

Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária

*Cláudio José de Almeida Mello**

RESUMO: Este artigo indica a persistência de um modelo de ensino de literatura no Brasil, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Médio, marcado pela transmissão da historiografia literária diacrônica e positivista e pela análise literária de matiz estruturalista, como um fim em si. Com o objetivo de confrontar esse modelo aos referenciais sociointeracionistas e recepcionais e contribuir para a elaboração de alternativas para a promoção da leitura literária como prática social a partir da escola, o artigo reflete sobre a relevância de se considerar o comparativismo como estratégia de ensino na formação de professores mediadores e na formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e educação, ensino de literatura, formação do leitor, comparativismo.

ABSTRACT: This article indicates the persistence of a model of literature teaching in Brazil, both in higher education and in high school, characterized by transmission of positivist and diachronic literary history and by literary analysis influenced by structuralism, as an end in itself. In order to confront this model to social interactionist and receptional references and to contribute to setting alternatives to promote literary reading as social practice, the article reflects on the relevance of considering the comparativism as a teaching strategy in training teachers as mediators and in educating readers.

KEYWORDS: Literature and education, teaching literature, formation of the reader, comparativism.

* Universidade Estadual
do Centro-Oeste
(UNICENTRO). Bolsista da
CAPES.

A mais recente edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012) apresenta uma série de informações que motivam o questionamento sobre o ensino de literatura no Brasil, tanto no Ensino Médio como na área de formação de professores no Ensino Superior. Uma delas refere-se ao fato de que os índices históricos de leitura no país permanecem baixos: 4,0 livros por habitante/ano em 2011, bem inferiores aos 10,3 livros lidos por habitante/ano na Espanha no mesmo ano da pesquisa realizada no Brasil e abaixo da média de vizinhos latinoamericanos como a Argentina, com 4,6 livros lidos por habitante/ano, ou o Chile, com 5,4. Além disso, 50% dos entrevistados no Brasil se identificaram como não leitores, cinco vezes mais que os 10% de não leitores espanhóis (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 191-213).

Quando se considera a motivação para a leitura, nota-se que nos países em que há maior índice de leitores o prazer de ler desponta entre os principais: “O prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico: a Espanha registra que 86% leem por esse motivo; a Argentina 70% e o Brasil 49%” (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 194).

Parece certo que a prática social, representada pelo prazer e pelo interesse próprio no caso da leitura literária, possui papel relevante na formação de leitores perenes, aqueles que mantêm o contato com a literatura independentemente da obrigatoriedade imposta pela escola (CECCANTINI, 2009). Tanto é que, após deixarem o Ensino Médio, por volta dos 18 anos, o nível de leitura cai de 5,9 de livros por habitante/ano entre os jovens entre 14 e 17 anos para 3,6 livros lidos por habitante/ano na faixa etária entre os 18 a 24 anos, e daí para frente segue em uma queda irreversível (FAILLA, 2012, p. 335). Ou seja, tão logo se vê livre da imposição, o jovem se afasta da literatura.

Ainda que os dados quantitativos possam ser questionados por razões históricas, culturais e sociais, eles sugerem que a imposição em detrimento do prazer tem um impacto negativo no desenvolvimento da leitura: o Brasil é o país da mostra em que a motivação relacionada

à obrigação escolar ou acadêmica aparece em primeiro lugar, 36%, enquanto a Espanha tem o menor índice, 7%, justamente o país com a maior proporção de entrevistados que se consideraram leitores.

Embora haja consenso acerca da importância da escola na formação de leitores, quando se analisa as práticas de ensino verifica-se, sobretudo no Ensino Médio, um modelo centrado na transmissão da historiografia literária diacrônica e positivista e na análise literária de matiz estruturalista, como um fim em si mesma. Tal modelo é identificado por estudiosos como Oliveira (2007) e Todorov (2009) como uma transposição do ensino de literatura disseminado nos cursos de Letras, denotando uma constituição estrutural do problema.

Um olhar sobre o modo como esse modelo se forjou no Brasil ajuda a compreender a sua persistência perniciosa no ensino. Após apresentar uma síntese desse panorama, este artigo retoma aspectos fundamentais dos referenciais sociointeracionistas e recepcionais para a valorização da experiência estética do leitor e, a partir deles, reflete sobre a relevância de se considerar o comparativismo como estratégia de ensino na formação de professores mediadores e na formação de leitores, com o objetivo de contribuir para a promoção da leitura literária como prática social a partir da escola.

Afirmação da historiografia literária no Brasil

Surgida na Europa, a ideologia romântica, ocupada em criar um conjunto de fatores responsáveis pela constituição de um sentimento nacional, deu lugar à busca de construção de um passado que desse legitimação à configuração política, histórica e cultural da pátria. Diferentemente das histórias da literatura anteriores, marcadas pela catalogação estática de livros, as de inspiração romântica inovam com uma noção de tempo dinâmico que se renova e procuram abranger obras e ideias. “Por esta razão, Otto Maria Carpeaux considera que foi o romantismo que criou a ‘história da literatura’ conforme o critério cronológico, como nós a conhecemos” (CAIRO, 1997, p. 36).

