

## ENTREVISTA COM NEIDE LUZIA DE REZENDE

### REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL<sup>1</sup>

Carlos Magno Gomes  
Maria de Fátima Berenice Cruz

Neide Luzia de Rezende é graduada (1985) em Letras pela Universidade de São Paulo, com mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada (1993) e doutorado em Educação (2003) pela mesma instituição. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando disciplinas na graduação para os cursos de Licenciatura em Letras, na Pedagogia e na Pós-Graduação, área Educação, Linguagem e Psicologia. Participou até 2020 do Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS). Nossa entrevistada é tradutora de Annie Rouxel no Brasil e uma das organizadoras do evento bienal, Jornadas de Literatura e Educação. Considerando a importante produção bibliográfica de Neide Rezende, a revista *Pontos de Interrogação* selecionou algumas obras sob sua organização para o conhecimento dos leitores, a saber: “Bibliotecas, leitores e formação de professores” (2017); “Leitura subjetiva e ensino da literatura” (2013); “Leitura de literatura na escola” (2013); “Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas” (2012). Já a sua produção técnica envolve participação na redação da parte de literatura tanto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) quanto na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018).

#### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Prezada Professora Neide Rezende, iniciamos esta entrevista, agradecendo sua preciosa participação e ressaltando a admiração dos organizadores deste volume por sua longa carreira de professora/pesquisadora de formação de professores de Letras. Temos o privilégio de contarmos com suas reflexões acerca de prática de leitura do texto literário, visto que para o programa de pós-

---

<sup>1</sup> Esta entrevista foi concedida aos professores Carlos Magno Gomes (CM) e Maria de Fátima Berenice Cruz (MA) por meio de e-mail durante o mês de junho de 2020.

graduação em Crítica Cultural, a contribuição dos Estudos Culturais é fundamental para a ampliação de práticas de leitura do texto literário, pois valorizamos a ampliação do cânone escolar e o lugar de fala de escritores e escritoras engajados nas lutas contra o racismo, a desigualdade de gênero, entre outros temas da atualidade. Em vista disso, qual sua visão desses estudos que priorizam os temas dos direitos humanos nas aulas de leitura literária? Como esse engajamento político pode ser usado para a formação do leitor literário, despertando o prazer pela literatura?

### **Neide Rezende:**

Quando entrei como aluna para o ensino fundamental II (ginásio, naquela época, meados dos anos 60, ainda por meio de exame de admissão), nem se cogitava criticar a cultura que então se afirmava na escola. Tínhamos um excelente professor de Português, com quem aprendíamos exclusivamente gramática (talvez não só, mas é só do que me lembro). Lembro-me, na verdade, de um trabalho sobre Monteiro Lobato, resumo de obra, que eu realizei com muito prazer, porque os livros do escritor faziam parte também de minha biblioteca pessoal (não que eu os tivesse em casa, lia na biblioteca do bairro).

A escola pública de então era muito seletiva, a maioria de meus colegas possuía condição social melhor que a minha, eu era naquela turma a “pobre” – pobre, mas branca. Jamais pensaríamos, por exemplo, em chamar Lobato de racista, como o fez uma aluna de ensino fundamental recentemente, segundo o relato de uma professora.

Penso que tanto para alunos quanto para professores é impossível ler Lobato hoje sem esse vetor da questão racial e da questão ambiental, tampouco acho que ele não deva ser lido na escola: as contradições de Lobato são as de seu tempo. Por um lado, o escritor chancelou na obra um horizonte de expectativas comum em sua época – deu um lugar inferior na hierarquia social a Tia Anastácia, mas a tratou com benevolência, como era disseminado no discurso de então; corroborou a matança animal e a destruição da fauna brasileira – mas ao mesmo tempo subverteu-o ao dar protagonismo às crianças e às mulheres idosas, ao trazer uma educação que se afastava da rigidez dos métodos e da moral da época, mediante as ideias progressistas que abraçava na área de

