

Do propositos de significados ao mediador cultural: os papéis do professor de Literatura em um projeto de adaptação audiovisual

From meaning proposer to cultural mediator: the Literature teacher's roles in an audiovisual adaptation project

Bruno Cuter Albanese¹
Universidade Estadual de Campinas
brunocalbanese@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o papel do professor de Literatura em um projeto de adaptação do romance *Senhora*, de José de Alencar, para um curta-metragem. Os registros foram coletados em uma pesquisa-ação realizada com dezesseis alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede particular do estado de São Paulo. Através de um diário de pesquisa, as interações entre os alunos e o professor/pesquisador foram registradas e são os dados analisados a partir dos conceitos de texto do leitor e espaço intersubjetivo de leitura da teoria do sujeito leitor e dos conceitos de coleção e cultura de García-Cancelini. Os resultados mostram que o professor possuiu dois papéis durante a realização do projeto: não só como um propositos de significados da obra para os alunos, mas também como um mediador entre um item da coleção escolar, como as obras canônicas da Literatura, e os recursos de diversas mídias que compõem as coleções dos alunos. A partir dessa segunda posição, o professor não procura controlar os sentidos que os alunos dão ao texto, mas colabora na construção de pontes entre as memórias dos leitores e os enunciados do texto, permitindo que os alunos ressignifiquem a obra e construam um texto próprio, diferente daquele elaborado pelo autor.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Professor de Literatura; Adaptação.

Abstract: This article aims to discuss the literature teacher's role in the process of adaptation of the Brazilian novel "Senhora" by José de Alencar into a short film. The

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e Professor de Literatura e Produção de Texto no Ensino Fundamental e Médio.

collection of data was carried out through an action research project, which included sixteen students from the ninth grade of Elementary School at a private school in the state of São Paulo. Through a field journal, the interactions between the students and the teacher/researcher were documented and they later became the data we analyzed based on the reader's concept of text, the intersubjective space of reading of the reader's subjective theory as well as Garcia-Canclini's concept of collection and culture. The results showed that the teacher played two roles during the project: not only as a proposer of meanings for the novel in relation to the students, but also as a mediator between an item of the school literary collection, such as the canonical pieces of Literature, and as a mediator of the resources of various media that compose the students' own collections as well. From this second position, the teacher does not seek to control the meanings that the students produce from the literary text, but contributes to the bridging between the readers' memories and the text statements, allowing the students to give new meanings to the literary work and construct a text of their own, different from that elaborated by the author.

Keywords: Literature Teaching; Literature Teacher; Adaptation.

O professor de Literatura e as múltiplas linguagens: introdução a um novo desafio

Como trabalhar com o texto verbal em uma de suas formas mais prestigiadas, que é o caso do texto literário, com alunos que participam de um mundo repleto de textos multi-hipermidiáticos?

Essa foi uma pergunta que me apareceu logo no início da minha carreira como professor de Literatura do Ensino Fundamental II. Como aponta Signorini (2012), os currículos dos cursos de formação de professores de Línguas vêm menosprezando a importância de formar seus alunos para trabalharem com os letramentos multi-hipermidiáticos. Eu não era uma exceção à situação descrita pela autora. Recém-formado, tinha uma formação muito sólida para trabalhar com leitura e escrita de textos verbais, no entanto, meus alunos traziam para a discussão referências audiovisuais. Quando estava ensinando sobre fábula, uma aluna me perguntou se Bob Esponja seria uma fábula. Ao explicar sobre paragrafação, um aluno falou que era o mesmo que mudar de cena.

Independente de eu achar importante ou não, trabalhar com textos de outras linguagens associados ao ensino de Literatura foi uma exigência que os próprios alunos despretensiosamente me colocaram. Por essa razão, desenhei o projeto de ensino chamado *Cinema Literário*, em que propus aos meus alunos do nono ano do Ensino Fundamental II que lessem o romance *Senhora*, de José de Alencar, e, então, o adaptassem para um curta-metragem.

Este projeto de ensino serviu como objeto de estudos para a minha dissertação de mestrado², na qual analisei de que forma os alunos leram o texto literário e transformaram o resultado final dessa leitura em um curta-metragem. No entanto, os registros ainda me davam subsídios para discutir outras questões que surgiram em mim com a aplicação do projeto. Uma delas é o que pro-

² A pesquisa foi financiada pela Capes, a qual agradeço pela bolsa de estudos.

ponho discutir neste artigo: qual foi o meu papel, enquanto professor de Literatura, no processo de leitura do romance?

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o meu papel enquanto professor dentro de um projeto de ensino de Literatura, baseado na adaptação da obra *Senhora*, de José de Alencar, para um curta-metragem. Ou seja, analisar o(s) papel(is) que desempenhei no processo de leitura dos alunos. Para isso, descrevo os caminhos da pesquisa que me guiaram para a coleta de registros e construção dos dados.

Construção metodológica: uma perspectiva autoetnográfica da pesquisa-ação

Início essa sessão descrevendo metodologicamente este estudo como uma pesquisa-ação. Knobel e Lankshear (2008) apontam duas características básicas para uma pesquisa-ação realizada em sala de aula: 1) os papéis do professor e do pesquisador se fundem, portanto aquele que ensina é o mesmo que pesquisa, ou seja, ao mesmo tempo em que um projeto de ensino é desenvolvido, também se realiza um projeto de pesquisa; 2) o objetivo central é analisar de que forma as práticas do professor/pesquisador transformam ou não o ensino/aprendizagem, logo o pesquisador busca entender como suas práticas pedagógicas influenciam a sala de aula como um todo.

Como já dito na introdução, o questionamento que me proponho a responder neste estudo surgiu a partir de um projeto de ensino que desenvolvi e apliquei com meus dezesseis alunos³ do nono ano do Ensino Fundamental II, ou seja, eu era o professor e ao mesmo tempo o pesquisador. Além disso, o objetivo deste trabalho é analisar minhas práticas enquanto professor de Literatura. Por atender às duas características apontadas por Knobel e Lankshear (2008), considero que realizei uma pesquisa-ação.