A dimensão política da literatura como instituição cultural no Brasil corroborou para o desígnio de valorização do país, como mostram tantos ensaios redigidos no Século XIX com a perspectiva nacionalista, como “Da nacionalidade da literatura brasileira”, de Santiago Nunes Ribeiro (1972), e *Florilégio da poesia brasileira*, de Francisco Adolfo Varnhagen (1987). Essa crítica romântica estudou e colaborou na edição e reedição de textos e contribuiu para a consolidação da necessidade de existência de uma história da literatura brasileira, como afirmação das coisas nacionais. Assim, “a história da literatura brasileira foi construída a partir das tentativas dos críticos românticos, que, inicialmente, buscaram coletar um corpus que pudesse justificar a própria existência de uma literatura que se pudesse chamar de brasileira” (CAIRO, 1997, p. 36). Esse trabalho permitiu que, mais tarde, os críticos realistas e naturalistas pudessem concretizar a elaboração das histórias da literatura.

A primeira delas, a *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero (1943), surgiu em 1888 com uma perspectiva determinista em função sobretudo da raça, e consolidou um cânone nacional, iniciado no Romantismo. A obra possui um conceito amplo de literatura que abrange outras manifestações científicas e culturais, além das literárias. Em 1912, José Veríssimo publicou a segunda *História da literatura brasileira*, delimitando o conceito de literatura em obras propriamente literárias. Embora não seja um crítico romântico, verifica-se no autor uma perspectiva de valorização do nacional: “a história da literatura brasileira é, no meu conceito, a história do que da nossa atividade literária sobrevive na nossa memória coletiva de nação” (VERÍSSIMO, 1969, p. 10). O terceiro dentre os críticos mais importantes do período compreendido entre o final do Século XIX e o início do XX foi Araripe Junior, que, embora não tenha escrito uma história da literatura, produziu textos importantes para as duas obras citadas, como o “Ponto de vista para o estudo da literatura brasileira”, publicado, segundo Afrânio Coutinho (*apud* CAIRO, 1997, p. 39), em *A vida moderna*, em 1866, antes, portanto, das de Sílvio Romero e de José Veríssimo. O projeto de história de Araripe Júnior possui uma perspectiva determinista,

tendo como base o meio, donde o conceito de obnubilação brasílica, que afetaria aqueles que chegassem ao Brasil após atravessarem o oceano Atlântico, pensamento que expressa uma ideologia marcada pela valorização do nacional (COUTINHO, 1968).

Em 1919, Ronald de Carvalho publicou a *Pequena História da Literatura Brasileira*, a qual segue o modelo das histórias da literatura anteriores e “constitui uma história da maior relevância pelo fato de ter formado a geração de historiadores e críticos literários atuantes ainda hoje, no Brasil. Basta lembrar a ressonância desta obra, na *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi [1994], cuja primeira edição é de 1970” (CAIRO, 1997, p. 40). Assim, “o esquema da história da literatura brasileira inventado pelos críticos naturalistas repete-se ao longo da história da história da literatura brasileira até a exaustão e cai na rotina na medida em que prejudica a visão crítica das obras” (CAIRO, 1997, p. 41).

Novos ares na historiografia literária

Somente em meados do Século XX apareceram as obras que superaram esse modelo de historiografia literária brasileira, já então arraigado nos cursos de formação de professores e, por conseguinte, no ensino secundário: *A literatura no Brasil*, de 1955, dirigida por Afrânio Coutinho, com o critério de periodização estilística; e a *Formação da literatura brasileira*, 1959, de Antonio Candido, escrita não com o objetivo de fazer uma história da literatura, mas sim de identificar os momentos decisivos que marcaram o surgimento de uma literatura nacional. Ao examinar analiticamente o valor literário das obras, Candido apontou relações e avaliou a importância de autores mesmo que secundários no sistema literário, rompendo assim com o modelo centrado no cânone, repetido desde Sílvio Romero.

Na introdução da *Formação da literatura brasileira*, Candido (1969, p. 23-39) deixou claro o modo como a atitude crítica parte de uma impressão e após o estudo da informação, a exegese e a comparação chega ao julgamento de valor. Dessa maneira, o crítico procurou

superar os perigos do historicismo anterior e do formalismo apenas como técnica de análise, propósito alcançado ao longo dos dois volumes de sua obra.

Lançando luz às reflexões sobre a historiografia literária, Haroldo de Campos, ao longo de uma série de ensaios reunidos em 1969 no livro *A arte no horizonte do provável*, questionou as relações causais do critério diacrônico que marcou as histórias da literatura brasileira e propôs, associado a este, o estudo sincrônico da literatura, o qual permitiria vislumbrar uma perspectiva estético-criativa das obras. Jogando com os eixos diacrônico e sincrônico, ele se apropriou das palavras de Jakobson (*apud* CAMPOS, 1977, p. 207) para esclarecer que “a descrição sincrônica considera não apenas a produção literária de um período dado, mas também aquela parte da tradição literária que, para o período em questão, permaneceu viva ou foi revivida”. Desse modo, o autor questionou a própria noção de historicidade teleológica que caracterizou as histórias da literatura e postulou uma presentificação do estético, uma reinterpretação criadora, conforme o conceito de *Jetzt-zeit* (tempo-agora) benjaminiano, a partir do qual o crítico pode resgatar da tradição sentidos do presente, fazendo um caminho inverso, “um salto de tigre em direção ao passado”, como disse Benjamin (1985, p. 229).

