


RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 30/05/2019.

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**



ARARAQUARA – S.P.
2017

;

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Teorias e Crítica da Narrativa

Orientador: Profa. Dra. Karin Volobuef

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2017

Vícola, Daniel Ricardo

A PROTAGONISTALEITORA E O LEITOR PROTAGONISTA NA
OBRA "TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER":
ressignificando a leitura literária no ensino médio
/ Daniel Ricardo Vícola – 2017
146 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Karin Volobuef

1. Tudo que é sólido pode derreter. 2. Gomes, Rafael.
3. Letramento literário. 4. Ensino de literatura. 5.
Literatura juvenil contemporânea. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Linha de pesquisa: Teorias e crítica da narrativa

Orientador: Karin Volobuef

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Karin Volobuef

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Rodrigues da Silva

UNEMAT / Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus de Sinop.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Outeiro Fernandes

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao bom Pai celestial e à Santíssima Virgem Maria que, em meio a tantas “noites traiçoeiras”, nunca me desampararam nem me deixaram esmorecer, sempre me guiando e iluminando, dando-me força e coragem para não desistir do desafio a que me havia lançado quando iniciei esta jornada. Que toda a árdua travessia aqui representada e ora finda seja um hino de louvor aos seus Santos Nomes. Obrigado por tudo, meu Deus, minha Virgem Santa.

Ao Thiago Henrique, aos meus pais, Osvaldo e Maria Aparecida, à minha madrastra querida, Suely, e aos meus amados irmãos, João Paulo, Daiane e Márcia, também ao meu cunhado Rogério, pela paciência, pelo amor incondicional e pelo zelo com que incansavelmente me cuidaram durante períodos extremamente conturbados nesses dois últimos anos em que tanto precisei de cada um deles, de diferentes formas, em diferentes momentos. Obrigado por acreditarem em mim e sempre me encorajarem a ir adiante, sobretudo nos momentos de maior angústia e descrença. Esta vitória também é de vocês, tenham certeza. Porque muitas vezes nós só suportamos o mundo por causa das raízes fortes e valorosas que nos sustentam e nos alimentam, mantendo-nos firmes e perseverantes, a despeito de todo o mal que nos rodeia em suas tantas faces. Saibam que vocês são as pessoas mais importantes da minha vida e, definitivamente, as razões pelas quais sempre decido encarar um novo dia.

À prof^a. Dra. Maria Lúcia Outeiro Fernandes que, mais que uma professora, é, para mim, uma espécie de figura materna em nosso ambiente acadêmico, por ser sempre tão humana, tão amorosa e atenciosa em seus conselhos, suas críticas, suas sugestões inteligentes e perspicazes, que só fizeram aumentar e fortalecer a minha vontade de realizar uma boa pesquisa ao longo do meu mestrado. Sua presença nesse processo foi de fundamental importância para a conclusão deste trabalho – sem sua amizade, sua sabedoria e seu ombro amigo eu talvez não tivesse conseguido chegar até aqui, acredite. Eu a tenho como uma de minhas maiores inspirações. Obrigado pela sua amizade e generosidade, querida Maria Lúcia. Você mora no meu coração.

Ao prof. Dr. Paulo César Andrade da Silva, de quem não tive a honra de ser aluno, mas de quem tenho a honra de ser amigo, por ser outro exemplo inspirador de profissional e ser humano, um mestre sensível e acolhedor como poucos, que muito contribuiu para o meu desenvolvimento acadêmico por meio das oportunidades que me ofereceu e dos incentivos todos que me deu por meio de indicações assaz preciosas de leituras e de autores que

aprimoraram substancialmente o escopo teórico desta pesquisa. A você, querido Paulo, minha eterna gratidão e meu mais profundo respeito.

À prof^a. Dra. Karin Volobuef, minha querida orientadora, por ter sido uma das primeiras entusiastas do meu projeto e por ter me dedicado tantos sábios conselhos, tanta doçura e tantos incentivos revigorantes ao meu trabalho. Sua leveza e sua simplicidade de espírito agregaram e restituíram a minha paz em muitos e decisivos momentos, razão pela qual lhe serei eternamente grato. A você, com muito carinho, também quero deixar registrado o meu agradecimento e a minha admiração.

À prof^a. Dra. Claudia Fernanda de Campos Mauro, pela alegre e entusiasmada acolhida no nosso programa, convidando-me a participar de algumas reuniões do PIBID, em sua solar companhia, incentivando-me com minha pesquisa desde os seus primeiros passos. Obrigado pela força, pela amizade e pelo apoio de sempre.

Ao prof. Dr. Alcides Cardoso dos Santos, que abriu meus olhos para o pensamento filosófico com a sua matéria “Poesia e Filosofia”, que tive o prazer de cursar durante o mestrado e que muito transformou a minha maneira de ser-estar no mundo. Ao sempre bem humorado, loquaz e gentil professor, meu agradecimento pelo crescimento intelectual que me proporcionou.

Ao Rodrigo Valverde Denubila, meu grande amigo e parceiro de mestrado, com quem muito ri, aprendi e me diverti durante esse período, trocando e discutindo ideias, impressões, sentimentos, vida. Sua presença, caro amigo, será uma das recordações mais carinhosas que levarei desta turbulenta fase que ora se encerra. Obrigado pela companhia fiel, engraçada, inteligente e incansável.

Por fim, quero dedicar esta dissertação à Clarice Lispector, mestra e musa desde que me tornei um estudante de Letras, que é a grande responsável pela minha paixão pela Literatura e quem, muito provavelmente, num futuro próximo, me conduzirá, com a sua benção, ao Doutorado – até que isso aconteça, então, seguirei tentando não esmagar as entrelinhas da vida, à espera da “coisa”, com “o acontecimento nas mãos” e no coração que, como o dela, também é selvagem: “tímido e ousado” ao mesmo tempo.