A escola em que o trabalho de campo foi realizado era uma instituição bilíngue da rede particular de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. O projeto foi desenvolvido durante os meses de maio a outubro. No primeiro mês, os alunos leram o romance em casa, enquanto, em sala, nós tínhamos aulas sobre a produção de roteiro e sobre a linguagem cinematográfica. Em junho, com a leitura do romance realizada, começaram as atividades de produção do roteiro. Após as férias de julho, os meses de agosto e setembro foram utilizados para a gravação das cenas e edição do curta. Por fim, em outubro, foi feita a entrega do produto final.

Durante os meses de maio e junho, com base em anotações feitas durante as aulas, escrevi um diário de campo no qual descrevia como elas se desenrolavam. A escolha por este instrumento de coleta de registros se deu com base nos postulados de Altrichter e Holly (2005), que argumentam que, através dessa técnica, o pesquisador pode registrar suas impressões dos fatos enquanto eles acontecem e, após o evento, tem a chance de desenvolver uma narrativa sobre o que experienciou. Essas duas vantagens possibilitadas pelo diário de campo me são caras, pois possibilitaram a realização de uma pesquisa interpretativista de cunho autoetnográfico.

Considero a natureza deste trabalho interpretativista, pois não busco entender os eventos por si próprios, ou seja, à parte da experiência dos participantes, mas compreender como esses eventos

³ Por trabalhar com seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas. Número do CAAE: 34333614.3.0000.5404.

são significados pelos participantes, como socialmente os sentidos foram construídos (Moita-Lopes, 1994). E, com base em Bossle e Molina Neto (2009), entendo se tratar de uma pesquisa de cunho autoetnográfico, porque o que faço aqui é uma análise de como eu mesmo construo significados no contexto social em que atuo. Já que as pesquisas autoetnográficas “pretendem apreender a complexidade social do mundo onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido a sua cultura e a sua vida” (Bossle; Molina Neto, 2009), não só expresso o significado, mas eu também o interpreto.

Relendo meu diário de campo, minha fonte de registros, busquei pelas passagens em que narrava momentos de interação com os alunos sobre a leitura do romance para que fossem gerados os dados. Desta forma, gerei nove dados. Comparando-os, percebi que em três deles, minha atuação era mais impositiva e protagonista. Já nas outras seis, eu dialogava mais com os alunos e eles eram protagonistas.

Para analisar as diferenças da minha atuação, primeiro busquei a partir da teoria do Sujeito Leitor (Rouxel, 2009; Langlade, 2013) descrever duas concepções sobre o ensino de Literatura, com enfoque no papel do professor em cada uma dessas concepções e seu objetivo de ensino. A partir disso, fui conduzido a reflexões sobre cultura e coleção, tais quais descritas por García-Canclini (2009; 2011), formando assim a base teórica das minhas análises.

Os papéis do professor de Literatura

A teoria do Sujeito Leitor, tal qual proposta por Rouxel 2009, 2013 a, b, c), Langlade (2013) entre outros, é antes de tudo uma teoria sobre leitura de Literatura, não uma teoria ou um método de ensino de Literatura. No entanto, a meu ver, a mudança de paradigma que os autores propõem sobre o que é ler literatura é tão drástica, que acaba por ter implicações diretas no ensino. Meu caminho é descrever o que os autores consideram os pressupostos teóricos que embasam o ensino de Literatura tradicional⁴ (doravante, ETL) para, então, entender qual é o papel do professor dentro desse paradigma. Feito isso, apresento as reformulações teóricas feitas por Rouxel (2009, 2013 a, b e c) e Langlade (2013) e as implicações que possuem para o trabalho docente.

O ETL, segundo Rouxel (2009, p. 15), funda-se sobre uma concepção de Literatura como um “conjunto autônomo de textos com finalidade estética”. Em outro texto, a autora explica que isso significa que a Literatura se torna um conjunto, formado a partir de um consenso, de textos clássicos do presente e do passado, ou seja, grandes e simbólicos patrimônios de uma cultura comum (Rouxel, 2013b). Essa noção de Literatura dialoga com a noção de cultura erudita de García-Canclini (2011), definida pelo autor como um conjunto de obras canonizadas pelos críticos e que apontariam para uma inovação estética. Essa coleção foi recolhida pela elite econômica burguesa para diferenciar seus bens culturais das outras classes. Portanto, quando a Literatura é vista a partir dessa visão de textos canônicos autônomos, ela entra em sala de aula como cultura erudita.

Sendo assim, o motivo para ler o texto literário não é para que transforme o leitor, ou nas palavras de Candido (1995), para que o humanize, mas para ter o domínio de um conhecimento valorizado

⁴ Apesar de os autores serem franceses e discutirem o ensino de Literatura na França, as reflexões são válidas para o Brasil, já que, como aponta Neves (2015), a educação literária brasileira foi baseada no modelo francês.

e, dessa forma, ser reconhecido como participante de uma determinada cultura, no caso, a erudita, o que também significa participar de uma determinada classe social. Por esse motivo, Rouxel (2013b) acredita que o texto literário se torna uma coisa, um capital estável e mensurável.

As implicações disso para o ensino ficam claras na forma como ele se estrutura: não é ensinado ao aluno ler Literatura, é ensinado analisá-la. Apresenta-se séries de informações sobre o gênero, o movimento literário, o contexto histórico, as figuras de linguagem e a biografia e as intenções do autor para que, por meio delas, possa se interpretar os sentidos sociais da obra (Rouxel, 2013a;b).

Segundo Rouxel (2013a), o conceito de interpretação do ETL é de uma atividade em que se busca pelos sentidos consensuais que a comunidade cultural de origem da obra deu a ela. Para levar o aluno a interpretar o texto dessa maneira, é preciso que o ensino se foque nos conhecimentos literários, que são utilizados como parâmetros para equilibrar os direitos do autor e do texto, priorizando as intenções do autor e o contexto histórico-social (Rouxel; Langlade, 2013).

Para Langlade (2013), o objetivo do ETL é então formar um leitor experto, ou seja, o crítico literário. Esse leitor possui muitos conhecimentos sobre Literatura tanto para analisar a qualidade estética de um texto, quanto para interpretar os sentidos sociais da obra e entender como o autor os construiu na materialidade do texto.