Outro arcabouço conceptual formulado na Europa alguns anos depois e disseminado no Brasil a partir da década de 1980 foi a Estética da Recepção, cujas teses principais foram lançadas na conferência proferida em 1967 na Universidade de Constanza por Hans Robert Jauss (1994), na qual o autor colocou questões importantes para formar a nova base teórica, a princípio focada em uma revisão crítica da história da literatura e na configuração de um novo paradigma de leitura e de leitor, e mais tarde utilizada por outros autores como Bordini & Aguiar (1993) para a formulação de alternativas metodológicas para o ensino da literatura.

Nas sete teses que Jauss apresentou naquela conferência encontrava-se já a base da teoria recepcional que argumenta a favor da especificidade artística do encontro do leitor com o texto literário. Para tanto, o autor partiu de uma crítica às histórias da literatura baseadas

em tendências gerais como a relação entre autor e obra ou os gêneros, dispostos cronologicamente, nas quais ele apontou influências da filosofia da história do Século XIX de índole positivista, baseada na explicação causal, na relevância a fatores externos e na relação determinista entre as obras, assim como influências do idealismo da estética de Benedetto Croce. Segundo Jauss, a influência positivista deu lugar a uma sociologia da literatura de embasamento marxista, e o idealismo propiciou um método imanentista. Rejeitando os pressupostos tanto de um quanto de outro, o autor defendeu que a historicidade da obra literária não pode prescindir dos vestígios de seu aparecimento no decorrer do tempo, elaborados pelo leitor no ato da recepção, aspecto ausente nas outras histórias da literatura (JAUSS, 1994).

Formação de professores e promoção da leitura

Todavia, quando surgem esses estudos e até que eles sejam absorvidos no meio universitário, os cursos de Letras já haviam assimilado o paradigma historicista voltado para o passado, centrado em um cânone rígido, e o Ensino Secundário já havia incorporado o modelo de transmissão das histórias da literatura. Na pesquisa acadêmica “História literária nos cursos de Letras”, realizada em seis universidades públicas do estado do Paraná, Vanderleia da Silva Oliveira (2007) identificou a existência de um modelo de ensino focado na historiografia literária diacrônica, com estilos de época dispostos cronologicamente dentro de uma periodização literária, em uma perspectiva positivista. “É justamente esta escolarização do texto literário, condicionada às relações com a historiografia literária, que implica no estudo diacrônico das obras literárias brasileiras, com poucas variáveis em todos os níveis de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Compreende-se, portanto, que os egressos dos cursos de Letras empreendam uma prática docente segundo esse modelo. Em seu estudo, a autora demonstrou que a força da historiografia literária no Ensino Secundário possui raízes no Século XIX e persiste no Século XX, como se nota

em tantas obras produzidas para essa finalidade, citadas pela pesquisadora, como o *Curso de Literatura Nacional* de Cônego Fernandes Pinheiro, de 1862; a *Pequena história da Literatura Brasileira*, de 1919, de Ronald de Carvalho; *Lições de Literatura Brasileira*, 1919, de José Ventura Boscoli; *História da Literatura Nacional*, 1930, de Jorge Abreu; *Noções de história da literatura brasileira*, 1931, de Afrânio Peixoto; *História da Literatura brasileira*, 1939, de Bezerra de Freitas (*apud* OLIVEIRA, 2007).

Nos cursos de Letras pesquisados, outras obras importantes dos estudos literários no Século XX ganham destaque, como a *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido (1969); *A literatura no Brasil*, dirigida por Afrânio Coutinho (1997); e *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi (1994), obra que, “sem dúvida, é aquela que melhor define a relação atual entre história literária e ensino de literatura, posto que é presença unânime nos cursos de Letras” (OLIVEIRA, 2007, p. 68-9).

Em outra pesquisa acadêmica desenvolvida na década de 1980 sobre o ensino de literatura em 25 universidades brasileiras, Marly Amarilha de Oliveira já havia constatado a presença de um modelo de ensino de literatura mais pautado na transmissão da historiografia e da periodologia do que na obra literária, como fenômeno estético (OLIVEIRA, 1982).

Em âmbito de Ensino Médio, pesquisa acadêmica em quatro escolas públicas e particulares do município de Porto Alegre realizada por Piedras (2007) constatou a hegemonia de um modelo baseado na periodologia em uma perspectiva evolutiva e na transmissão das características de estilos de época. Segundo a pesquisadora, “os planos de conteúdos, tanto nas escolas particulares como nas públicas, mostram uma história da literatura com uma percepção historicista de evolução linear, baseada na continuidade. Não há fragmentação no alinhamento dos assuntos literários, que se organizam temporalmente, do mais distante ao mais próximo” (PIEDRAS, 2007, p. 84).

Nota-se que a insistência do modelo forjou no Ensino Superior e Secundário no Brasil um contexto de respeito às histórias da literatura, que deviam ser transmitidas nas situações de ensino. Ajuda a explicar esse fenômeno a

necessidade romântica de invenção da tradição, dado o vazio que caracterizou a paisagem inaugural no domínio não só literário mas também da história cultural do país, formado em um contexto de dependência em relação à Europa (CARVALHAL, 1986). A transmissão das histórias da literatura na atualidade não deixa, sob esse viés, de caracterizar-se como uma afirmação do nacional anacrônica.