RESUMO

Leitura e literatura são os temas basilares da obra juvenil contemporânea *Tudo que é sólido pode derreter*, de Rafael Gomes (2011). Esse romance, por sua proposta e construção, constitui um ponto de partida para repensarmos o ensino e o estudo da literatura enquanto componente curricular, alertando-nos para o necessário resgate de uma perspectiva mais humanizadora do trabalho com a matéria literária, como defende a prática pedagógica do letramento literário, de Cosson, conhecimentos que nos ajudarão a olhar para o romance como uma consubstanciação desses pensamentos que enxergam na fruição literária, como *Candido*, um instrumento de libertação e emancipação do ser humano que, privado dela, corre o risco de ter a “sua humanidade mutilada”. Em linhas gerais, a situação que se coloca na obra selecionada para o nosso estudo é a seguinte: Thereza é uma jovem leitora recém-chegada ao Ensino Médio, apaixonada pelas obras clássicas que lhe são apresentadas pelo professor durante as tão aguardadas aulas de literatura. Diferentemente dos seus colegas de sala, Thereza anseia por essas leituras e, em sua imaginação, vai dialogando com os autores, suas personagens e seus conflitos. Mais que isso, até: Thereza começa a traçar paralelos entre a sua própria vida e os temas centrais de cada uma das obras que lê. Ela parece saber, dessa forma, que a matéria-prima do texto literário não é outra senão a própria vida e seus meandros, razão pela qual não passamos incólumes por uma boa narrativa ou um bom poema. Refletindo sobre as possibilidades da literatura, com Lajolo, Cademartori, Todorov e outros, as características da produção contemporânea voltada para o público juvenil e o próprio perfil do público leitor dessa produção, queremos discutir como este romance, por sua própria natureza hipermidiática e sua linguagem próxima ao leitor pode se configurar numa experiência engrandecedora e ampliadora de significados capaz de resgatar os jovens aprendizes para o hábito da leitura, ressignificando a forma como se trava contato com ela e fazendo dela ponte para um amadurecimento global desse indivíduo.

Palavras-chave: Tudo que é sólido pode derreter, Rafael Gomes, Letramento literário, Ensino de Literatura, Literatura juvenil contemporânea.

ABSTRACT

Reading and Literature are fundamental topics of the teenage contemporary work *Tudo o que é sólido pode derreter* (*All that is solid can melt*), authored by Rafael Gomes (2011). This novel, by its proposal and construction, is a starting point to rethink teaching and studies of literature as a curricular component, alerting us to the necessity of rescuing a more humanizing perspective of working the literary theme, as defended by the pedagogical practice of literary literacy, by Cosson, knowledge that helps us to look at the novel as a substantiation of these thoughts that are seen in the literary enjoyment, according to Candido, an instrument of liberation and emancipation of the human being that, deprived of it, takes the risk of having “its humanity maimed”. So what happens in the novel is that Thereza is a young reader, newcomer to high school, who loves the classic works assigned to her by the teacher during the long-awaited literature classes. Unlike her classmates, Thereza longs to know canonical authors. As the avid reader she is, the girl is very interested in the narratives and poems that are being presented to her and in her imagination, based on the things she gets in contact with by her readings, starts dialoguing with these authors, their characters and conflicts. Even more than that: Thereza starts drawing parallels between her own life and the central themes of each work she reads. She seems to know in this way that the raw material of a literary text is nothing else than life itself and its meanderings and that is why we don't stay unaffected when we read a good story or a good poem. Reflecting on the possibilities of literature, with Lajolo, Cademartori, Todorov and others, the characteristics of contemporary production for the teenage audience and the actual profile of the readership of this production, we want to discuss how this novel, by its hypermedia nature and its language that is so close to the reader can be configured as an aggrandizing and amplifying experience of meanings, being able to bring back the habit and interest in reading to teenage learners, redefining the way they get in contact with it and making it a bridge to the global ripening of the individual.

Key-words: Tudo que é sólido pode derreter, Rafael Gomes, literary literacy, teaching of literature, contemporary teenage literature.

[...] o que se destina a todos é a Literatura, não os Estudos Literários; é preciso, então, ensinar aquela e não estes últimos (TODOROV, 2014, p.41).

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2014, p. 77).

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p.19).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: PROBLEMAS E REFLEXÕES	16
2. 1. A LITERATURA COMO PRETEXTO: A VELHA ARMADILHA	21
2. 2. TODOROV E O ALERTA DA “LITERATURA EM PERIGO”	24
2. 3. QUAL O PAPEL DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA?	28
2. 4. OS NOVOS SUPORTES PARA A LITERATURA: INIMIGOS OU ALIADOS?	32
2. 5. O JOVEM LEITOR EM BUSCA DA IDENTIDADE	36
3. COMO SALVAR A “LITERATURA EM PERIGO”? ALGUMAS PROPOSTAS	40
3. 1. O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA	43
3. 2. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	50
3. 3. O PAPEL DO PROFESSOR	55
4. A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA	61
4. 1. OS ESTUDOS DE TERESA COLOMER	62
4. 2. A LITERATURA JUVENIL E SEUS TEMAS	63
4. 3. DIFICULDADES DO TRABALHO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA	68
4. 3. 1. ESPAÇO INTERVALAR ENTRE O “CULT” E O “KITSCH”	70
4. 3. 2. A INDÚSTRIA CULTURAL E O MERCADO EDITORIAL GLOBALIZADO	75
4. 4. COMO RECEBER A LITERATURA CONTEMPORÂNEA?	78
5. “TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER E O PROTAGONISMO DO LEITOR	82
5. 1. UM ROMANCE SOBRE O LEITOR E A LEITURA	84
5. 2. A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR PROTAGONISTA	93
5. 3. UMA TRAJETÓRIA INSÓLITA	98
5. 4. A ALTA LITERATURA E A CULTURA DE MASSA DE MÃOS DADAS	101
5. 5. “PORTA DE ACESSO” AOS CLÁSSICOS NA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA	106
5. 5. 1. PRESENÇA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	109
5. 5. 2. UM CONVITE À LEITURA DOS CLÁSSICOS	115
5. 5. 3. GRANDES AUTORES, VELHOS CONHECIDOS	121
5. 5. 3. 1. CLARICE LISPECTOR E A (RE)APRENDIZAGEM DA LEITURA	124
6. CONCLUSÃO	132
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

1. INTRODUÇÃO

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 185).