O que se pode depreender do papel do professor de Literatura sob o paradigma tradicional? Sua função é de ensinar conhecimentos literários (características estéticas e históricas dos movimentos literários, contexto sócio-histórico da obra, as intenções e vida do autor) para que o aluno possa aprender a analisar um texto literário. Como método de ensino, o professor apresenta uma obra canônica ao aluno, aplicando os conhecimentos literários para demonstrar como eles devem ser utilizados para interpretar o texto, em outras palavras, para buscar os sentidos sociais. Dessa forma, considero que, para formar um crítico literário, o papel do professor de Literatura é o que chamarei aqui de **propositor de significados**.

Antes de apresentar as mutações epistemológicas propostas pela teoria do Sujeito Leitor, quero destacar que Rouxel (2009) e Rouxel e Langlade (2013) apontam que é óbvia a importância de diversos aspectos proporcionados pelo ETL. Para eles, é preciso que o aluno tenha conhecimentos literários e conheça os sentidos sociais da obra. No entanto, apresentar para o leitor aprendiz somente esse modo de se relacionar com a Literatura é que se torna problemático. Segundo os autores, ao privilegiar a formação do leitor experto, a escola acaba por impossibilitar todo e qualquer investimento fantástico, ético e estético do leitor como sujeito. Assim, a leitura literária na escola se tornou desencarnada, o que resulta em fracasso tanto para o texto, quanto para o leitor. Ou seja, o aluno conhece a Literatura, mas não se apropria de suas obras.

Buscando evitar essa leitura árida e desencarnada, é preciso de outro entendimento do que é Literatura, como e por que deve ser ensinada na escola, consequentemente, refletir qual é o papel do professor. Esse novo paradigma para o ensino de Literatura na escola baseado na teoria do Sujeito Leitor chamarei aqui de Ensino de Leitura Literária (doravante, ELL).

Para Rouxel (2009), há uma virada epistemológica no início do século XXI em relação à concepção de Literatura, que deixa de ser um conjunto de textos com finalidade em si mesmo, e passa a ser entendida dentro da noção de um ato de comunicação, ou seja, ela é um discurso orientado à existência humana e só encontra sua realização na recepção do leitor. Dessa forma, a autora (2013b) entende que surge uma concepção mais liberal e empírica sobre o que é Literatura: um conjunto limitado e móvel,

formado pelas obras que cada leitor apreciou e reconfigurou por meio de sua subjetividade. Portanto, cada leitor constrói sua seleção de Literatura.

Essa conceitualização de caráter individual dialoga por sua vez com o conceito de coleções individuais de García-Canclini (2011). Segundo o antropólogo, com o início da globalização e da expansão das mídias, as fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa começaram a ruir. O avanço tecnológico, na época exemplificado pela fita cassete e fotocopiadoras, permitia que cada pessoa construísse e armazenasse seu próprio repertório de bens culturais. Hoje, com o avanço ainda maior da tecnologia, com os *pen drives*, nuvens virtuais e lista de favoritos em redes sociais e canais de *streaming*, a possibilidade de cada pessoa construir sua coleção é ainda maior.

A compreensão de que a Literatura é uma coleção individual de obras que o leitor ressignificou para si muda completamente a função do texto literário. Rouxel (2013b) define, então, a função da Literatura como um capital dinâmico, ou seja, uma obra entrará para a coleção do leitor se ela conseguir ou não fazer com que ele repense e reconstrua a si próprio e o mundo a sua volta. A posição do leitor deixa de ser passiva, em que deve acumular conhecimentos para entender obras, e se torna ativa, em que ele deve selecionar os textos que o ajudam a se conectar com o mundo.

Por consequência, o ELL tem uma estrutura diferente do ETL, já que seu foco passa a ser a experiência do aluno com o texto literário. Para experimentar uma obra, o leitor não precisa de conhecimentos literários externos, mas precisa de sua subjetividade. Precisa entender como constrói significados seus para aquela obra (Rouxel, 2013b).

Torna-se claro que os ideais da teoria do Sujeito Leitor aproximam-se mais da noção de Eco (1994) sobre utilizar o texto literário. Enquanto interpretar é passear pelos bosques em que todos passeiam, utilizar é andar pelos jardins privados. A metáfora revela que, para o autor, quando o leitor utiliza o texto literário, há uma busca de significado para si e, por ser algo privado (como o jardim), tem um alcance limitado. Para utilizar da obra, continua o autor, o leitor precisa somente de suas experiências de mundo. A liberdade do imaginário domina o texto e o leitor se torna dono da obra.

O entendimento de Eco (1994) de que a utilização do texto é algo limitado e pouco significativo socialmente é o principal ponto de crítica de Rouxel (2013b) com quem me alinho neste trabalho. Pelo raciocínio da autora, se todos os alunos somente interpretam a obra, todos eles chegam aos mesmos sentidos. Já quando os alunos se utilizam do texto literário, cada um pode construir um significado diferente e escutar de seus colegas outras possibilidades de sentidos para aquilo que leu. Sendo assim, cria-se um espaço para o debate de ideias e para a construção dos significados. Esse local é chamado pela autora de espaço intersubjetivo de leitura.

Nesse espaço intersubjetivo de leitura, segundo Langlade (2013, p. 25), no lugar dos conhecimentos literários, o que ganha destaque são os aspectos subjetivos que participam de qualquer atividade leitora:

Os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê.

O autor argumenta que, usualmente, dentro do ETL e dos estudos teóricos da Literatura, todos os aspectos subjetivos são marginalizados e considerados escórias da atividade leitora, pois atrapalham o leitor

a interpretar a obra. Uma leitura bem sucedida seria aquela que conseguiria, se é que isto é possível, não ser influenciada pelos ecos da subjetividade. Para Langlade (2013), na verdade, esses ecos são os indícios de que o leitor está se apropriando do texto literário e se tornando autor da singularidade da obra.

O teórico concorda com Eco (2003) que a obra literária se define por ser incompleta, com lacunas a serem preenchidas pelo leitor. No entanto, Langlade (2013) discorda que este não possa colocar nesses espaços o que bem entender, pois o texto literário seria construído de uma maneira que controla a sua própria interpretação. Para Langlade (2013), a leitura é uma invenção da memória: os enunciados encadeados pelo autor são preenchidos com as lembranças do leitor de si e do mundo; nesse processo, o texto se torna completo. Mas este não é mais o mesmo que foi produzido pelo autor, é o texto do leitor. Tanto para o autor, quanto para Rouxel (2009), este deve ser o objetivo do ELL: formar leitores subjetivos, em outras palavras, ensinar os alunos a se tornarem autores da singularidade da obra literária.