Outro campo teórico que se difundiu amplamente por diversas áreas do conhecimento como as ciências humanas e sociais foi o Estruturalismo, que encontrou no meio acadêmico de Letras um campo fértil para a sua aplicação, reproduzida na educação básica. Da concepção de Saussure (1989) da *langue* como sistema fechado de signos, um código virtual isolado de sua utilização na *parole*, derivaram encaminhamentos pedagógicos no ensino da língua por meio da taxinomia e da análise da sua estrutura sintática. Nessa perspectiva de ensino, o domínio da língua escrita era medido pela capacidade do aluno de memorizar a nomenclatura e identificar as funções dos termos da oração, além de conhecer a gramática normativa. A partir dos anos 80, somou-se a essa orientação pedagógica o estudo e aplicação do sistema de comunicação de Roman Jakobson (1973), cuja hegemonia chegou a provocar a alteração da denominação da disciplina para Comunicação e Expressão.

No ensino de literatura, além da transmissão das histórias literárias, a reprodução no ensino secundário do conteúdo ministrado nos cursos de Letras concentrava-se na aplicação do modelo formalista de análise intrínseca, com o objetivo de identificar as particularidades da linguagem poética, ou, no caso dos romances e contos, de analisar a estrutura narrativa e as funções dos personagens, de acordo com a proposta de Vladimir Propp (1983). Ainda recorrente nas salas de aula, nessa prática “o contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários” (MEIRA, 2009, p. 9).

Depreende-se desse quadro do ensino de literatura

tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Médio que os programas curriculares se organizam no sentido da transmissão de conteúdos sobretudo da historiografia literária, muitas vezes com o propósito da análise em si a partir de fórmulas estruturalistas, engendrando um trabalho com a literatura incapaz de promover a leitura literária, até porque, nesse paradigma de ensino, não está claro que isso seja objetivo da disciplina escolar.

Mesmo Todorov, reconhecidamente estruturalista, rejeita o protagonismo que o modelo intrínseco de análise literária adquiriu nos cursos de literatura em nível superior, reproduzido no nível secundário. Antes de tudo, o autor pensa que a literatura é um fenômeno social que pode contribuir para a formação humana dos sujeitos, e não um mero utensílio para ensinar conteúdos de teorias sobre o texto como o próprio estruturalismo que, se aplicado de forma absoluta, com propósitos metateóricos, “afasta a obra literária de toda relação possível que ela possa ter com o mundo, com o real, com a vida” (TODOROV, 2009, p. 8)

O autor adverte sobre o perigo de adotar um modelo de ensino que afaste os jovens da literatura, pois desde a fase em que a literatura é escolarizada até o nível superior, o contato do aluno se dá primeiramente com estudos de crítica, história ou teoria literária e posteriormente com o texto literário ou seus fragmentos, a título de ilustração da teoria ensinada; como resultado, a literatura acaba sendo considerada pelos alunos simplesmente como uma mera disciplina escolar, com conteúdos complexos e desinteressantes (TOROROV, 2009).

Claro que esse não é um problema exclusivo do Brasil. Analisando o caso francês, Chartier (2007, p. 282-290) observou que a formação universitária dos jovens professores de Letras raramente os tem preparado para pensar-se como professores de língua ou como responsáveis pela transmissão da tradição literária. Dada a dificuldade de ler literatura, a autora assinala que a formação de leitores está condicionada à boa formação de professores de Letras, pois apenas a animação de leitura em biblioteca não é suficiente para abordar a complexidade do texto literário.

Leitura literária como prática social

As pesquisas citadas indicam que a persistência em boa parte das escolas e também no ensino superior de um modelo cristalizado de ensino de literatura focado na historiografia e na teoria literária gera um ciclo que se configura em um problema estrutural, pois os egressos do Ensino Médio, que tiveram um ensino de língua e literatura obsoleto, encontram no magistério em Letras, contraditoriamente, um discurso progressista e uma prática de ensino criticada por esse discurso; e quando regressam à Educação Básica como professores reproduzem em sua prática o modelo de ensino a que se encontraram expostos durante a sua formação escolar e também profissional.

Dada a necessidade de rever tal paradigma de ensino, compreende-se que o prazer da leitura seja destacado por tantos especialistas (BARTHES, 1973; CHARTIER, 2007; COLOMER, 2007; MELLO, 2010; PINHEIRO, 2002; ZILBERMAN, 2012). Tal preocupação representa um avanço significativo para a reconsideração dos conteúdos das disciplinas da área de literatura nos cursos de Letras e, conseqüentemente, na Educação Básica, nas políticas públicas para o livro e a leitura, para a sociedade, enfim. Fazendo eco com as teorias recepcionais pela ênfase na experiência estética e no interesse do leitor, Ana Maria Machado (2012, p. 60) chega a dizer que “(...) ler é como namorar. Quem acha que não gosta é porque está com um parceiro que não lhe dá prazer. Trate de trocar.”