As palavras inspiradoras de Antonio Candido (1995) revelam uma importante relação entre a leitura do texto literário e a formação, em sentido amplo, do indivíduo. Entendendo a literatura, nos termos do autor, como uma necessidade universal, capaz de nos libertar, organizando-nos e livrando-nos do caos, faz-se extremamente relevante refletirmos, em ambiente acadêmico, acerca de como, dentro e fora das salas de aula, o jovem leitor tem entrado em contato com ela: como ele a recebe, entende, seleciona e dela, por fim, usufrui.

Que impacto tem, afinal, o texto literário sobre a vida desse leitor em formação? Ou, ainda, quais são aqueles que poderia ter? Sendo tão grande e definidora a importância da fruição literária, como bem assinala Candido (1995), consideramos pertinente debruçarmos sobre esse processo a partir da observação da personagem Thereza, protagonista do romance juvenil contemporâneo *Tudo que é sólido pode derreter* (2011), de Rafael Gomes, por exemplificar aquilo que poderíamos considerar uma relação interessante, porque profícua e inteligente, entre o leitor e o texto literário.

De fato, Thereza corresponde àquele tipo de leitor capaz de aproveitar de maneira diferenciada o conteúdo dos livros que lê e, fazendo-o, inspirar e instigar outros leitores a lhe acompanharem em sua maravilhosa incursão ao universo literário por meio da identificação com a sua postura e o seu comportamento.

Recém-chegada ao ensino médio, a garota começa a frequentar as aulas de literatura e, por meio delas, a estabelecer contato com grandes autores e obras em língua portuguesa, obras canônicas, daquelas que costumam figurar em todas as listas de vestibulares do país e que, justamente por isso, passam a fazer parte da rotina escolar do jovem estudante nesse período.

Longe de fazer desse contato uma experiência paradidática ou doutrinadora para a “boa literatura”, Rafael Gomes (2011), seu autor, parece querer ir muito além do óbvio em *Tudo que é sólido pode derreter*, seu romance de estreia: ele quer, como vamos discutir ao longo do nosso trabalho, propor um mergulho mais profundo a seus jovens leitores, ressignificando o seu contato com a matéria literária a partir da criação de uma trajetória libertadora de consciência que se dá por intermédio do contato de Thereza com essas obras e

seus autores, resgatando para essa experiência um sentido potencialmente humanizador, negligenciado, tantas vezes, ao longo da prática escolarizada da leitura – que também será objeto da discussão aqui levantada.

Podemos dizer, assim, que este é um romance em que ganha protagonismo a própria experiência da leitura, mostrada do ponto de vista de uma leitora exemplar, cujo amadurecimento intelectual e humano é acompanhado capítulo a capítulo, conforme observamos todas as reações e respostas da sua protagonista a cada uma das ideias e dos dilemas com os quais vai se deparando ao longo das leituras que realiza e para os quais sempre encontra, por meio da imaginação e da empatia, paralelos plausíveis em sua própria vida, sua própria história.

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói (AGUIAR, 2011, p.104).

O amadurecimento de Thereza, no romance, só se dá porque, como queremos mostrar, sua trajetória como leitora ilustra e coloca em prática um conceito diferenciado de leitura, de contato com a matéria literária: aquele que resgata para o ato de ler uma perspectiva humanizadora, capaz de colocar o sujeito em contato com o seu próprio caos, como diz Candido (1995), organizando-o e entendendo-o a partir das relações de alteridade que estabelece, entendendo a literatura, antes de qualquer coisa, como uma oportunidade de contato com aquilo que nos transforma de dentro para fora e nos faz superar obstáculos das mais diversas naturezas.

Ao falar do leitor típico do texto literário, perfil no qual podemos perfeitamente encaixar a personagem Thereza, Ligia Cademartori (2012, p.25) nos esclarece que “o leitor de literatura ganha um traço distintivo: o do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos, e nele encontra também um refúgio”. Isso é, de fato, o que ocorre com a protagonista leitora do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011).

E se é, como também leciona Cademartori (2012), por via da personagem que se dá aderência do leitor ao material narrado, por meio da identificação, é preciso frisar que Thereza, fazendo jus a uma tendência contemporânea bastante recorrente, em tudo se

assemelha e se confunde com o próprio leitor adolescente que, por ventura, venha a lhe fazer companhia nas páginas do livro.

Ela não é – excetuando-se, como já dissemos, em seu desempenho como leitora - uma personagem construída para ser exemplar, no sentido de seguir padrões ou ajustar-se a eles a qualquer custo. Muito pelo contrário. Influenciada por reflexões que a tomam de sobressalto enquanto conhece diferentes obras e autores, Thereza não tem medo de lidar com os próprios defeitos e limitações, permanecendo aberta e predisposta a rever seus conceitos, suas crenças e suas verdades. Ela está a par do caos que carrega em si e busca organizá-lo ou minimizá-lo como pode, liberta de maniqueísmos ou valores tradicionais, sempre em busca da construção de sua própria verdade, sua identidade.

Ainda como tendência, mais do que em qualquer outra época, a literatura contemporânea parece prescindir de modelos de virtude ou heróis superdotados de qualidades morais, apostando, ao invés disso, em protagonistas mais próximos de seus leitores em qualidades e defeitos, fraquezas e convicções – o que acontece com Thereza e a coloca imediatamente ao alcance do jovem leitor, em busca de ressignificar, como ela, a presença da leitura em seu cotidiano como uma prática emancipadora e libertadora, muito diferente do que vemos acontecer dentro das salas de aulas, há muito tempo.