Então, qual é o papel docente sob o paradigma do ELL? Ao se revisar as mudanças epistemológicas trazidas por Langlade (2013) e Rouxel (2012; 2013c), é notório o papel da perspectiva cultural sobre o ensino de Literatura. Seja ela no processo de construção das coleções individuais do aluno, em que ele se apropria do texto literário ao construir relações da obra com os bens culturais de seu repertório, seja ela na construção do espaço intersubjetivo, quando diferentes modos de ler e diferentes textos dos leitores são apresentados. Dessa forma, a partir de um viés sociossemiótico, estou entendendo cultura como:

O cenário em que adquirem sentido as mudanças, a administração do poder e a luta contra o poder. Os recursos simbólicos e seus diversos modos de organização têm a ver com os modos de auto representar-se e de representar os outros nas relações de diferenças e desigualdades, ou seja, nomeando ou desconhecendo, valorizando ou desqualificando. (García-Canclini, 2009, p. 46)

Portanto, considero a sala de aula de ELL como um cenário de construção de embates de significados que uma obra literária pode ter, em que o texto em estudo se choca com as coleções individuais dos alunos (“os seus recursos simbólicos e seus modos de organização”) e que também as diferenças nas subjetividades de cada um dos participantes (“os modos de auto representar-se e de representar os outros”) produzem conflitos de sentido. Dessa forma, cabe ao professor mediar essas negociações de significado, tornando-se um **mediador cultural**.

Na sessão seguinte, utilizo os dois papéis do professor de Literatura descritos nesta sessão para interpretar como atuei no projeto de ensino que desenvolvi.

Entre o propositor e o mediador: análise dos dados

Como afirmado na sessão metodológica, gerei nove dados em relação a minha interação com os alunos no que tangia a leitura do romance, que foram separados em dois grupos: um em que eu tinha mais destaque e outro em que os alunos eram protagonistas. A partir da teoria do Sujeito Leitor (Rouxel, 2009; Langlade, 2013), pude refletir sobre dois papéis possíveis para o professor de Literatura: o de propositor de significados e o de mediador cultural. Faço agora o movimento de analisar um trecho

do primeiro grupo e dois do segundo para responder à pergunta que guia este trabalho: qual foi o meu papel, enquanto professor de Literatura, no processo de leitura do romance?

O primeiro trecho que trago é do início do projeto, uma semana após eu pedir aos alunos que começassem a fazer a leitura de *Senhora*.

Hoje, não era para ser uma aula sobre o projeto, mas assim que entrei em sala duas alunas vieram me falar que estava impossível ler o livro. Todos os alunos começaram a ler o livro na última semana. Perguntei, então, à turma como estava. A maioria confirmou a dificuldade. Pedi que todos pegassem os livros e peguei o meu também. Começamos a ler juntos. Li a primeira frase “Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela”. Disse que essa frase era famosa. Falei que o verbo raiou dava dois aspectos: que Aurélia brilhou e que foi de maneira e de forma repentina. Me lembrei de que quando eu li *Senhora* no Ensino Médio, essa foi a explicação que minha professora havia me dado para esse trecho.

Nesse trecho, fica claro o meu papel de propositor de significados, ou seja, de propor um sentido para aquele trecho, neste caso a frase de abertura do romance, e mostrar através dos aspectos linguísticos do texto a fundamentação para a minha interpretação. Quando é mencionado que a leitura é feita conjuntamente, o sentido de leitura, nesse caso, é o de decodificação (Rojo, 2002): o do professor fazendo a leitura em voz alta, trocando grafemas por fonemas, enquanto os alunos acompanham com os olhos o trecho lido. Portanto, há um ato mecânico sendo feito conjuntamente, mas não há uma troca de experiências em relação ao texto literário.

Quando as alunas vêm até mim e expõem a dificuldade que encontram, não há uma tentativa da minha parte de procurar saber em que se constitui essa dificuldade ou de investigar quais interpretações essas alunas já tinham feito sobre a obra. Em outras palavras, se aquelas alunas começaram a ler, iniciou-se um processo de leitura subjetiva do texto de Alencar, e os textos das alunas começaram a ser escritos. No entanto, não há uma postura minha de tentar conhecer esses textos. Muito provavelmente, o que essas alunas quiseram dizer é que o que elas significaram não devia ser o que eu esperava que elas interpretassem ou o que consideravam autorizado interpretar, ou seja, elas não haviam chegado aos sentidos sociais da obra.

O mesmo vale para os outros alunos da turma: ao ler aquela obra literária, aspectos subjetivos foram movimentados, logo começaram as apropriações do romance. Contudo, ao não identificarem suas interpretações como a “certa”, eles pensaram que não estavam entendendo nada. A escola, como bem aponta Rouxel e Langlade (2013), construiu esse caráter científico e exato para o ensino da Literatura, em que há uma ou um conjunto restrito de significados possíveis a um texto. A partir do momento em que eles não consideram que estão interpretando os sentidos sociais da obra, surge a representação do não estar entendendo nada.

Minha postura acaba por confirmar essa hipótese dos alunos. Eu não pergunto para eles o que pensaram sobre o texto ou que significados atribuíram até então. Se não desejo nem mesmo ouvir o que eles têm para falar sobre o que leram é porque com certeza estão errados. Simplesmente, peço para que peguem seus livros e começo a leitura, como se eles já não tivessem lido aquilo. É um falso começar o trabalho do zero, porque aquele trecho já havia sido lido e eles já tinham construídos seus textos sobre aquilo. Mas isso é ignorado, a subjetividade dos alunos é marginalizada por mim.

Ao ignorar as possíveis leituras construídas pelos alunos, eu passo a focar em reproduzir um sentido que a frase “Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela” poderia ter dentro do romance. Como está apontada no diário, essa interpretação não foi construída por mim em um processo autoral de leitura, mas foi o sentido que a minha professora de Literatura deu a esse trecho, portanto reproduzo uma interpretação autorizada.