Trata-se de um avanço assentado em bases epistemológicas e pedagógicas, cujos principais paradigmas são os conceitos de dialogismo bakhtiniano e sociointeracionismo vygotskiano, os quais dão amparo científico e embasam procedimentos metodológicos na área de língua e literatura. A concepção histórico-discursiva de sujeito de Bakhtin permite compreender melhor as relações dialógicas entre leitor e texto na produção de sentidos:

O texto só vive em contato com outro texto (contexto).
Somente em seu ponto de contato é que surge a luz

que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os *signos* dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. (BAKHTIN, 1997, p. 405-6)

No campo do ensino, essa relação dialógica engendrou a perspectiva interacionista de discurso como prática social, que orienta procedimentos pedagógicos tanto para o ensino de língua quanto para o de literatura e foi fundamental para o desenvolvimento dos estudos sobre o letramento no Brasil, dando lugar ao ensino de conteúdos significativos para os educandos, superando a escolarização distanciada do seu meio social (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995; SOARES, 1998).

Nessa perspectiva, tanto na área de língua como na de literatura o ensino é realizado valorizando a interação na aprendizagem situada em contextos históricos, sociais e culturais concretos, de acordo com o conceito de sociointeracionismo de Vygotsky (1984, p. 59-65), segundo o qual o aprendizado passa pela apropriação da cultura, internalizada na consciência pela linguagem em um processo de comunicação interpessoal.

O ensino de língua filiado ao sociointeracionismo contempla a leitura, a produção de texto e a oralidade em situações reais vivenciadas pelos educandos no entorno social da escola e inclui a reflexão sobre a língua, contemplando as gramáticas internalizadas, a descritiva e a histórica, além da normativa, hegemônica no modelo de ensino tradicional de orientação estruturalista.

Apesar de a utilização do conceito interacionista de linguagem nos encaminhamentos pedagógicos no ensino de literatura ser mais recente do que no ensino de língua, estudos como os de Colomer (2007), Cosson (2006) e Mello et al. (2011) mostram a pertinência de desenvolver nessa área procedimentos análogos aos

utilizados no ensino de língua, até porque, sobretudo em escolas públicas, trata-se do mesmo professor, com a mesma formação teórico-metodológica. Para Colomer (2007, p. 159),

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro, a interrelação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem.

A ênfase da socialidade da leitura, portanto, engendra tanto para a área de língua como para a de literatura um ensino permeado pela mesma perspectiva de interação verbal e social no uso do texto, com obras de interesse dos alunos e atividades de cognição e metacognição realizadas com o objetivo de alcançar uma fruição maior por meio da experiência estética.

Comparativismo como estratégia de ensino

Os avanços nas pesquisas acadêmicas acerca da socialidade do discurso e do texto, da ênfase no leitor, assim como da clareza da necessidade de traduzir em termos pedagógicos os novos conceitos, têm se mostrado mais presentes no ensino de língua do que no ensino de literatura, em cuja prática tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Médio persiste um modelo que destoa dos referenciais teórico-metodológicos interacionistas e segue focado na transmissão da historiografia e da teoria literária. Dada a importância da escola para a promoção da leitura literária, a reversão do quadro de leitura no país passa necessariamente senão pela

superação da dicotomia entre teoria e prática, ao menos pela utilização de procedimentos mais condizente com os atuais pressupostos, e nisso a história recente das ideias pedagógicas, teóricas e metodológicas como o sociointeracionismo, o dialogismo, a Estética da Recepção e o letramento apontam um caminho que demanda uma revisão do ensino de literatura.

Nesse sentido, em sintonia com a incorporação de encaminhamentos metodológicos coerentes com a ênfase na recepção e com a concepção de discurso como prática social, fundamentadas na compreensão das relações dialógicas entre o leitor e o texto, os estudos comparativistas têm uma contribuição relevante a oferecer à comunidade científica e à formação de professores, em prol de um ensino de literatura direcionado à construção de um perfil de leitor crítico e à promoção da leitura literária a partir da escola. Pois qual é o papel da escola, senão o de formar, ensinar a ler e a compreender, mediar, ensinar estratégias e, assim, instigar a leitura, revelar que ela é um esforço que vale a pena?

Ainda que as fronteiras entre as áreas da história da literatura, crítica literária e literatura comparada sejam tênues ou inexistentes, não foram estas últimas que permaneceram no trabalho com a literatura, nem no Ensino Superior nem no Ensino Médio. Cultivar a atitude comparativista como estratégia de análise, portanto, parece ser um caminho interessante para um ensino de literatura como prática social, o que contribuiria para a formação do leitor de que fala Ana Maria Machado (2012, p. 61): “Depois de ler um livro que desperta entusiasmo, o leitor quer outro do mesmo tipo. E depois, outro para dialogar com esses. No terceiro, já dá para comparar três e saber de qual gosta mais. E poderá rejeitar um quarto que não tenha nada a ver com o que quer. E assim por diante, comparando e formando repertório”.

Até porque, se ler é criticar, criticar é comparar. Como lembra um pioneiro dos estudos comparativistas, Paul Van Tieghem (1994), uma impressão inicial sobre uma obra provoca no leitor um gosto inconsciente; mas o estudo da gênese, dos temas recorrentes, das ideologias e das influências aumenta a abrangência do conteúdo da obra e procura no leitor um prazer intelectual muito

maior. Como as obras das humanidades são constituídas pela sua tradição, o conhecimento das intertextualidades potencializa o seu entendimento e possibilita a realização de sua dimensão mais ampla. Obviamente, não se trata de abandonar as histórias da literatura, mas sim de reconsiderar o seu papel.