educação. Bem, estas são questões que já vi tratadas no trabalho de vocês e têm sido discutidas no âmbito dos Estudos Culturais. Entre nós naqueles anos, embora eu vivesse entre pobres, brancos e negros, a perspectiva de crítica social e política não era cogitada, nem se entrevia na escola algum movimento nesse sentido. Então se o texto literário transpõe o horizonte cultural do autor, a recepção da obra, em outra época, tampouco está infensa às ideias manifestas no texto, ou seja, o leitor dos anos 60 do século passado e do século XXI vão ler o texto segundo as ideias que circulam no seu contexto, na comunidade onde se encontra – na sua época, em última instância. E esta recepção que Gadamer chama de “fusão de horizontes” é extremamente rica para a literatura na escola. Como diz Barthes num ensaio de 1968<sup>2</sup>, “um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor”. Não se deve negar ao leitor a oportunidade de interpretar essa história. E essa história, na escola, passa pelo professor que seleciona o que é lido a partir de um programa, dele ou de outros, de um currículo, ou de seus próprios objetivos de ensino para aquela turma ou série. Por ora, a não ser que a escola ganhe outra configuração, mesmo em situações educacionais as mais excepcionais, há inevitavelmente um mediador – no caso da escola é o professor. E este paulatinamente vai adentrando numa formação que tem avançado muito na questão dos direitos humanos, tanto em sua formação inicial no ensino superior, quanto em programas de formação continuada, mediante materiais voltados para a escola, sejam os didáticos quanto aqueles de documentos oficiais. Creio que avançamos em direção à garantia dos direitos humanos, do ponto de vista do discurso, discurso este sustentado pela ação dos grupos sociais que defendem e reivindicam direitos e democracia, bem como o direito de serem representados na sua cultura. Portanto, é claro que a diversidade, marca da cultura em todos os tempos, mas negada e deslegitimada em prol de uma única cultura branca e ocidental, é legítima, portanto faz parte da escola. Contudo, apesar da recente entrada dessas culturas na escola, temos um longo caminho a percorrer: o domínio escolar – eu diria que administrado por

---

<sup>2</sup> Barthes, R. “História ou literatura?” In: Sobre Racine, S. Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 1 (R. Barthes, “A morte do autor”, 1968, *Manteia. In: O rumor da língua*. SP: Brasiliense, 1988).

discursos subterrâneos – ainda se mantém resistente à legitimação das diferentes culturas.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Ao pensarmos na pluralidade de regiões e nas diferentes comunidades onde estão situadas nossas escolas públicas como podemos interpretar o processo de formação de professores pela Universidade brasileira, sob o ângulo da aprendizagem, será que esse projeto está dando conta de um trabalho voltado à construção de identidades e subjetividades ou continuamos valorizando metodologias tradicionais que insistem em texto canônicos e concepções conteudistas?

### **Neide Rezende:**

Referi-me aos “discursos subterrâneos” que supõem resistência à legitimação das diferentes culturas. Mudar a cultura escolar – que se tornou hegemônica e que no domínio do ensino de língua portuguesa se assenta no ensino de gramática e no estudo do texto (ambos, contudo, descaracterizados, banalizados) – leva décadas: entre nós eu diria que essas perspectivas novas de ensino começaram fragmentariamente desde os anos 70. Nas nossas pesquisas, observamos artigos, propostas curriculares, associações docentes, revistas de entidades docentes etc. (eu poderia dar de cabeça inúmeros exemplos) que foram criticando concepções arraigadas, porém ineficazes, apresentando e propondo novas configurações<sup>3</sup> para o ensino de língua. Em meados de 1990 tivemos a nova LDB, as diretrizes curriculares e os PCN, tendo os do ensino fundamental repercutido favoravelmente no ensino. Houve algum avanço no ensino de língua com a proposição dos gêneros do discurso, mas houve também aquela polêmica de que os gêneros do discurso do “cotidiano” se sobrepuseram aos gêneros literários (e isso é uma discussão que não tem vencedores nem vencidos, penso eu, posto que a literatura já estava bem na periferia do ensino).

---

<sup>3</sup> A década de 80, por exemplo, foi profícua na participação militante de linguistas professores das universidades, em especial da Unicamp, no ensino do Português. Foi quando também a literatura foi marcada pela ação desses professores linguistas, promovendo até um artigo do Fiorin, em que ele comenta sobre o vínculo que deveria haver mas que não há entre a linguística e a teoria literária (FIORIN).