Destarte, o romance nos chama a atenção por resgatar, por meio da prática da leitura feita por sua protagonista, o real sentido desse ato, há muito negado ou vilipendiado na formação dos jovens leitores em idade escolar, por meio de um trabalho técnico, automatizado e muitas vezes inócuo dentro de sala de aula, conforme nos mostram críticos como Candido (1995), Todorov (2014), Lajolo (1988), Cademartori (2012), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Cosson (2006, 2012), entre tantos outros que parecem somar suas vozes em coro, alertando-nos sobre o perigo que corremos ao afastarmos o trabalho escolar da literatura daquela que acreditam ser a sua real função: a de nos libertar e dar sentido ao que e a quem somos, àquilo tudo que vivemos, por meio da experiência da empatia, da alteridade, da possibilidade que nos dá para construirmos pontes, experimentarmos novos pontos de vista, novas perspectivas, novos lugares e sentimentos, bem como a de ampliar o sentido que tem a palavra “literatura” em nossas vidas que, de fato, sói ser muito menor e limitado do que aquele que acreditam ser verdadeiramente o seu.

Tudo que é sólido pode derreter (GOMES, 2011) é uma obra contemporânea que, ao percorrer diversas plataformas e suportes (primeiro curta-metragem, depois seriado, internet e, por fim, um romance), mostra-se conectada ao público de nossos dias e estabelece rápido e efetivo diálogo com ele, que prontamente lhe reconhece os meios e se familiariza com a

proposta ali desenhada: a de resgatá-lo para o hábito da leitura, por meio da sua ressignificação, colocando-o no legítimo papel de coautor das narrativas, o que consideramos ser o seu maior mérito.

A incursão de Thereza ao mundo da literatura se legitima não apenas porque nos aponta um caminho possível de trabalho e contato com os textos canônicos que servem de base para cada capítulo do romance, mas porque, antes de serem esses textos aqueles clássicos, o autor se preocupa em resgatar o sentido do próprio ato de ler, que tem sua importância explicitada e exemplificada a cada novo contato da menina com algum autor ou obra.

É dizer: *Tudo que é sólido pode derreter* ensina-nos muito a respeito dos clássicos, é bem verdade, mas ensina-nos ainda mais sobre o que a leitura pode promover quando consolidada como um hábito na vida de uma pessoa. Longe de oferecer respostas prontas sobre as mais diferentes dúvidas que nos agoniavam ou nos tiram do eixo, o romance resgata para o contato com o texto artístico a perspectiva de que a arte, na realidade, é pródiga em nos fornecer perguntas, alívio, possibilidade de livre expressão de nossos sentimentos mas não exatamente respostas, o que parece ter se tornado ainda mais perceptível na produção contemporânea.

Não é naquilo que tem de didático (no sentido escolar, o que o tornaria alguma espécie de literatura paradidática para as aulas de literatura) que reside a essência desse romance, mas naquilo que ele nos traz como reflexão e possibilidade de amadurecimento do ato de ler como proposta/convite que perpassa toda a sua construção.

Com efeito, Thereza não amadurece porque lê especificamente os clássicos, mas simplesmente porque lê. Lê de forma diferenciada, consciente, estabelecendo contato com o substrato humano daquilo que lhe cai nas mãos sob a forma de poemas ou narrativas, levando-nos a refletir sobre quão limitadora tem sido a proposta de leitura com a qual a escola tem trabalhado, sem sucesso, há décadas, como nos adverte Lajolo (1988).

É no sentido de evidenciar as qualidades ampliadoras de sentido da narrativa de Rafael Gomes que nos munimos dos conhecimentos e propostas do letramento literário, como prática pedagógica para nos ajudar a perceber o leitor como elemento extremamente importante no ato de comunicação (portanto, dialógico) estabelecido pelo texto artístico.

Para que essa reflexão ganhe corpo, no capítulo dois de nosso trabalho, colocaremos em foco a escolarização da literatura e todos os problemas que têm sido associados a ela ao longo das últimas décadas, procurando pontuar algumas questões importantes, levantadas e discutidas por pesquisadores da área, compondo um quadro que pretende ser útil como fonte

de reflexão e atualização para todos aqueles que se ocupam em dar ao ensino de literatura em sala de aula uma destinação mais eficaz e produtiva.

Será também nesse capítulo que recorreremos às essenciais reflexões de Tzvetan Todorov (2014) sobre o que ele chama de “a literatura em perigo”, aludindo, por meio disso, ao falido projeto de escolarização da literatura com o qual ainda nos vemos às voltas em nossos dias, insistindo, por força e peso da tradição, num modelo de trabalho que privilegia a crítica e a história literárias, mas não o contato efetivo com as obras, o que o autor considera ser da mais absoluta importância em se tratando da literatura e suas possibilidades negadas de humanização e aprendizado de vida.

Abriremos espaço, ainda em nosso segundo capítulo, para a discussão acerca dos novos suportes para o texto literário, importantes recursos a serem conhecidos e explorados para a consolidação do hábito da leitura em nossos dias, bem como a algumas considerações esclarecedoras sobre o que o comportamento dos adolescentes na faixa etária compreendida pelo ensino médio e o que eles buscam e querem encontrar quando se dispõem a ler dentro e fora das salas de aulas.

No nosso terceiro capítulo, valendo-nos, sobretudo, dos conhecimentos oriundos do letramento literário, prática pedagógica defendida por Cosson (2006,2012), buscaremos compor um quadro de respostas e possibilidades aos problemas levantados e discutidos no segundo capítulo, trazendo à tona vozes e pesquisas que têm se ocupado, contemporaneamente, de repensar práticas e métodos de ensino de literatura, renovando o significado desse ato e o próprio objetivo da matéria, enquanto componente do currículo escolar, sobretudo do ensino médio.

A prática pedagógica do letramento literário, como iremos ver, tem por objetivo maior preparar o leitor para as especificidades do texto artístico, tanto formais quanto ideológicas, abrindo espaço para o desenvolvimento e consolidação do senso crítico, tão pouco privilegiado na vivência escolar da matéria literária, sujeita a trabalhos outros, como nos apontará Lajolo (1988), que não exatamente aqueles mais necessários e importantes porque desprovidos de significado efetivo na vida desses estudantes.