Assim, o comparativismo pode contribuir para a produção de um sentido de percepção estética no leitor oriunda da comparação entre a diversidade de estilos, autores, obras, gêneros, enfim, conteúdos trabalhados nas atividades cognitivas inerentes à compreensão e à formação do gosto literário (COLOMER; CAMPS, 1991). Claro que não repetindo a velha fórmula positivista de fontes e influências, mas sim buscando nos estudos comparativos a perspectiva crítica de desconstrução ativa e inteligente da obra, de modo a expandir a sua significação pela compreensão das relações interliterárias e dos movimentos econômicos, sociais e políticos que atuam na formação das visões de mundo presentes nas obras literárias (PERRONE-MOISÉS, 1990).

Como lembra Coutinho (1995), a literatura não tem fronteiras, ela é universal, por isso a trajetória de leitura pode descobrir, além do cânone tradicionalmente veiculado nas escolas, obras de outros matizes, abrindo a possibilidade de conhecimento da heterogeneidade das literaturas nacionais do nosso continente e de outros países, ampliando as relações histórico-culturais do leitor.

Levar para o campo pedagógico a atitude comparativista como estratégia de ensino, vale dizer, não exclusiva, permite uma comunicação maior entre a obra e o leitor, pois a aproximação entre as obras e o acesso aos seus códigos estéticos possibilitam a confrontação do objeto artístico com as experiências acumuladas pelo leitor e, em caso de ocorrer a esperada síntese analítica, a experiência estética se potencializa. Assim, a fusão de horizontes de expectativas existentes no passado da obra e no presente do leitor propicia a sua emancipação, na medida em que o libera das percepções usuais e dota-lhe de uma nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1980).

Portanto, um dos papéis mais relevantes dos estudos de literatura comparada para a promoção da leitura literária é o de mobilizar conhecimentos da

história, da crítica e da teoria literária para embasar as análises comparativas entre autores, textos, estilos e gêneros em situações de ensino, a partir dos estudos de literatura comparada (COUTINHO; CARVALHAL, 1994); estudar o diálogo entre literatura e outras artes (CLÜVER, 1997; GONÇALVES, 1997); identificar elementos de intersecção entre a literatura juvenil e a literatura canônica (COLOMER, 2010); estudar o fenômeno da hipertextualidade das obras produzidas com o uso das novas tecnologias (ANSTEY; BULL, 2006); enfim, contribuir para uma leitura multimodal, compreensiva e crítica (BONET, 2012), a fim de fornecer subsídios para que a formação de professores e a prática docente na Educação Básica provoque no aluno uma atitude comparativista, um meio de tornar fascinante a sua trajetória de leitura, na qual:

O estudo da obra remete a círculos concêntricos cada vez mais amplos: o dos outros escritos do mesmo autor, o da literatura nacional, o da literatura mundial; mas seu contexto final, o mais importante de todos, nos é efetivamente dado pela própria existência humana. Todas as grandes obras, qualquer que seja a sua origem, demandam uma reflexão dessa dimensão (TODOROV, 2009, p. 91).

O trabalho com a literatura de orientação sociointeracionista que utiliza o comparativismo como estratégia de ensino não se propõe à transmissão de teorias, nem à imposição de obras literárias desvinculadas do interesse do aluno, previamente estabelecidas com critérios estipulados por instituições oficiais, mas sim utiliza-se das diversas disciplinas como ferramentas para ativar o conhecimento do leitor sobre aspectos existentes nas obras que podem contribuir para a ampliação da sua compreensão e da fruição estética. Trata-se de uma estratégia não exclusiva que se associa bem a alternativas metodológicas, como o método recepcional e o método semiológico desenvolvidos por Bordini & Aguiar (1993) ou as sequências didáticas propostas por Rildo Cosson (2006).

O trabalho comparativista atende à necessidade de

reflexão inerente ao letramento literário, pois a fruição associada à prática social da leitura literária demanda uma cognição no âmbito das convenções estéticas, das apropriações e diálogos intertextuais próprios das relações interliterárias e interartes. Enxergar as funções das figuras poéticas, relacionar os planos do conteúdo e expressão em um poema, por exemplo, não é tarefa fácil, mas quando se aproximam mais de um texto de um mesmo ou de diferentes autores, ou quando se consideram uma produção literária e uma criação pictórica do mesmo estilo, a comparação ilumina as escolhas em um e em outro, o que auxilia o leitor a notar aspectos ao nível da estrutura profunda do texto.

Ao final da etapa obrigatória da escolarização, “alguns lerão muito pela vida afora. Outros, menos. As vocações humanas são diferentes. Mas, tendo aprendido na escola que a literatura existe e está ao seu alcance, resta só saber onde buscá-la depois, quando quiser.” (MACHADO, 2012, p. 61).

