. Você considera importante o amor e o afeto no seio da família?

Para que os alunos possam refletir mais sobre a importância do afeto, será mostrado, através de *slide*, o significado dessa palavra e o seu antônimo, desafeto, visto que a personagem passou por muitos desafetos até ser adotada.

Figura 15 – Slide parte da etapa 3 (oficina 2).



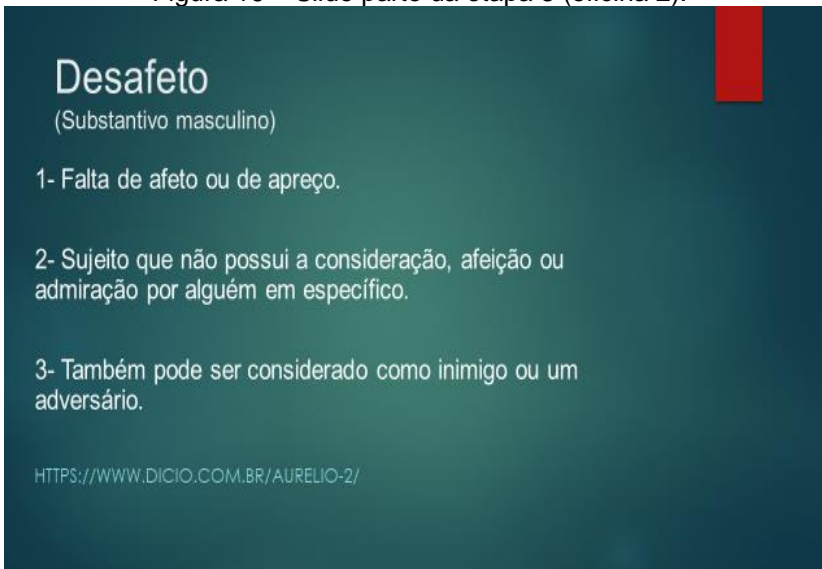
**Afeto**  
(substantivo masculino)

- 1- Sentimento de muito carinho por alguém ou por algum animal; amizade: o beijo é uma demonstração de afeto.
- 2- Algo ou alguém que é alvo desse sentimento: seu afeto eram os netos.
- 3- Sentimento e emoção que se manifestam de muitos modos: amizade é uma forma de afeto.

[HTTPS://WWW.DICIO.COM.BR/AURELIO-2/](https://www.dicio.com.br/aurelio-2/)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 16 – Slide parte da etapa 3 (oficina 2).



**Desafeto**  
(Substantivo masculino)

- 1- Falta de afeto ou de apreço.
- 2- Sujeito que não possui a consideração, afeição ou admiração por alguém em específico.
- 3- Também pode ser considerado como inimigo ou um adversário.

[HTTPS://WWW.DICIO.COM.BR/AURELIO-2/](https://www.dicio.com.br/aurelio-2/)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com o intuito de reforçar os conceitos vistos anteriormente, serão exibidos alguns vídeos que abordam a temática do afeto para que os alunos compreendam e relacionem esse aspecto com a leitura literária.

O primeiro vídeo (figura 17) apresenta uma concepção de afeto, de acordo com o filósofo holandês Baruch Spinoza.

O segundo vídeo (figura 18) mostra a importância do afeto na família.

O terceiro (figura 19) traz o depoimento emocionante de um filho adotado e de seu pai adotivo.

A seguir, serão apresentados os vídeos que foram selecionados para fazer parte desta etapa da proposição didática.

Figura 17 – Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2).



Fonte: Martino (2017, não paginado)

Figura 18 – Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2).



Fonte: Piangers (2017, não paginado).

Figura 19 – Vídeo selecionado para ser exibido na etapa 3 desta proposta didática (oficina 2).



Fonte: Além do Ventre (2019, não paginado).

Após a exibição dos vídeos o (a) professor (a) destinará um tempo para ouvir as opiniões e contribuições dos alunos sobre as questões levantadas acerca da importância do afeto na família bem como a construção de famílias não convencionais na sociedade contemporânea, e a adoção.

É importante que os alunos interajam, comentando não somente sobre os vídeos, mas relacionando-os à leitura da obra e, até mesmo, trazendo-os para dentro do contexto do qual eles fazem parte. Poderão surgir, neste momento, depoimentos de experiências dos próprios alunos, e isso é muito importante para evidenciar o quanto a literatura está entranhada de humanidade.