No âmbito do ensino de literatura creio que paulatinamente, desde então, há uma reverberação na educação das teorias ligadas à estética da recepção e dos estudos culturais. Penso que esses dois campos de estudo se conectam e aos poucos vão se constituindo como uma vereda que se abre para o ensino de literatura. Ao investir no leitor enquanto instância de consumo, circulação e julgamento da literatura na história, ou seja, entender como se leu em diferentes épocas (a recepção de Lobato é o nosso exemplo mais estridente, porém Clarice Lispector é outro, à medida que, elevando-a a alta literatura hermética, nega-se aos leitores escolares a participação em seus perrengues maliciosos no trato de conteúdos e personagens) e aceitar, como propõe Wolfgang Iser, em *O Ato de leitura*, que o texto só existe na interação texto-leitor e que os pontos de vista e juízos de valor sobre as obras dependem dos códigos culturais da época. Então ler Lobato ou Clarice hoje pode entrar em confronto com leituras feitas em outra época, inclusive, obviamente, aquelas feitas por especialistas, assim como a seleção de obras processadas no interior do horizonte da época pelos currículos e programas responderam ao horizonte cultural e da cultura escolar da época.

Tenho participado nas últimas duas décadas de eventos que, paulatinamente, foram se avolumando, e essa inserção de culturas diversas como práticas escolares, modos de dar visibilidade às literaturas provindas de fontes diversas – institucionalmente, por causa das leis, a literatura africana de língua portuguesa, ainda mais representada escritores contemporâneos de circulação ou residência no país, como Mia Couto e Pepetela. Porém também começa a ser introduzida, um pouco na literatura infantil, os textos de informantes indígenas, a literatura de mulheres, estando em alta os textos “feministas” de Marina Colassanti, ainda dentro do campo literário dominante, mas também escritoras e escritores ditos “da periferia” – o que supõe uma irônica referência ao campo literário. É bem verdade que aqui estou pensando em São Paulo, mas em eventos pelo Brasil (em Campina Grande, Mossoró, Belém, João Pessoa...) com participantes vindos de muitos outros lugares, evidencia-se um movimento de posicionamento a favor das literaturas dos diferentes lugares e comunidades. Vejo muita ação bem-sucedida de subversão do cânone, em especial nos institutos federais Brasil a fora. Entretanto, para reconhecer a existência e a legitimidade de tais iniciativas é preciso ter uma

concepção de cultura e de literatura que acolha essas transformações. Acho que os Estudos Culturais comandam hoje conteúdos e modalidades didáticas, mas se disseminaram de um modo que não aparecem no mapa conceitual e não ficam visíveis, perdendo assim parte da importância teórica e de impacto histórico. Além disso, penso que abrigam um guarda-chuva de muitas tendências, que reivindicam princípios politicamente muito demarcados. Na escola, as identidades podem num determinado momento ser homogêneas, mas são móveis, e por isso as leituras também podem cobrir um arco mais extenso com inclusão de literatura de diferentes origens, inclusive as canônicas.

Nisso tudo, se situa um grande problema, ainda a falta de implicação do aluno no ato de leitura. Não só seleção de obra, mas para contemplar as subjetividades das crianças e dos jovens e um ideal de formação do professor, é fundamental desenvolver a possibilidade efetiva de leitura. Nos anos 70, na França, ocorreu aquilo que os estudiosos da área chamam de leitura extensiva, quando se incentivava a ler “muito” para formar o leitor, não importava o quê mas o quanto; em seguida, na outra década passou-se à leitura “intensiva”, em que importava o que ler e o modo de ler. Penso que podemos aproveitar essas experiências: uma vez que no Brasil, a prática “extensiva”, por diferentes razões, é impossível na escola (falta tempo-espaco para tal), poderíamos investir nessa *intensividade* da leitura, acreditando, nesse caso, que menos é mais, ou seja, é muito mais interessante ler um texto inteiro, poder discuti-lo em seguida, para compartilhar a experiência de leitura, comparar sentidos, sentir-se irmanado nas suas ideias e sentimentos... Enquanto professora de Licenciatura em Letras, integrante que fui do Profletras, além do contato com professores nos cursos de pós-graduação pude conhecer algumas modalidades dessas práticas (Pensar Alto em Grupo, Tertúlias Literárias, mesmo rodas de leituras bem-sucedidas...). A antropóloga Michèle Petit, uma das autoras mais lidas no Brasil por quem se interessa pela leitura literária, traz uma gama de experiências nesse sentido e penso que já tem influenciado um tanto as práticas de ensino.