Professores mediadores de leitura

Mesmo diante da dificuldade de objetivar os desafios para a construção de uma sociedade leitora, não há dúvida de que a formação de professores mediadores de leitura está no centro das transformações necessárias, como se infere do panorama bastante atual traçado por Coutinho (2003):

(...) o que se observa com mais frequência, ao menos no âmbito do ensino, é a importação acrítica de correntes teóricas ou, o que ainda parece mais problemático, o mergulho no âmbito da Teoria, dissociada de qualquer prática efetiva. Revestida de um teor de autoridade, decorrente talvez da identificação estabelecida no período estruturalista com o discurso da ciência, e mais tarde no pós-estruturalista com o da filosofia, a Teoria é explorada muitas vezes pelo prestígio que confere. (COUTINHO, 2003, p.121)

Para reverter esse quadro, um dos principais desafios

pedagógicos por parte dos estudiosos do comparativismo literário e interartes, bem como dos formadores de professores em nível superior, consiste em mobilizar o aparato teórico na elaboração de metodologias de ensino que resultem na valorização da leitura literária como prática social, desenvolvendo nos alunos das escolas uma atitude comparativista. Como lembra Todorov (2009), lê-se inicialmente por prazer, por curiosidade, atendendo ao interesse de formação pessoal de cada um e de compreensão do universo. Quando subordinado a estes objetivos, é bem-vindo o aprendizado de métodos de análise que auxiliem a compreender e a desfrutar o texto literário.

Nesse trabalho, o professor mediador mobiliza conhecimentos das diversas correntes da teoria da literatura, da história e da crítica literária sem necessariamente utilizar terminologia específica. Em atividades de leituras compartilhadas, o professor manipula os métodos de análise sem exclusivismo, mas de acordo com a necessidade de cada obra. “Pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2009, p. 31).

Assim, estimular no aluno uma atitude comparativista implica em um protagonismo do papel do professor como mediador, a fim de que as atividades cognitivas potencializem o prazer intelectual advindo da leitura literária, que acontece pela sedução da experiência estética, não por obrigação. Como lembra Zilberman (2012, p. 121),

Alinhada ao pensamento de Jauss ou ao de Barthes, uma teoria se enraizou a partir do acolhimento de suas ideias, segundo a qual a leitura da literatura gera prazer. A partir daí, desdobrou-se em propostas distintas de definição desse prazer: ele pode estar vinculado à aquisição de conhecimento e à conquista da emancipação intelectual; ou configurar-se em experiência única, irrepetível e indizível. Nas duas alternativas, evidencia-se um ponto de convergência: recusam-se premissas que incidem em obrigação, dever, necessidade ou instrução.

Ou seja, o prazer é adquirido como um efeito do ato de ler; se este é feito por obrigação, ou por imposição, o prazer se anula (ZILBERMAN, 2012; PENNAC, 1994). Em lugar de impor o conteúdo da literatura, é melhor seduzir o leitor, direcionar as interpretações por meio de leituras compartilhadas (o aluno individualmente, o aluno com outros colegas, o aluno com o professor), orientadas pelo objetivo da experiência estética. Dessa forma, modifica-se a acepção de leitura da sociedade, de obrigatória, escolar e instrumental para uma leitura como necessidade social, com usos e objetivos concretos de acordo com cada indivíduo e situação (BONET, 2012).

Nas leituras compartilhadas avulta a importância da mediação da leitura, que pode tanto afastar o aluno da literatura quanto aproximá-lo dela. Por isso, a mediação deve ser feita de forma sistematizada em um planejamento de leitura, no qual são inseridos os objetivos das atividades, visando a melhorar os processos de alto nível, segundo a acepção das teorias cognitivas, que incluem a elaboração mental da leitura, as relações afetivas desencadeadas, a formação de imagens, bem como os conhecimentos metalinguísticos e metaliterários, necessários para a melhoria do processo comunicativo da literatura e a capacidade do aluno de interpretar os textos (COLOMER, 2007, p. 179-180).

Nesse planejamento, conjuga-se o ensino de língua e o de literatura, a fim de melhorar a competência linguística e propiciar uma interação efetiva entre texto e leitor, o qual se identifica com o universo ficcional ou poético em uma dimensão profunda e, porque estética, insubstituível. Desse modo, a mediação de leitura acompanha o leitor na construção de uma trajetória de leitura própria, que, desde a literatura juvenil, contempla os clássicos mas não se restringe a eles, ainda que se reconheça a sua importância e valha a pena lê-los. Mas é justamente porque as obras da literatura juvenil podem conduzir aos clássicos da literatura que elas consistem em uma leitura de formação, algo entre o lazer e o estudo (CHARTIER, 2007, p. 208).

Nas atividades de leituras compartilhadas o professor mediador incita o aluno à comparação entre obras, à aproximação entre autores, estilos e mesmo artes

diferentes, estimulando reflexões ao nível cognitivo que potencializem a fruição e favoreçam a criação no leitor de um senso crítico, uma atitude comparativista que lhe permite fazer suas próprias escolhas. Afinal,

Não se leem os clássicos por dever ou por respeito, mas apenas por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça, bem ou mal, certo número de clássicos e entre os quais (ou com referência aos quais) você poderá reconhecer depois os seus clássicos. A escola está obrigada a dar a você instrumentos para fazer uma escolha; mas as escolhas que contam são as que ocorrem fora ou depois de qualquer escola. (CALVINO, 2004, p. 12-13)

Ainda que a elaboração mental ocorra em um âmbito solitário, a leitura consiste em uma atividade eminentemente social e interacionista; nesse sentido, a mediação realizada durante a vida escolar do aluno otimiza o compartilhamento das impressões, das descobertas, dos juízos de valores por meio de um diálogo que explora as subjetividades do leitor face a face com as tensões humanas realizadas esteticamente nas obras.