Uma análise teórica sobre a obra não pode ser baseada em fatores subjetivos, pois, como aponta Langlade (2013), uma análise que se proponha a chegar aos significados reais da obra não pode ser atrapalhada pela pessoalidade do leitor, sendo assim, baseio minha interpretação em um fato linguístico: os sentidos que o verbo raiar pode assumir. Além do mais, não abro espaço para escutar o que os alunos interpretaram daquele trecho. O que aquela frase poderia significar para eles, que outras relações eles fizeram dessa frase com as suas coleções, eu jamais irei saber. A minha proposta de significado passou a ser o único sentido possível para aquela frase.

A grande questão aqui não é que eu não devesse ter apresentado um significado mais analítico à obra, mas foi o fato de não permitir outras interpretações, ou seja, não permitir que os alunos se apropriassem daquele trecho, significassem de modo a fazer sentido para eles e, depois, refletissem como aquelas diferentes significações foram construídas.

Em outro trecho que apresento a seguir, é perceptível como apresento uma mudança de postura. No lugar de entregar definições, sou mais provocador e vou guiando a construção de sentidos a partir do questionamento da aluna Roberta sobre o que significava a palavra dote.

Falei que antigamente, as mulheres não trabalhavam para ajudar no sustento da casa e que quando eles se casavam, elas significavam gasto para os maridos. [...] Por essa razão, os pais das moças davam uma quantia em dinheiro para quem casasse com suas filhas, esse dinheiro era chamado de dote. Portanto, as moças que tinham maior dote, conseguiam se casar com quem queriam e aquelas que não tinham dote nenhum, não eram nem consideradas.

Ao explicar isso, perguntei a eles se a questão do dote faria sentido na história deles. Todos eles, a partir da minha pergunta, concordaram que não fazia mais sentido a forma como Aurélia conseguiu fazer Fernando se casar com ela nos dias de hoje. Ela não ofereceria um dote e nem ele teria o dote da Adelaide. Concordei com eles e falei então que eles precisavam arrumar outro modo de fazer Fernando precisar se casar com Aurélia. Bernardo lembrou que o Fernando tinha dívidas e por isso ele precisava do dinheiro. Falei que ele estava certo, que ele se casou com Aurélia por dinheiro. Mas que no livro, ele tinha feito isso, porque precisava dar os dotes das irmãs. Se não existe mais dote, ele não tem que devolver dinheiro para as irmãs, ou pelo menos, não precisa se casar pra fazer isso.

Leandro me perguntou se faria sentido se ele tivesse dívidas com pessoas perigosas. Ricardo sugeriu que ele estivesse envolvido com drogas. Cortei essa ideia, porque seria desviar demais a história e ninguém mais apoiou, a não ser por brincadeira. Alex falou que Fernando poderia estar devendo para pessoas perigosas, que podiam se vingar dele, ele me perguntou como se chamavam essas pessoas que emprestam dinheiro. Respondi que eram agiotas. No mesmo momento, Leandro emendou minha fala, dizendo que Fernando poderia estar devendo dinheiro para a máfia como naqueles filmes e, se ele não pagasse, iam matá-lo.

É claro, nesse trecho, como os protagonistas dessa leitura são os alunos e como ocupo um lugar coadjuvante, minha ação se limita a questionar o trabalho de leitura que os alunos vêm desenvolvendo e ajudá-los a solucionar dificuldades que encontram. Portanto, considero que nesse momento não atuei como um propositor de significados da obra, mas como um mediador cultural.

A mediação começou quando a aluna Roberta me pediu para explicar algo que fazia parte da cultura do século retratado no romance, mas que não fazia mais parte da cultura em que ela e seus colegas fazem parte: a questão do dote.

Não era somente uma questão de não conhecer o sentido da palavra, porque ela conseguiu entender que era uma quantia de dinheiro, mas era uma dificuldade de entender o que aquela quantia de dinheiro chamada de dote representava para aquelas personagens do romance. Rannou (2014) aponta como um dos problemas do ensino de Literatura na França a distância temporal entre o momento em que a obra foi escrita e a época em que vivem os alunos. Segundo a autora, no caso francês, as obras mais recentes lidas pelos alunos no Ensino Médio foram escritas cem anos antes do nascimento desses alunos. No Brasil, esse também é um problema. No caso da leitura de *Senhora* por essa turma, havia uma distância de 126 anos entre a publicação do livro e o nascimento deles. Sendo assim, cabe ao professor mediar a distância entre esses dois mundos. Entendo que é isso que faço nesse primeiro momento: explicar uma prática cultural da sociedade brasileira do século XIX para estudantes que nasceram a partir de 2000.

Porém, o trabalho de mediação não foi esgotado aí, pois, ao explicar o significado cultural do dote, eu percebi que criei um problema para eles: em uma história passada no século XXI⁵, não mais no século XIX, o dote não tem sentido nenhum. Eu os questionei para saber se eles perceberam que todo o conflito que movia a história de José de Alencar não teria coerência com a história que eles estavam contando. Se eles não tivessem percebido, seria necessário que eu entendesse como isso não seria um problema. Mas eles perceberam, toda a turma entendeu que a questão do dote não seria um fator convincente para a personagem Fernando aceitar uma proposta de casamento de uma mulher desconhecida.

Ao deixar claro para eles que também achava isso uma dificuldade, ao invés de propor uma solução, eu repassei o desafio para eles. Portanto, incentivei que eles encontrassem em suas memórias outras formas de fazer com que essa história tivesse sentido nos dias atuais e, dessa forma, que tivesse sentido para eles. Ao atualizar o texto do autor, ao traçar comparações com o mundo em que vivem, os alunos começaram a construir um texto próprio que pode, e deve, escapar dos sentidos pretendidos por Alencar. Langlade (2013) enfatiza que ler subjetivamente o texto literário é transgredir os limites de sentido construídos pela sequência de enunciados do autor.

Então, começou justamente o momento de transgressão. Contudo, considero importante notar que ela se deu a partir de uma ideia do romance: a de que Fernando tem dívidas, e Aurélia pode ajudá-lo a pagá-las. Logo, não houve um apagamento total do enredo do romance, houve uma apropriação dessa ideia em um novo contexto.