Colocadas tais questões e reflexões acerca do contexto atual do ensino de literatura e seus problemas, no nosso quarto capítulo falaremos especificamente da literatura juvenil contemporânea, trazendo à baila autores que, por meio de seus trabalhos e pesquisas, nos ajudarão a dimensionar e a compreender melhor o perfil e as características da produção recente destinada ao público juvenil, para que possamos explorar com maior propriedade e segurança as possibilidades de trabalho e de experiência literária que nos oferecem.

Esse capítulo contemplará questões que vão desde um breve mapeamento temático da literatura juvenil contemporânea, baseado nos estudos de Colomer (2003) e Cé-Luft (2010), até a compreensão do processo histórico que culminou na dissolução da “grande divisão” apontada por Huyssen (2006), aproximando e misturando o *cult* ao *kitsch*, no “espaço intervalar” (FERNANDES, 2010) representado pela literatura desenvolvida a partir das perspectivas pós-modernas e que chegará aos nossos dias como projeto absolutamente consolidado e diversificado por meio de inúmeros produtos da indústria cultural, reflexos do nosso tempo e das nossas necessidades, como veremos com Fernandes (2010, 2012, 2015).

Finalmente, a perspectiva que nos é dada pela proposta pedagógica do letramento literário, de Cosson (2006), irá encontrar ilustração exemplar na proposta de base do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), quando analisarmos, no capítulo cinco, o protagonismo da leitura por meio da atuação da protagonista leitora e sua prática ressignificada do ato de ler, efetivado em consonância com o que os críticos e autores abordados em nossos capítulos anteriores defendem e propõem como alternativa viável e desejável para o resgate do leitor para o texto literário.

Nossa hipótese de trabalho é a de que, por sua postura e experiência, essa protagonista leitora consubstancia, na narrativa, o exemplo de leitor defendido pela prática do letramento literário: aquele que efetivamente interage com o texto, reconstruindo-o, sendo seu coautor, preenchendo suas lacunas, dialogando com a matéria lida, extraindo dela o máximo, porque enxergando, em sua constituição, como matéria-prima, para além da construção estética (que é, certamente, muito importante, porém não o único aspecto a ser valorizado no processo de ensino da leitura literária), a própria vida e seus meandros: sentimentos e situações universais, capazes de tocar e modificar, pelo despertar do senso crítico, o bom leitor.

Ancorados na perspectiva de diversos críticos que se dedicaram a escrever e a pensar sobre os problemas e dilemas da literatura escolarizada, com a contribuição das reflexões da proposta de letramento literário, de Cosson (2006), pretendemos apontar, por meio da observação do desempenho de Thereza como leitora dos clássicos, quanto a fruição literária desempenha importante papel não só na formação escolar do indivíduo, mas também nas esferas pessoal e psicossocial, contribuindo para a construção de sua identidade de maneira global.

Acreditando que a literatura tenha muito com que contribuir, inclusive, no processo de busca da identidade dos jovens leitores em idade escolar, queremos mostrar, pela observação da protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* e sua incursão ao universo da leitura, uma

experiência narrativa concreta e inspiradora para a ressignificação do ato da leitura na formação de novos leitores.

6. CONCLUSÃO

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro

tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

A literatura juvenil contemporânea, tão dinâmica quanto o próprio jovem leitor a quem se dirige de forma mais imediata, vale-se de múltiplos recursos, temas e formas para reinventar o diálogo que com ele estabelece. A escola, espaço promotor e fomentador da leitura por excelência, também deve repensar a forma como apresenta e incentiva o contato dos estudantes com o texto literário. Afinal, não há como subestimar o impacto positivo da fruição literária também na vida do jovem leitor. Recordemos a esse respeito os sábios ensinamentos de Antonio Candido, para quem:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 185)

Como obra de arte, o texto literário ocupa lugar relevante na vida social. Nele encontramos diferentes possibilidades para abordar dilemas e sentimentos inerentes ao amadurecimento dos indivíduos, bem como de compreensão do mundo. Seu papel, enquanto comunicação e expressão, é, como vimos, libertador e transformador, sobretudo se considerarmos o caso específico do adolescente que, muitas vezes em crise consigo mesmo, passa a buscar espelhos naqueles produtos culturais que consome, sejam eles da música, da televisão, do cinema, da internet, sejam, como estamos priorizando, aqui, da literatura.

Por isso o espelho é, ao mesmo tempo tão tentador e tão perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio (CALLIGARIS, 2014, p.24).

É justamente dessa insegurança que deriva grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos, afirma Contardo Calligaris. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maníaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, atitudes típicas de quem não se sente mais adorado e que também não é ainda reconhecido.

Numa fase assim turbulenta, não é nada difícil imaginar quão cara seja a questão da construção da própria identidade em meio a uma avalanche de mudanças, acompanhada de inúmeras expectativas.

O “espelho vazio” da adolescência busca o Outro com o qual se identificar – ousamos dizer mais: precisa dele. E isso é assim justamente por conta da necessidade que ele tem de se reencontrar consigo próprio, redescobrando seu lugar no mundo, entre aqueles que o amam ou com os quais convive.

É nesse sentido que os leitores juvenis, que soem buscar parâmetros, alternativas, inspirações que lhe preencham o “espelho vazio” com o qual se defrontam nessa fase da vida, motivados pela fruição dos textos literários, poderão encontrar, no exercício da leitura, como viemos demonstrando até aqui, um importante espaço de libertação, autoconhecimento e humanização.

Numa perspectiva pedagógica, portanto, urge que reconsideremos as práticas tradicionais de ensino e apresentação do conteúdo literário e que tenhamos em mente que a matéria-prima desses textos artísticos, de conteúdo tão importante quanto necessário para a formação global do indivíduo, não é outra senão a própria vida e seus meandros, razão pela qual não passamos incólumes por uma boa narrativa ou um bom poema. Usando as palavras de Todorov, é preciso deixar claro aos jovens aprendizes que

[...] somos 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 (TODOROV, 2014, p. 23-4).