Entretanto, para responder mais diretamente à pergunta, sim, eu creio que os programas de muitas universidades, em especial as federais têm se posicionado francamente em oposição ao cânone e a essa concepção

dominante do campo da literatura. Penso que é aí que a força das correntes dos Estudos Culturais – há uma tensão forte entre a corrente marxista inglesa, representada por Raymond Willians, e as americanas – se presentificam.

Alcir Pécora comenta em artigo (polêmico) sobre essa mudança nos currículos brasileiros, atribuindo-a à influência americana (por isso polêmico), num sugestivo título: “A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Sabemos que você está desde o início do Profletras (2013), que propõe a valorização da prática de leitura do texto literário no Ensino Fundamental como uma estratégia para melhorarmos a formação de leitores. Qual sua visão desse Programa e como podemos avaliar os resultados da formação continuada de professores a partir de sua experiência na Unidade da USP. Por ser um programa profissional, você destacaria uma peculiaridade que contribui para uma prática pedagógica contemporânea?

### **Neide Rezende:**

Infelizmente, já não pertencço ao Profletras desde abril deste ano. Não queria me afastar, mas uma situação familiar peculiar e as sobrecargas de trabalho acadêmico me obrigaram. Além disso, pertencer a dois programas é muito difícil hoje, uma vez que, com o Sucupira, que avalia em detalhes o trabalho docente, você é obrigado a distribuir suas horas e pontuação nos dois programas, não pode ultrapassar na pós-graduação determinada quantidade de horas, se vê então obrigado a optar por um ou outro programa.

Houve momentos em que sentimos o Profletras em perigo, lutamos por ele; as bolsas minguraram, o que, como sabem, é um grave problema, pois os professores-alunos não têm liberação da sala de aula pelas secretarias de educação (quando muito conseguem diminuir a carga horária, pelo menos em São Paulo), às vezes moram em outra cidade, são obrigados a cumprir muitas horas no programa... alguns desistem, mas os que ficam, que maravilha! Creio que eles aprendem muito, mas, nós, como aprendemos! Sou bastante entusiasta do Mestrado Profissional. Acho que cumpre uma função específica

em relação ao mestrado acadêmico, ainda que o resultado possa ser semelhante em alguns casos. Querer estudar para potencializar o trabalho que realiza na escola, sem intenção de seguir na vida acadêmica, era o objetivo de muitos aspirantes ao mestrado.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Na sua prática de formadora de docentes na graduação e pós-graduação, entrar em contato com estudantes de letras significa também entrar em contato com leitores do texto literário ou tal proporcionalidade nem sempre corresponde? Como você avalia esses dois momentos para a vida profissional de um professor da educação básica no Brasil?

### **Neide Rezende:**

Em relação a isso, posso falar de minha experiência na USP. Formei-me no curso de Letras, tendo tido outras experiências de formação fora do país, tanto em nível de graduação quanto de pós, todas no terreno da literatura. Na Faculdade de Educação, estudando as teorias de ensino de língua portuguesa e conhecendo as práticas de professores mediante os relatórios de estágio de nossos licenciandos e nos cursos, eventos e projetos de extensão com professores, me dei conta do tamanho do problema. Na USP, o curso de Letras produz em seus alunos uma estranha vanglória, que os faz desmerecer a Faculdade de Educação, considerando-a portadora e disseminadora de um saber menor. Nosso curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa tem dois semestres e é em geral no segundo que podemos colher alguns frutos do trabalho de formação realizado. É bem verdade que nos últimos anos parece haver alguma mudança, com a presença maior de estudantes negros e de outros mais conscientes do problema social. Então, o olhar exclusivamente voltado para o aprendizado do texto de grandes autores, com belas análises, também se abre para incluir o olhar implicado e participante e obras que também sejam caras à cultura das comunidades presentes na escola – que sem isso não é possível haver interesse pela leitura de literatura na escola.



### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

No processo de formação de nossos docentes aqui na Universidade do Estado da Bahia, estamos utilizando cada vez mais a abordagem biográfica de formação de leitores, ancorando-nos em experiências desses leitores e suas histórias de vida. Essa memória dos alunos de graduação pode contribuir para uma prática subjetiva de leitura do professor? Você concorda com esse tipo de formação?

Acho que essa prática de explorar a autobiografia de leituras pode ser rica em várias dimensões. Apresente aqui duas delas, que, a meu ver, são bem amplas. Trata-se, por um lado, de propiciar ao formador, professor do ensino superior, possibilidade de conhecer a relação de seus estudantes com a leitura e conhecer o sujeito em sua relação com a vida – social, familiar, afetiva – através do vetor leitura, portanto, ter em mãos um material para ele próprio estabelecer seu programa de formação, conhecer o universo em que atua. Obter esse conhecimento pode dar a esse formador de professores a possibilidade de construir para a sua comunidade estudantil práticas de formação consequentes e estimulantes. Conhecer o mundo e a cultura de seu aluno, e às vezes participar dele, vai em sentido contrário ao que normalmente se considera como próprio do mundo acadêmico, que tradicionalmente se vangloria do distanciamento. Então, conhecer o aluno e desenvolver situações capazes de torná-lo ciente de seu percurso vai ao encontro das boas mudanças que se vislumbram na ética educacional, ou seja, ter o aluno como interlocutor e parceiro.

Por outro lado, para o aluno, que futuramente será o professor, em geral de alunos do ensino básico, trazer à tona sua memória de leitor, muitas vezes de leituras inexistentes, vai muito além de ver-se como leitor propriamente, faz emergir uma consciência de si mesmo, mediante as vivências de leituras (é comum apresentarem situações de leitura, com envolvimento de pessoas queridas). Pode levá-lo a compreender-se no interior da cultura e estabelecer sentidos na trajetória de que não era antes consciente, pois os fatos que aos quais busca dar sentido faz parte de uma narrativa de vida reconstruída a partir do presente e de um contexto que abre possibilidades de conexões antes inexistentes. Acostumado, ao longo do seu percurso como aluno, a apreender os textos literários numa abordagem formal e distanciada,

agora pensar sobre isso enquanto sujeito implicado na leitura – ou na não-leitura, se assim for – permite trazer para o momento da discussão coletiva questões que decerto irão ser muito significativas para a experiência futura como professor. Porventura ajudá-lo a recuperar de maneira muito pessoal seus eventos de leitura para refletir sobre o que escapou na uniformização das práticas de ensino de literatura e desvelar procedimentos didáticos de leitura mais propícios e significativos no seu devir docente. Estamos, no nosso grupo de pesquisa e junto a outros pesquisadores, refletindo sobre isso atualmente, no campo da didática da literatura, com o intuito de intervir no objeto da literatura, que é não apenas estudar o texto, de modo técnico e distanciado, mas lê-lo, implicando-se na leitura, e interpretá-lo com o aporte dessa apreensão subjetiva.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Quando falamos em formação de professores nos deparamos com um problema sinalizado em seus artigos, isto é, os desafios do ensino da literatura e os saberes que cada texto carrega. Por que é tão difícil criar um espaço de escolarização capaz de permitir que a criança/jovem coloque suas “impressões singulares”? Como podemos superar esses saberes consagrados para abrir espaço para as impressões dos leitores?

### **Neide Rezende:**

Não se trata só de superar os saberes consagrados, como você diz. Com relação a isso, penso que é o que estamos fazendo hoje, com a participação política da universidade na luta pelos direitos humanos e pela democracia, com a emergência de novas teorias mais afinadas com a realidade de afirmação de culturas antes excluídas do ensino, com a mudança dos currículos nas universidades, com a extensão dos eventos para divulgação, compartilhamento e parcerias dessas novas perspectivas, tanto em nível nacional quanto internacional, com a incrementação e fortalecimento das instâncias de formação inicial, com a intervenção em documentos federais, com a participação nas propostas curriculares de estados e municípios, com a formação em serviço... Trata-se também de mudar a escola de ensino básico.