⁵ Uma das primeiras escolhas dos alunos ao produzir o curta-metragem foi adaptar a história para os dias de hoje. Essa escolha foi justificada por eles pela impossibilidade de reproduzirem o figurino e o cenário do século XIX.

A primeira sugestão de um novo contexto foi a de que Fernando estivesse envolvido com drogas. O problema social de pessoas com a vida em risco por conta de dívidas com traficantes de drogas é algo muito explorado pela mídia televisiva brasileira, seja em novelas, seja em reportagens. Portanto, Ricardo, apesar de não experienciar pessoalmente esse problema, utilizou de uma questão que ele sabia existir na atual sociedade brasileira para o texto que estava criando com seus colegas. No entanto, essa ideia não foi aceita por mim e pela maioria de seus colegas.

Depois, refleti por qual razão eu a tinha rejeitado. Em um momento de analisar meu processo de leitura subjetiva de *Senhora*, percebi que tinha criado uma imagem da personagem de Fernando Seixas que não permitiria que ele fosse um usuário de drogas. Portanto, houve uma colisão entre duas leituras subjetivas: a do aluno Ricardo que não via problema nenhum em Fernando ser uma pessoa viciada e a minha, que não permitia essa visão. Na figura de poder que ocupava como professor, a minha leitura subjetiva prevaleceu sobre a do aluno em um espaço intersubjetivo de leitura.

Considero que esse embate entre a leitura subjetiva do professor e a(s) do(s) aluno(s) é parte constitutiva da mediação cultural, pois o professor não é um elemento neutro. Ele também lê subjetivamente o texto, ele também constrói um texto próprio ao ler. Portanto, no espaço intersubjetivo de leitura, ele não irá mediar a leitura do texto do autor com a(s) do(s) aluno(s). Ele irá mediar o texto do autor com a sua própria leitura subjetiva e as leituras subjetivas dos alunos. Essa é uma questão não problematizada pelos autores da teoria do Sujeito Leitor que gostaria de destacar neste artigo: não é só o aluno que precisa ter seu lugar de autoria garantido na leitura do texto literário, mas o professor também. É preciso que o professor também coloque sua leitura autoral, o seu texto de leitor, no jogo das discussões para que o caráter subjetivo da leitura literária seja destacado e autorizado.

Se o professor apresenta somente a leitura canônica que aquele texto recebeu, ou seja, a leitura autorizada pelos críticos e reproduzida de diversas maneiras pela esfera escolar (vestibulares, livros didáticos, sites de resenhas críticas), ele estará reforçando a representação de que a obra literária só pode ter um sentido que é preestabelecido à leitura. O primeiro que deve mostrar ao aluno que isso pode ser transgredido e que a obra será ressignificada ao ser lida por cada leitor é o próprio professor ao explicitar no que aquela obra o toca, o lembra, o faz criar. Ao fazer isso, o professor não só destaca que há leitura subjetiva, como a válida. Dessa forma, ele autoriza que os alunos também se sintam livres para criar sobre o texto literário.

Ao não admitir que existia uma leitura subjetiva minha naquele momento sobre a figura de Fernando Seixas, ao não validar a minha própria subjetividade para os alunos, eu simplesmente descartei a ideia de Ricardo, alegando que ela fugia muito do contexto da obra. Portanto, não foi um momento de mediação, foi um momento autoritário de propositor de significados. A diferença em relação ao primeiro trecho do diário é que dessa vez eu não impus um significado canônico, autorizado pela análise estética do romance, mas impus um significado criado por mim, a partir da minha relação afetiva com aquela personagem.

Isso tanto é verdade que autorizei a segunda sugestão que não foi tão diferente da primeira: Alex sugere que Fernando esteja devendo dinheiro para pessoas perigosas. “Pessoas perigosas” poderia ser uma forma de chamar traficantes de drogas. Alex nunca apresentou a razão pela qual pensou que Fernando teria dívidas com agiotas. Essa razão poderia ter sido um vício em drogas. No entanto, como ele não explicitou

o motivo das dívidas, cada aluno, inclusive eu mesmo, pensou no motivo que lhe convinha e aceitou que a dívida com agiotas era uma sugestão válida. Dessa forma, a sugestão de Alex era genérica o suficiente para não criar embates com as leituras subjetivas dos colegas e, principalmente, com a minha.

Também é interessante notar como o aluno Leandro autorizou a proposta de Alex ao encontrar em suas memórias uma situação análoga muito explorada em enredos de filmes, como ele mesmo diz. Ao trazer a figura dos mafiosos de filmes para compor a leitura do romance, Leandro estava criando uma relação entre o romance *Senhora* com textos fílmicos que obviamente não foi construída por Alencar. Ou seja, está acontecendo uma intertextualidade que não foi construída pelo autor, mas sim pelo leitor. Esse tipo de relação é chamada por Rouxel (2009) de interleitura. Langlade (2013) destaca o processo de interleitura como um dos principais indícios de apropriação da obra pelo leitor. Sendo assim, ao relacionar o texto de *Senhora* com o repertório de sua coleção, os filmes de mafiosos, Leandro estava colecionando o romance para si.

Fica claro que, quando houve uma mudança de postura da minha parte, houve uma mudança da dinâmica de sala e um jogo muito maior de disputas de significado e tentativas de apropriação. Quando eu não estabeleci que havia um sentido a ser entendido com base no texto, as possibilidades de significação e os modos pelas quais elas foram construídas ficaram evidenciados. Mas principalmente, os alunos tornaram-se protagonistas das leituras, transgredindo os limites do que se poderia dizer sobre a obra literária e colecionando esse texto em seu repertório.

Essas transgressões dizem muito sobre as memórias dos alunos, sobre seus repertórios, sobre suas experiências de mundo, portanto, elas dizem muito sobre eles próprios. Como mediador cultural, o professor tem que estar atento a isso e não perder chances de discutir questões importantes não só para a formação de leitores literários, mas para a formação de cidadãos críticos. Se o professor não percebe o potencial do texto literário de humanizar, como diz Candido (1995), podem acontecer deslizos como o que segue transcrito no diário.

Antes, uma pequena contextualização dessa situação faz-se necessária. A turma decidiu que a personagem Dona Firmina, uma velha parenta de Aurélia que fazia as vezes de tutora da jovem milionária, se transformasse em um mordomo gay chamado Firmino. Essa ideia do mordomo veio a partir do repertório televisivo dos alunos, pois ele era baseado na personagem Crô, interpretada por Marcelo Serrado, na novela *Fina Estampa*⁶.