É pela identificação com o que lê (fato tão comum ao leitor habitual) que o jovem leitor dialoga com o substrato humano das obras com as quais trava contato e, ao fazê-lo, entende um pouco melhor e mais profundamente a si mesmo nas situações todas que vivencia. Falamos, assim, daquela parcela da significação do texto que se completa na experiência do leitor, como nos mostra Rildo Cosson (2006, p.17):

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser

realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A literatura, enquanto manifestação artística, como sabemos, muito tem a oferecer a todos aqueles que se entregam ao seu estudo, à sua fruição e a todos os mistérios envolvidos no desvendar da alma humana que a matéria literária representa e estimula.

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é, de longe, a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e do brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da história uma visão muito particular, com resíduos nada desprezíveis do positivismo do século passado e do anterior, acrescido de uma visada marxista [...]

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que essas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance (REZENDE, 2013, p.101).

A escolarização desse conteúdo, assim sendo, parece não ter conseguido preservar as nuances e sutilezas necessárias para o trato dos poemas e das narrativas, subjugados, na prática escolar, como assinala Rezende, à cronologia da história literária e à memorização de nomes de autores, obras ou características predominantes dos períodos, numa abordagem teleguiada por leitores prévios (autores dos materiais didáticos), que parece muito mais afastar e aborrecer os novos leitores do que efetivamente instigá-los ao conhecimento e à fruição de todo o vasto tesouro literário de que dispomos.

A perspectiva assumida é a de que há um progressivo afastamento entre o público e as obras e que ele acontece, ironicamente, por meio das relações entre literatura e ensino. Vê-se nos espaços acadêmicos a preocupação com a história e as correntes literárias, a biografia dos escritores, as fortunas críticas e não com a leitura dos textos literários. Nesse contexto, a literatura, para falar com Todorov (2014), fica em perigo, porque colocada dentro de um círculo vicioso: os professores vivenciam cada vez menos o texto literário e, com isso, suas práticas são cada vez menos empenhadas na formação do leitor literário (AGAZZI, 2014, p.443-444).

Isso sem nos esquecermos de que, concorrendo com as novas mídias, muitos são os alarmistas – a nosso ver, bastante equivocados – que condenam o livro ao esquecimento num futuro próximo e proclamam a leitura um hábito já bem esquecido e enfraquecido em nossa sociedade, especialmente entre os jovens, sempre tão afeitos à velocidade na troca de informações e aos conteúdos fragmentados, não lineares, característicos da linguagem do hipertexto.

Sabemos, contudo, que essa perspectiva pessimista em relação ao livro e à leitura está muito enganada. Aliás, o nítido crescimento do mercado editorial brasileiro nas últimas décadas é prova de que o livro continua sendo produzido, vendido, lido e apreciado (talvez não por todos, como gostaríamos, mas ainda por muitos leitores apaixonados) e tem buscado adaptar-se aos nossos dias, oferecendo novidades e atrativos (no plano da forma e do conteúdo) que garantam o interesse do seu público consumidor que, a despeito das muitas alternativas de entretenimento que se lhe apresentam, continua a enxergar no livro fonte segura de conhecimento e entretenimento de qualidade.

Num cenário assim, tão repleto de indagações e transformações incessantes, queremos acreditar, como procuramos defender ao longo de nossa pesquisa, que nem a literatura pode ter sua importância reduzida em nossos currículos escolares, nem o livro ou a leitura estão, de fato, agonizando. Muito pelo contrário: atentos às dificuldades do contexto contemporâneo e todas as suas especificidades, é necessário fomentarmos a pesquisa acadêmica acerca do ensino da literatura e, desenvolvendo novas metodologias e abordagens, garantirmo-nos de dar ao texto literário a importância e o destaque que, como sabemos, ele merece.

Com Maria Amélia Dalvi,

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais – inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. Basta lembrar que, [...] nos modelos tradicionais do ensino da língua materna, o texto literário tinha uma presença constante, mas erigido em exemplo, em objeto de admiração “por encomenda”, usado como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como suporte temático e documental, como apoio ao ensino da história literária, como matéria para exercícios de análise gramatical – ou seja, uma utilização abusiva, burocrática, nada criativa ou

crítica e, pior, uma instrumentalização inespecífica, que conferia ao texto literário uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal (DALVI, 2013, p.77).

É necessário, portanto, que coloquemos em perspectiva como podemos ressignificar a presença e a importância do texto literário na vida dos jovens aprendizes para que consigamos atribuir à literatura um papel verdadeiramente emancipador e significativo para os nossos alunos não só entre as paredes da escola, enquanto componente do currículo escolar, mas, para além dela, na vida e na formação global desses indivíduos, possibilitando a todos as benesses e as maravilhas da fruição literária.

Ao pensarmos que a educação literária pode fazer o leitor compreender que o plano real se apropria e transgride o plano do imaginário, direcionamos nossas ações pedagógicas para o entendimento de uma literatura que não confere total exatidão ao real, mas que revela várias possibilidades de experimentarmos as situações vivenciadas. Cada leitor tem, dessa forma, uma maneira particular de experienciar suas leituras e de transmitir o dizível e, por vezes, o indizível. Quando isso acontece, o ensino literário se firma como um dos caminhos, para que o leitor se aproxime de possíveis respostas às suas indagações (MENEZES; COELHO, 2016, p.79).

Nesse sentido, o letramento literário defendido por Rildo Cosson (2006, 2012) propõe que preparemos nossos jovens leitores para o universo da literatura, afeiçoando-os e acostumando-os às especificidades dos textos artísticos, ampliando sua noção do fenômeno literário, desenvolvendo sua sensibilidade e seu senso crítico para a recepção desse tipo de conteúdo.