- Oficina 3: Compartilhando a leitura.
- Etapa 1: Expandindo a leitura.
- Tempo estimado: 6 horas-aula (4 horas e 50 minutos).

Essa etapa da proposição didática tem como objetivo levar a leitura a um público maior, dando oportunidade a outras turmas para conhecer a obra literária, e aos alunos que leram e desenvolveram as atividades será dado o desafio de compartilhar o que aprenderam acerca da leitura. Dessa forma, eles apresentarão a obra *Anne de Green Gables* em duas turmas (1 turma do 8º ano e 1 do 9º ano).

Como forma de organização do trabalho, o (a) professor (a) orientará os estudantes acerca do desenvolvimento dinâmica de apresentação. A turma será

dividida em 6 grupos de 5 componentes, que farão o compartilhamento da leitura da seguinte forma:

Quadro 5 – Distribuição dos grupos por turma.

<b>Grupos</b>	<b>Turma com a qual a leitura será compartilhada</b>	<b>Tempo estimado para apresentação</b>
Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3	8º Ano	3 horas-aula (135 minutos)
Grupo 4 Grupo 5 Grupo 6	9º Ano	3 horas-aula (135 minutos)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante observar que para cada turma 3 grupos compartilharão a leitura. Portanto, esses grupos deverão trabalhar, conjuntamente, para escolherem e organizarem a sua apresentação, de modo que possam contemplar toda a obra literária. Nas turmas, nas quais foi compartilhada a leitura, que os alunos compreendam e se sintam motivados, também, a lerem *Anne de Green Gables*.

Salientamos que essa proposição didática não foi aplicada em sala de aula pelo fato, de quando desenvolvida, estávamos todos reclusos, compulsoriamente, por causa da COVID-19, e, por isso, fomos amparados legalmente pela resolução nº 003/2021, do Conselho Gestor do PROFLETRAS.

Acreditamos, no entanto, a despeito dos reveses causados pelo período pandêmico, citado anteriormente, que tal proposta será significativa para contribuir na formação de alunos leitores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de apresentar uma proposta metodológica para o ensino da leitura, com ênfase na leitura literária, no intuito de desenvolver e/ ou ampliar as competências leitoras de alunos do 9º ano do ensino fundamental, e contribuir para a formação de leitores proficientes. Para tal intento construímos uma proposição didática a partir da leitura da obra *Anne de Green Gables*, de L. M. Montgomery, objetivando despertar o interesse do aluno, através das emoções provocadas pelas relações de afeto que constituem a narrativa.

No entanto, para chegarmos a tal proposta, percorremos um longo caminho, que nem sempre foi fácil de trafegar, mas seguimos rumo ao nosso objetivo: a melhoria na formação de leitores. O primeiro passo para esse estudo foi dado quando nós, professores de Língua Portuguesa, em meio às inquietações e indagações motivadas pelo dia a dia em sala de aula, procuramos buscar respostas aos entraves e problemas que fazem parte da nossa realidade docente e que não é diferente de outras realidades da educação no nosso país, visando, assim, uma melhor atuação como professores e, conseqüentemente, somar para a qualidade do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Neste sentido, o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), se fez mais do que importante, pois foi a partir dos estudos propiciados nessa formação, que desenvolvemos a presente pesquisa.

Em vista dos nossos anseios e necessidades, que serviram como mola propulsora ao desenvolvimento deste estudo, procuramos unir a teoria à prática. Como já havíamos observado em relação à leitura, os alunos mostravam-se apáticos, expondo objeções, reclamações, fazendo comentários, que demonstravam a sua resistência à prática da leitura em sala de aula.

Diante disso, nos propomos a buscar respostas a essa problemática, uma vez que como profissionais atuantes e comprometidos com a qualidade do ensino, temos que estar sempre atentos aos problemas surgidos ao longo do caminho, e que se não forem sanados, certamente, recairá sobre o processo de ensino e aprendizagem, trazendo conseqüências negativas à educação. Dessa forma, debruçamo-nos no estudo do ensino da literatura, ou seja, das práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas.