Depois de um tempo em que o grupo já tinha trabalhado mais a ideia, pensei que haveria resistência dos meninos em interpretar a personagem [Firmino, que seria gay]. Chamei a sala toda para conversar e perguntei quem faria o Firmino. Todos sugeriram o autor da ideia [o aluno Pedro Paulo], que não aceitou. Nenhum dos meninos queria fazer a personagem. Um ficou passando a responsabilidade para o outro. Alex disse que até faria a personagem, mas se seu pai soubesse, ele iria ficar bravo. Usou a expressão: “meu pai me mata”.

⁶ *Fina Estampa* foi uma novela da rede Globo, transmitida em seu horário nobre entre os meses de agosto de 2011 e março de 2012. A personagem Crô era um destaque cômico na novela e ganhou grande repercussão pela forma como idolatrava sua patroa, a vilã Teresa Cristina, e pelas diversas insinuações de um caso amoroso com o motorista machista e homofóbico, Baltazar.

A grande questão aqui é minha falta de atuação como mediador cultural. Eu deixei escapar uma chance para discutir um tema importante como a homofobia, que surgiu a partir das transgressões de leitura do romance.

O primeiro fato interessante é que os alunos fizeram o uso mais uma vez de seus repertórios audiovisuais para transgredir. Ao relacionarem a obra de Alencar com a personagem televisiva de Crô, eles construíram uma interleitura entre o texto literário e uma novela⁷. Dessa forma, mais uma vez minha mediação deu-se entre a coleção escolar, uma obra canônica de um escritor canônico, com um item da coleção dos alunos, uma novela da Rede Globo.

No entanto, o que se segue é a parte que mais me interessa neste artigo: a falta de mediação. Logo depois que se passou o alvoroço que a ideia de Pedro Paulo causou, inclusive em mim mesmo, porque tinha achado a proposta muito interessante, refleti que um dos meninos precisaria ser a personagem e que entre adolescentes de 14 anos, fazer uma personagem gay poderia ser um problema, um risco à imagem deles de heterossexuais, como problematizo a seguir.

Rouxel (2009) prevê que a leitura do texto literário é, antes de mais nada, uma atividade de autoconhecimento do leitor. Ao preencher os espaços vazios da obra literária e ao transgredir os enunciados do autor, o leitor coloca sua subjetividade no texto. Nesse processo, aspectos que constroem sua identidade irão inevitavelmente se tornar latentes. Como mostra Jouve (2013), um dos processos de subjetivação do texto literário é quando o leitor muda as diretrizes emocionais da obra. Uma manifestação clara desse processo é quando o leitor gosta mais da personagem vilã, a qual ele supostamente não deveria gostar, do que da personagem heroína. Essa quebra de expectativa em relação ao que o autor pretendia diz muito sobre o leitor. Não que o leitor seja também um vilão, mas mostra que o leitor se identifica mais com as características da antagonista do que da protagonista. Logo, o que está em jogo são questões de identidade.

No caso da produção do curta-metragem, no passo que os alunos transgrediram a figura da personagem Dona Firmina em um mordomo gay produzindo um texto deles, algum deles precisaria dar vida a essa personagem. Alguém precisaria se identificar com a personagem que eles mesmos criaram. Quem aceitasse fazer a personagem gay estaria de certa forma se colocando como um gay também. Imaginei que para eles, interpretar uma personagem gay dava a chance de os outros os apontarem como homossexuais.

Por hipotetizar que isso ocorreria, perguntei aos meninos quem faria a personagem. Assim, começou um jogo de passa e repassa: um empurra para o outro a tarefa de atuar como Firmino. Foi nesse momento que faltou minha mediação. Eu simplesmente deixei esse passa e repassa acontecer, sem em nenhum momento problematizar que: quem interpreta uma personagem gay não é necessariamente um ator gay e, com certeza, o ator não se torna gay após interpretar uma personagem assim, da mesma forma que Anthony Hopkins não era e nem se tornou um assassino canibal quando interpretou Hannibal Lecter em *Silêncio dos Inocentes*; em segundo lugar, e o ponto mais importante, não há problema nenhum em ser gay e nem em ser identificado como tal.

⁷ Esse processo de interleitura foi mediado por mim, no entanto, não há espaço o suficiente para eu analisar esse dado neste artigo.

Se os alunos tinham medo de interpretar a personagem, era porque tinham medo de serem identificados como gays. Isso revela que para eles ser homossexual é uma questão negativa. Aconteceu ali um episódio de homofobia. Acredito que pela idade em que estavam, no auge da descoberta de suas sexualidades, performarem-se como heterossexuais era o que importava para eles, e ser homofóbico é parte constitutiva da performance heterossexual. Esse embate identitário deveria ter sido problematizado por mim; eu deveria ter levado para esses alunos a discussão de que ser homofóbico não torna nenhum heterossexual mais heterossexual, só o torna uma pessoa que permite e perpetua a violência física e psicológica com uma minoria. Era necessária uma mediação cultural da minha parte sobre as representações de homo e heterossexualidade que os meninos daquela turma estavam apresentando.

O único aluno que não compreendia a homossexualidade como algo problemático para si era o aluno Alex. No entanto, havia um impedimento sério para ele aceitar fazer Firmino: se seu pai ficasse sabendo, ele ficaria muito bravo, ele “me mata”. Aqui, vemos o discurso de ódio contra os homossexuais na sua forma mais potencializada, a da violência física. Acho importante ressaltar que o aluno Alex possuía alguns traços que são considerados, em nossa sociedade heteronormativa, como característicos da performance gay: ele era preocupado com a aparência, principalmente com o cabelo e com suas roupas; apaixonado por cantoras do pop americano; muito amigo das meninas; suas festas de aniversário eram superproduções. Mesmo o aluno apresentando claramente interesse por meninas, havia um discurso entre docentes e discentes de que Alex era gay. Fazer a personagem Firmino seria reforçar essa visão dos outros sobre ele. Portanto, era um aluno que sofria com a homofobia em sua casa, pelo discurso do pai, e na escola, por não corresponder ao padrão de homem heterossexual.