Concordamos com Cosson (2006), ao nos apontar que a leitura literária não pode ser tratada como atividade *solitária*, mas deve ser elevada a um ato *solidário*. O leitor, no compartilhamento das leituras, expõe as variadas maneiras de observar cada contexto e agir, inferir sobre ele, realçando o prazer tão esperado nessas experiências leitoras. Estar num mundo envolvido pelas palavras dá ao leitor a capacidade de se integrar à sociedade e de se afastar da ignorância. Portanto, precisamos fomentar a ideia da essencialidade do letramento literário no processo educativo [...] (MENEZES; COELHO, 2016, p.81, grifos nossos).

Tal preparação se nos apresenta como interessante e pertinente recurso para que possamos repensar algumas práticas escolares e aquilo que queremos oferecer, de fato, aos nossos estudantes em termos de experiência com a literatura, por meio da leitura.

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Falamos, assim, da resignificação do contato do leitor com a obra, que não pode, se quisermos sustentar a leitura como um hábito e, mais do que isso, um gosto na vida desses jovens, ficar presa somente aos interesses pedagógicos e científicos (observação de características ideológicas, formais, traços distintivos de um movimento literário) devendo, com reconhecida urgência, ultrapassar os limites do ensino tradicional de literatura, preocupado essencialmente em fazer os alunos decorarem informações e análises das obras cobradas pelas listas dos vestibulares, rumo àquilo que dá real sentido ao contato que se pretende travar com a arte literária: a experimentação do novo, o desenvolvimento da sensibilidade e o livre exercício do lúdico, por meio do estímulo à imaginação - que nos transporta para outros mundos, oferecendo-nos a chance de experimentar outros pontos de vista, outras vidas, outros tempos, diferentes hábitos e pensamentos.

A grande conquista a ser pleiteada é o alcance da sensibilidade, provocando a formação de sujeitos históricos, envolvidos com o tempo, o espaço e a memória. Esses devem ser capazes de ler todas as linguagens e códigos, relacionar a linguagem literária com a fotográfica, a cinematográfica e com os meios, como o cinema, internet, televisão, a fim de perceberem a diversidade dos textos e as experiências sensoriais que eles podem proporcionar (MENEZES; COELHO, 2016, p.80).

“Não se deseja outra coisa como reação de leitura, senão que o leitor desfrute intensamente o que lê” diz Cademartori (2012, p.60) acerca do contato pretendido/esperado do jovem aprendiz com o texto literário, reforçando a hipótese também levantada por Todorov (2014), Candido (1995), Cosson (2006,2012) e tantos outros pensadores preocupados com os rumos do ensino da literatura e da leitura como um hábito importante para a formação global do indivíduo. A leitura, para todos esses pensadores, deve ser espaço de livre exercício da imaginação, estimulando a criatividade e contribuindo para o enriquecimento do universo interior daquele que a pratica, participando ativamente do processo de atualização da obra por meio de sua leitura, transformando-se em coautor do texto literário, resgatando para ele o papel de espaço privilegiado da reflexão sobre o que nos torna humanos, sobre a vida e seus

desafios, sobre as dificuldades de amadurecer e entender quem somos, o que queremos, como nos posicionamos diante dos fatos, das pessoas, do mundo etc.

Por fim, na estrutura intertextual da obra *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) e na experiência, como leitora, de sua protagonista, acreditamos encontrar um exemplo interessante e inteligente, porque não gratuito nem deliberadamente sistemático ou pedagógico, de diálogo, como propõem Candido (1995), Cosson (2006,2012), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Aguiar (2013), entre outros, do jovem leitor atual (alvo mais imediato da obra, porém não exclusivo) com as obras clássicas da literatura.

Rafael Gomes (2011), jovem roteirista em seu romance de estreia, insere as principais questões e as personagens desses clássicos de maneira muito orgânica e dinâmica no cotidiano da jovem Thereza e nós, leitores, acompanhamos isso tudo de perto: temos acesso aos pensamentos e reflexões da garota diante dos textos lidos e vamos, com ela, aprendendo e apreendendo o necessário, aquilo tudo, afinal, que dá significado à experiência da leitura, estabelecendo as necessárias pontes entre o universo do estudante contemporâneo e o universo literário.

Seguindo a premissa de que parte a estruturação da narrativa de Rafael Gomes (2011), acreditamos que é preciso deixar claro ao jovem leitor que as obras literárias encontram sua matéria-prima na vida, nos sentimentos e pensamentos comuns a todos os seres humanos e que, por meio da expressão artística disso tudo é que os grandes autores conseguiram immortalizar os textos, as personagens e as histórias que escreveram e legaram à posteridade como verdadeiro tesouro a ser (re)descoberto e preservado pelas gerações futuras de leitores.

Thereza, a protagonista leitora, dialoga com os clássicos, seus personagens e autores, e compartilha conosco suas ideias, interpretações e impressões acerca de tudo o que recebe por meio das leituras ativas que faz; não raro, surpreendendo-nos e animando-nos com a avidez com que se dedica cada vez mais a elas. Os grandes clássicos, assim, nos são reapresentados sob a perspectiva empolgada e empolgante dessa garota que, no exercício de coautoria que pratica ao atualizar os textos clássicos com os quais se vê às voltas, convida-nos, todos, a insuflar-lhes fôlego novo, nova visão, vida nova, enfim.

Thereza vai enriquecendo suas interpretações e seu poder de análise à medida que suas leituras vão se acumulando e ela vai travando contato com diferentes autores, de diferentes épocas, donos dos mais variados estilos. Aumentando o seu repertório, ela se torna capaz de tecer associações, comparar personagens e situações com maior perspicácia, profundidade e propriedade, conferindo vida e movimento ao que lê.

Assim, transformando e deixando-se transformar, não há como percorrer a trajetória de Thereza sem lhe perceber os avanços e a sofisticação de seu pensamento e expressão ao longo dos capítulos do romance. À consolidação da sua experiência como coautora dos textos literários que lê corresponde o seu amadurecimento como leitora e como pessoa, testemunhando o poder transformador da leitura literária.