Por meio do levantamento bibliográfico constatamos que o ensino de literatura ainda se encontra muito atrelado a práticas tradicionais. As metodologias utilizadas

não contemplam os objetivos esperados à formação de leitores, como o desenvolvimento de habilidades e competências para uma leitura proficiente, de fruição do texto, de despertamento do interesse do estudante, estimulando a criar o hábito pela leitura, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017), que privilegia o ensino da literatura de modo a valorizar e reconhecer o potencial que essa arte exerce na formação dos seres humanos em sociedade.

Embora as escolas tenham tentado se adequar a novas propostas de ensino de leitura do texto literário, que estão dentre as orientações dos documentos oficiais, verificamos que ainda há muito o que melhorar para garantir ao aluno uma educação literária de qualidade. Pois muitas crianças e jovens, que fazem parte da rede pública de ensino, pertencem a famílias de baixa renda, como os alunos que fizeram parte desta pesquisa. A maioria não possui uma base familiar bem estruturada, no sentido de dar o apoio necessário à educação dos filhos e de incentivá-los à leitura.

Diante disso, esses estudantes não têm muita oportunidade de acesso a livros, e o seu contato com as obras literárias e, conseqüentemente, com a leitura dessas obras se dá no espaço escolar. Assim, é imprescindível que a escola não apenas promova esse acesso, mas desenvolva práticas pedagógicas que sejam capazes de suprir essa necessidade e o direito que os estudantes têm quanto à sua formação leitora.

Nesse sentido, desenvolvemos uma proposta didática de leitura literária focada nas emoções que o texto pode provocar no leitor, por meio de *Anne de Green Gables*, da autora canadense Lucy Maud Montgomery. Por ser uma obra que aborda temáticas relevantes aos indivíduos em sociedade, como as relações de afeto em família, entre amigos, o abandono, a autoaceitação e a construção da identidade, acreditamos que o texto envolverá os alunos, de modo que possam compreender a narrativa e aprender com essa experiência de leitura.

A proposta elaborada enfatizou os princípios orientados pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelas teorias que embasaram este estudo. Assim, privilegiou a leitura humanizada, isto é, trouxe o texto à realidade, conectou-o com a vida das pessoas, com o contexto social. Para essa abordagem, a sequência didática que organizamos possui estratégias de leitura que leva em consideração além da discussão e debate sobre os elementos do texto, também aborda aspectos de outros contextos sociais, relacionando-os com a obra. Selecionamos alguns vídeos, como parte de uma das estratégias da proposição didática, que apresentam temas sobre as relações de afeto

em família, bem como de depoimentos de filho e pai adotivos, pois entendemos que esses pontos podem aproximar e despertar o interesse do aluno à leitura literária, uma vez que esses aspectos fazem parte também da realidade dos estudantes, e propor uma leitura que dialogue com a vida dos leitores, é, sem dúvida, muito mais atrativo e sedutor.

Na verdade, o que buscamos através dessa proposta de ensino foi exatamente explorar esse caráter humanizador que alimenta a literatura e a torna uma inesgotável fonte de conhecimento. Por isso, acreditamos que por meio da leitura literária possamos formar leitores proficientes, a partir das experiências de leitura, do deleite e do prazer que o texto proporciona ao leitor, que gradativamente vai se constituindo não apenas como sujeito que domina as habilidades e competências leitoras, mas como uma pessoa com autonomia e senso crítico, com repertório de leituras, com capacidade para julgar as obras, as artes em geral, e expandir o seu vocabulário linguístico.

Essa proposta de leitura literária resultou também num caderno de atividades, que constitui o produto final desta pesquisa, e que poderá ser utilizado pelos professores (as) nas aulas de língua portuguesa.

Como essa proposição didática não foi aplicada em sala de aula, não foi possível fazermos uma avaliação em termos concretos, porém, acreditamos que os resultados de sua aplicação serão positivos para o despertar dos alunos quanto à leitura literária, contribuindo para a formação de leitores proficientes, sem, no entanto, esgotar outras possibilidades de leitura, pois esta é apenas uma proposta e esperamos somar a tantas outras desenvolvidas no âmbito do ensino de literatura.