Nela, o tempo e o espaço são avessos à subjetividade, à elaboração, ao pensamento e à reflexão. A crítica ao racionalismo técnico, ao pragmatismo, ao neoliberalismo, à tendência mercadológica, tudo isso é verdade e se traduz na separação em muros, em grades, em cores horrorosas, em espaços fechados, cores tristes, assemelhada a prisões e manicômios (pelo menos assim é em boa parte das escolas públicas da cidade de São Paulo). À parte essa negação do espaço para fruição e deleite, a organização das disciplinas e a grade horária tampouco favorecem essa dimensão da aprendizagem, que requer um ritmo mais lento, mais apropriado à reflexão, à leitura e à escrita. Os últimos documentos federais, a BNCC, a reforma do ensino médio, parecem querer intervir nessa distribuição do tempo, mas provocam outros problemas, que precisamos enfrentar e discutir nos nossos espaços. Não acho que devemos simplesmente recusar, mas buscar formas de atuação que beneficiem o ensino por entre esses canais.

**Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

E, para concluir, conte-nos um pouco como se deu o encontro com Annie Rouxel, passando a ser, inclusive, sua tradutora aqui no Brasil? A proposta de “leitura subjetiva”, dessa autora, pode ser vista como uma ponte entre o texto e o leitor, visto que sempre somos controlados pelos espaços vazios dos textos literários? Ou você concorda que os saberes do texto são secundários no processo de formação do leitor literário emancipado para construir sua interpretação?

**Neide Rezende:**

A parceria com Annie Rouxel vem desde 2008, quando participamos do Colloque Texte du Lecteur, junto com Rita Jover-Faleiros e Gabriela Rodella de Oliveira, na Université de Toulouse. Essa pesquisadora francesa, faz parte de um grupo de pesquisadores em geral do mundo francófono hoje sob a denominação Didactique de la Littérature, que todo ano se reúne anualmente em universidades de diferentes cidades, dependendo do rodízio de seus organizadores. Desde então, temos mantido presença em alguns desses eventos anuais. Esse nosso acercamento ao grupo de Annie Rouxel se deu

obviamente em razão da proximidade teórica, a partir de leituras e das relações bem antes existentes entre alguns integrantes do grupo francês e outros professores brasileiros envolvidos com o ensino de literatura. Cito, em especial, na USP, a Maria Thereza Fraga Rocco, que foi minha orientadora de doutorado, e Ligia Chiappini Moraes Leite, com quem convivi muito, quando ela fazia pós-doc, em Paris, nos anos 70, e juntas frequentávamos o Seminário de Jacques Leenhardt, na Escola de Altos Estudos. Então, desde que entrei na Faculdade de Educação, essa trajetória voltada para a literatura e educação foi-se aclarando e fui buscando uma linha teórica profícua para o ensino. Em 2006, por exemplo, convidamos Jean Verrier (já velho conhecido de Maria Thereza e Ligia) para uma série de palestras, e publicamos um ensaio dele na revista da faculdade. Jean Verrier já estava aposentado na época e era participante ativo do grupo francês, era editor de uma revista que sempre exerceu um grande impacto na minha formação *Le Français d'aujourd'hui*, dirigida aos professores de língua materna. Com a publicação do livro *Leitura subjetiva*, em 2013 (que é uma seleção de textos do colóquio de 2004, *Le Sujet Lecteur*), Annie se tornou uma figura mais popular aqui, tendo sido convidada para vários eventos. A perspectiva da *leitura literária*, terminologia que se impôs hoje – pressupõe a efetiva leitura do texto pelo aluno, permitindo que a subjetividade do leitor seja considerada na abordagem escolar – acabou por ganhar prestígio no interior do campo do ensino de língua e de literatura e tem se disseminado em muitos países da América Latina e Europa.

**Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Mais uma vez, obrigadíssimos por sua gentileza de nos ceder essa entrevista.

Alagoinhas, junho de 2020.