Percorrer a trajetória (a nosso ver, exemplar) da leitora-personagem Thereza, assim, é uma forma de refletirmos sobre a importância da experiência do leitor, tal qual nos apresenta a prática pedagógica do letramento literário e seus defensores, no processo de aprendizagem e apreensão do conteúdo literário ministrado em sala de aula. Evidentemente, não pensando na recepção como forma única de atingir tais fins, mas, no mínimo, ressaltando a sua importância e contribuições como uma etapa fundamental dentro de todo esse processo.

Recordando o conselho de Cademartori, obras como esse romance contemporâneo juvenil insuflam, por seu alto potencial simbólico, um novo sentido ao contato com a literatura e, por tabela, também ao seu ensino e aprendizagem, “de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.” (CADEMARTORI, 2012, p.65).

Pelo fortalecimento das relações de alteridade, num processo dialógico com as grandes obras, vai-se descobrindo um caminho novo a ser trilhado, que deve ser explorado com entusiasmo e critério por professores e alunos como mais uma produtiva ferramenta de ensino e aprendizado. O profissional da educação, formado para promover o letramento literário infantil e juvenil, deve compreender os horizontes que o texto pode proporcionar e dispor de estratégias que visem à imersão dos alunos no universo das letras literárias de maneira a estimular a criatividade, o senso crítico, entre outras competências necessárias à prática da cidadania e à alimentação da própria alma.

Enxergando o leitor como um agente de protagonismo no processo comunicativo estabelecido pela obra literária, por meio da leitura, que atualiza e contextualiza o conteúdo das obras em diferentes momentos e realidades, conseguiremos visualizar melhor quanto importante é tratarmos a leitura como um processo libertador, emancipador dos jovens estudantes que, a partir da prática do ato de ler, encontrarão razões para ressignificar o mundo de maneiras diferentes e mais complexas, porque amadurecidas pela experiência de coautoria do literário.

Essas são, a nosso ver, algumas das contribuições que o romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) tem a oferecer tanto aos jovens aprendizes quanto aos

professores interessados em transformar as aulas de literatura em verdadeiros laboratórios de aprendizado não só de conteúdos programáticos tradicionais, mas também de vida, de amadurecimento e desenvolvimento do senso crítico.

Trata-se de uma obra atual, comprometida com o resgate de uma perspectiva que consideramos da maior e mais urgente importância: a de que a leitura deve ser vista, praticada e ensinada como uma grande aventura de conhecimento do mundo e de autoconhecimento, fazendo eco à lúdica sugestão de CADERMATORI (2012, p.52): “Uma possibilidade de o jovem examinar suas dúvidas e instabilidades poderia dar-se na conversão de parte do tempo livre em tempo-livro (...)” – lição, essa, que a personagem Thereza parece ter aprendido, vivido e compartilhado, muito bem, conosco, nas páginas do romance.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 443-458. 2014.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

_____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.153-161.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 36-49.

AMARAL, Vera Lúcia. **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In COSTA LIMA, L.(org.). Teoria da cultura de massa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.239-283.

BOSI, Eclea. **Cultura de massa e cultura popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRAGA, Denise Bértoli. A inserção dos recursos digitais e da internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino da literatura do século XXI. **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 635-652. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a Literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Flávio. **No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento literário**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Maria Heloísa Martins; PITERI, Sônia Helena de Oliveira Raymundo (orgs.) **A literatura do outro e os outros da literatura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Trad.: Pérola de Carvalho. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates, 19)

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro **Ficção brasileira contemporânea**: modos de configuração e modos de abordagem. Palestra na Mesa Redonda: Ficção Brasileira Contemporânea da ABRALIC, 2015.

_____. **Narciso no labirinto de espelhos**: perspectivas pós-modernas na ficção de Roberto Drummond. São Paulo: Editora da Unesp, 2012. Biblioteca Virtual.

_____. Perspectivas pós-modernas na literatura contemporânea. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, 2(2), p. 42-55. 2010.

FERNANDES, Sonia Inez. A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p.209-222. 2016.

FIDELI, Orlando. **Cultura Popular e Cultura de Elite, cultura de massa**. São Paulo: Associação Cultural Montfort, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982.

GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 337-348. 2014.

GOMES, Rafael. **Tudo que é sólido pode derreter**. São Paulo: Leya, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GUINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em tória da literatura. In: **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

HUYSSSEN, Andreas. **Después de la gran división**: Modernismo, cultura de masas, posmodernismo. 2 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O texto não é pretexto*. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Série Novas Perspectivas, vol. 1.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Literatura juvenil brasileira no início do século XXI. In: _____. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Capítulo 1. p. 13-32.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

MENEZES, Danielle de Almeida; COELHO, Fábio André. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p. 77-91. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes paradigmáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

MOLES, Abraham. **O kitsch: a arte da felicidade**. Trad.: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates, 68)

MORICONI, Italo. **Blogueiros na berlinda**. Entrevista com Flavio Carneiro a Paula Barcellos. *Jornal do Brasil*, 27 nov. 2004.

_____. Poesia e crítica, aqui e agora (ensaio de síntese e vocabulário). In: ANTUNES, Benedito; FERREIRA, Sandra. **50 anos depois: estudos literários no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. (p. 57-66)

_____. Poesia e crítica, aqui e agora (ensaio de síntese e vocabulário). In: ANTUNES, Benedito; FERREIRA, Sandra. **50 anos depois: estudos literários no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. (p. 57-66)

PASCHE, Marcos. Perguntas e respostas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p. 13-16. 2016.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

_____. O ensino da literatura. In: NITRINI, S. ET AL. **Literatura, artes e saberes**. São Paulo: Abralic; Hucitec, 2008.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos** - expressões da ficção brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2008.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad.: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SÊGA, Pedroza Christina. **O Kitsch e suas dimensões**. Brasília: Casa das Musas, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler** – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia brasileira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

_____. Só a ficção nos salva. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/tzvetan-todorov>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.