Conclusão

O ensino de literatura no Ensino Superior e Médio identificado nas pesquisas citadas, transmissor da história da literatura, possui uma dimensão conteudística e depositária, marcada pelo cumprimento de prazos e pela grande quantidade de informações históricas e metaliterárias a serem armazenadas pelo aluno e cobradas em prova. Já na perspectiva da prática social de linhagem recepcional, dialógica e comparativista, o ensino de literatura:

tem de ser aos poucos, por meio da lenta formação de um repertório que habilite a fazer comparações e escolhas. É isso que a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade

de opção e a necessidade de tempo para essa atividade. (MACHADO, 2012, p. 60).

Tania Rösing (2012, p. 103) lembra que “é compromisso do governo, por intermédio dos programas mantidos pelo Ministério da Educação ou mesmo pelo Ministério da Cultura, viabilizar não apenas os materiais didáticos, mas realizar programas de formação de professores mediadores de leitura”. A colaboração dos estudos comparativistas com esses programas governamentais podem configurar-se nas mais diversas ações, como aprofundar os estudos na área da literatura infantil e juvenil; estabelecer relações entre esse subgênero e outras obras que permitam a passagem do leitor adolescente para o leitor adulto; disponibilizar análises dos diálogos interliterários e interartes entre as obras, abrangendo outras intertextualidades; contemplar a multimodalidade textual e as produções literárias em meio digital. O desafio dos estudos comparativistas, tradicionalmente inovadores, é, portanto, o de expandir o seu campo de reflexão e atuação e, a partir de uma dimensão não só teórica como também prática, favorecer a promoção da leitura literária por meio de um ensino de literatura mais adequado às necessidades contemporâneas dos educandos.

Na sociedade pós-industrial da tecnologia e da comunicação em que nos encontramos, os jovens estão à frente da escola (ALVERMANN; WILSON, 2007). Se queremos formar leitores, temos que nos ajustar aos novos tempos e desenvolver um ensino de literatura que equalize a fruição e a cognição dentro de novos paradigmas, caracterizados por serem mutantes.

REFERÊNCIAS

ALVERMANN, Donna E.; WILSON, Amy Alexandra. Redefining adolescent literacy instruction. In: GUZZETI, Barbara J. *Literacy for the new millenium*. Westport: Praeger Perspectives, 2007. p. 3-20.

- ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*. Kensington Gardens: Australian Literacy Educator's Association; Newark: International Reading Association, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. Maria Margarida Barahona. Paris: Editions' du Seuil, 1973.
- BENJAMIM, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. *Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BONET, Aurora Rincón. *Competències lectores i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2012.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: A formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CAIRO, Luiz Roberto Velloso. História da literatura, literatura comparada e crítica literária: frágeis fronteiras disciplinares. *Poligrafias: Revista de literatura comparada*, México-D.F., n. 2, p. 35-45, 1997.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- Candido, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. V. 1. São Paulo: Martins, 1969.
- CARVALHAL, Tânia Franco. O lugar da literatura comparada na América Latina (preliminares de uma reflexão). *Boletim bibliográfico*, Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, p. 9-16, 1986.
- CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.
- CHARTIER, Anne-Marie. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz, 2007.

- CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e sociedade. Revista de teoria literária e literatura comparada*, São Paulo, USP, nr. 2, 1997.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1991.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- _____. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. 2. ed. Madrid: Sintesis, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. *A tradição afortunada*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- _____. (org.). *A literatura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 1997.
- COUTINHO, Eduardo F. *Literatura comparada na América Latina: ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.
- _____. Sem centro nem periferia: é possível um novo olhar no discurso teórico-crítico latinoamericano? In: CONGRESSO ABRALIC, 1995. *Anais...*, Belo Horizonte, p. 621-33.
- COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tânia F. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- GONÇALVES, Aguinaldo José. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. *Literatura e sociedade: Revista de teoria literária e literatura comparada*, n. 2, São Paulo, 1997.
- HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como desafio à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

- KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- MEIRA, Caio. Apresentação. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- MELLO, Cláudio J. A. Do incentivo à leitura: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de letras da UFF*, Niterói, n. 40, p. 177-190, 2010.
- MELLO, Cláudio; HIDALGO, Angela; LIRA, Aliandra. Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil como comportamento perene de leitura. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 60, p. 02-16, jan.-jun., 2011.
- OLIVEIRA, Marly Amarilha de. O ensino de Literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica. Florianópolis, 1982. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: __ *Flores da escrivainha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 91-99.
- PIEDRAS, Marisa Cardoso. Escola e história da literatura em diálogo. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PINHEIRO, Helder. *A poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega, 1983.
- RIBEIRO, Santiago Nunes. *Caminhos do pensamento crítico* (Org. Afrânio Coutinho). Rio de Janeiro: Pallas; Brasília: INL-MEC, 1972.
- ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

- RÖSING, Tania. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93-106.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TIEGHEM, Paul Van. Crítica literária, história literária, literatura comparada. In: COUTINHO, Eduardo, CARVALHAL, Tânica Franco (orgs.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *Florilégio da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1987.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. Ler é dever, livro é prazer?. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 117-122.