Portanto, este estudo alcançou o seu objetivo ao nos proporcionar uma reflexão no sentido de repensarmos a nossa prática docente e buscarmos soluções aos problemas enfrentados no dia a dia em sala de aula, pois sabemos que são tantos os empecilhos e obstáculos a serem ultrapassados, mas não podemos perder de vista os objetivos de oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos, contribuindo para uma educação mais humanizada, de forma que possa garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, proporcionando-lhes uma formação integral, como está previsto na LDBEN (BRASIL, 1996) e na BNCC (BRASIL, 2017), pois, assim, estaremos cumprindo com o nosso verdadeiro papel de educador.



## REFERÊNCIAS

- ALÉM DO VENTRE. **A adoção pelos olhos de quem foi adotado**. 27 nov. 2019, não paginado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kplpw4XVXNw>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARISTÓTELES. **A arte poética**. São Paulo: LeBooks, 2020. [E-book Kindle].
- BARTHES, R. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. 14. ed. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961, não paginado. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal** (1988), Brasília, 1988, não paginado. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Brasília, 1996, não paginado. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2017, não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 out. 2022.
- CABRAL, D.; ALVES, S. P. Memória da Administração Pública Brasileira: Academia Militar e de Marinha. **Arquivo Nacional – Mapa**, 06 abr. 2018, não paginado. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/245-academia-militar-e-de-marinha>. Acesso em: 16 set. 2022.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: Candido. A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.
- CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. *In*: STHEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a educação. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 2014.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDIOLLI, M. **Sistemas de ensino e políticas públicas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo, 2009.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021b.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 18).

DOLZ, J. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. *In*: **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientações para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FISCHER, L. A. Encarar o abismo, para superá-lo. *In*: MARTINI, M. de; OLIVEIRA, R. T.; FELIPPE, R. F. de. (Orgs.) **Literatura na escola**: teoria, prática e (in)disciplina. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MARTINO, L. M. S. O que é o afeto? Uma visão a partir de Spinoza. **Casa do Saber**, 21 set. 2017, não paginado. Vídeo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OCrnnV518s>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2017.

MONTGOMERY, L. M. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

OLIVEIRA, C. Realeza no Brasil: saiba como foi a chegada da Família Imperial ao País. **Recreio**, São Paulo, 30 abr. 2022, não paginado. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/familia-real-no-brasil-saiba-como-foi-a-chegada-da-corte-portuguesa.phtml>. Acesso em: 16 set. 2022

PAULINO, G. Leitura literária. *In*: FRADE, I. C. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014, não paginado. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 13 abr. 2022.

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

PIANGERS, M. Família é afeto. **Marcos Piangers**, 23 nov. 2017, não paginado. Vídeo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f-ScfTVNetQ>. Acesso em: 25 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E. O livro, a leitura, o(a) escritor(a) e a escola: cenas e polêmicas contemporâneas da leitura literária. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. (Estratégias de ensino).

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade. Bibliotecas da cidade: uma homenagem aos professores, cuja missão maior é ensinar a ler. **Portal do Servidor**, Rio de Janeiro, 13 out. 2015, não paginado. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldoservidor/exibeconteudo?id=5638258>. Acesso em: 16 set. 2022.

ROSA, S. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ROSENBERG, L. **Casa dos sonhos**: a vida de Lucy Maud Montgomery. Tradução Patrícia N. Rasmussen. Jandira: Principis, 2021. [Recurso eletrônico].

SICILIANO, T. Os jesuítas e suas bibliotecas no Brasil. **Frontispício: a história daquele que conta histórias**. 20 nov. 2016, não paginado. Disponível em: <https://frontispicio.wordpress.com/2016/11/20/os-jesuitas-e-suas-bibliotecas-no-brasil/>. Acesso: 16 set. 2022.

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. Porto Alegre, v. 06, n. 02, jul. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SIMAS-ALMEIDA, L. **Literatura e emoções**: o potencial hermenêutico dos afetos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSITY OF GUELPH. **Lucy Maud Montgomery age 6, ca. 1880**. Coleção L. M. Montgomery. 1880, não paginado. 1 fotografia. Disponível em: <https://images.ourontario.ca/uoguelph/26070/data>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND. L. M. Montgomery Institute. **About L. M. Montgomery**. [2022], não paginado. 1 fotografia. Disponível em: <https://lmmontgomery.ca/about/lmm/her-life>. Acesso em: 25 out. 2022.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e formação).