Se eu tivesse aproveitado aquele momento para desconstruir representações padronizadas e preconceituosas do que é ser gay, eu não só poderia ter ajudado os meninos daquela turma a ressignificarem o que eles entendem por homo e heterossexualidade, como eu também teria, muito provavelmente, ajudado o aluno Alex a se sentir mais confortável com sua identidade e como ele a performa. Poderia ter desconstruído a ideia de que existem traços próprios da identidade homossexual e que todos os homens que os apresentam são necessariamente gays. A minha falta de mediação cultural em relação às representações dos alunos só reforçou um discurso: ter uma personagem gay no curta-metragem é um problema⁸.

Com base nas análises até agora expostas, faço uma reflexão final para responder a pergunta que me guia neste artigo: qual foi o meu papel, enquanto professor de Literatura, no processo de leitura do romance?

Considerações finais para iniciar uma discussão

As análises evidenciam que, no contexto de leitura literária dentro de um projeto de adaptação audiovisual, assumo ao longo do processo as duas posições que podem ser previstas a partir das concepções de ensino de Literatura: tanto a de propositor de significados, quanto a de mediador cultural. Até esse ponto, as análises ratificam os postulados teóricos.

⁸ No final, a personagem Firmino foi interpretada pelo autor da ideia, Pedro Paulo. A personagem, da mesma forma que a personagem Crô, tinha o papel de alívio cômico. Os alunos também se inspiraram no figurino e Pedro Paulo performa a personagem de uma forma bastante estereotipada: a fala e as mãos molificadas, a rebola ao andar.

No entanto, considero que os resultados desta pesquisa podem nos ajudar a avançar as discussões teóricas em relação ao papel do professor de literatura em quatro pontos:

- O professor não assume somente uma dessas posições em sala de aula. Como vimos, o mesmo professor, durante o processo de leitura de uma obra, alterna-se entre propositor de significados e mediador cultural. Portanto, não são posições antagônicas, mas sim complementares, que podem ser equilibradas em sala de aula, algo já defendido por Langlade e Rouxel (2013).
- Quando atua como propositor de significados, o professor não necessariamente só propõe as interpretações canônicas que aquela obra recebeu pelas instâncias de consagração. Mas ele também pode apresentar a sua própria leitura subjetiva como a leitura “correta”/autorizada da obra. Como disse anteriormente, o professor deve ter seu lugar garantido como leitor subjetivo dentro da sala de aula, apresentando ao aluno a sua leitura do texto. Sendo assim, seria coerente que o professor conseguisse um equilíbrio entre: apresentar os significados canônicos e sociais da obra (Rouxel, 2013A); propor uma leitura subjetiva de sua autoria desse mesmo texto; e, por fim, mediar a subjetividade/coleções dos alunos com aquela obra, para que eles possam se apropriar desta.
- Como se mostrou nos dados, as coleções dos alunos estão repletas de textos audiovisuais, que serviram de base para o processo de subjetivação/colecionamento. Logo, os textos de outras mídias têm uma importância muito grande no processo de leitura literária dos adolescentes que estão em nossas escolas nos dias de hoje.
- Por fim, o professor não deve só estar atento em mediar os itens da coleção escolar de ensino de Literatura com os itens audiovisuais das coleções dos alunos, como também deve estar atento às questões identitárias dos alunos que surgem no processo de leitura. Ou seja, será também exigido do professor que discuta e problematize representações sobre as identidades sociais.

Acredito que estas reflexões propostas por mim, com base nos dados analisados, são quatro apontamentos para pensarmos em um novo paradigma para o professor de Literatura na contemporaneidade. Obviamente, este novo paradigma recai sobre a formação inicial de professores de Línguas. Portanto, a pergunta que faço para iniciar a discussão é: como formar um professor de Literatura que esteja preparado para atuar sob esse novo paradigma?

Referências Bibliográficas

- ALTRICHTER, H.; HOLLY, M.L. 2005. Research diaries. In: B. SOMEKH, B.; C. LEWIN (eds.), *Research Methods in Social Sciences*. Londres, Sage, p. 24-32.
- BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. 2009. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **31**(1):131-146.
- CANDIDO, A. 1995. *Vários escritos*. São Paulo, Duas Cidades, 272 p.
- ECO, U. 1994. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 158 p.

GÁRCIA-CANCLINI, N. 2009. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 284 p.

GARCÍA-CANCLINI, N. 2011. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 416 p.

JOUE, V. 2013. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: A. ROUXEL; G. LANGLADE; N.L. REZENDE (eds.), *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, p. 53-66.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. 2008. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre, Artmed, 328 p.

LANGLADE, G. 2013. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: A. ROUXEL; G. LANGLADE; N.L. REZENDE (eds.), *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, p. 25-38.

MOITA-LOPES, L.P. 1994. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 10(2):329-338.

NEVES, C.A.B. 2015. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac - ENEM. *Domínios de Lingu@Gem*, 9(4):64-90. <https://doi.org/10.14393/DL20-v9n4a2015-4>

RANNOU, N. 2014. *Le sujet lecteur dans l'enseignement du français langue étrangère*. In: CICLO DE DIÁLOGOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 3, Campinas, 2014. *Comunicação oral...* Campinas, [s.n.].

ROJO, R.H.R. 2002. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor do que estudar. In: M.T.A. FREITAS; S. COSTA (orgs.), *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, Musa, p. 31-52.

ROUXEL, A. 2009. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação e Crítica*, v.9, p.13-24. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

ROUXEL, A. 2013a. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: A. ROUXEL; G. LANGLADE; N.L. REZENDE (eds.), *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, p. 151-164.

ROUXEL, A. 2013b. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: A. ROUXEL; G. LANGLADE; N.L. REZENDE (eds.), *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, p. 165-190.

ROUXEL, A. 2013c. O advento dos leitores reais. *In*: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (ed.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, Alameda, p.191-210.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. 2013. Apresentação dos coordenadores franceses. *In*: A. ROUXEL; G. LANGLADE; N.L. REZENDE (eds.), *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, p. 19-24.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: I. SIGNORINI; R.S. FIAD (eds.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 283-304.

Submetido: 29/11/2018

Aceito: 22/05/2019