



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LENA CILENE HASHIGUTI DE ARAÚJO

**TÍTULO - BIBLIOTECA ITINERANTE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Belém-Pa, 2020

LENA CILENE HASHIGUTI DE ARAÚJO

BIBLIOTECA ITINERANTE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Germana Sales.

Belém-Pa, 2020

FICHA TÉCNICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658b Araújo, Lena Cilene Hashiguti de
Biblioteca itinerante na escola : uma proposta para a formação de leitores / Lena Cilene Hashiguti de Araújo. — 2020.
203 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Germana Maria de Araújo Sales Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Literatura. 2. Formação de leitores. 3. Biblioteca. I. Título.

CDD 807

LENA CILENE HASHIGUTI DE ARAÚJO

BIBLIOTECA ITINERANTE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Data da defesa:

Conceito:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Germana Maria de Araújo Sales
Orientadora (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Membro externo (UEM)

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Junior
Membro interno (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento
Suplente (UFPA)

Dedico este trabalho aos meus avós, Antônio e Nair (*in memoriam*), pelo amor incondicional que me dedicaram e pela história de luta que sempre guiou meus passos e luziu sobre minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e por abdicar do tempo que normalmente lhe dedico, em razão dos estudos e do trabalho.

À minha sobrinha Maria Clara, pela lucidez e maturidade sobre o mundo em que vivemos, pelas trocas e presença constante nos momentos de reflexões sobre os estudos e a vida profissional, fundamentais para a conquista da seneridade e do equilíbrio, necessários para as escolhas realizadas durante este trabalho.

Aos amigos que colaboraram com a realização deste trabalho de alguma forma, ouvindo, opinando, auxiliando quando não foi possível ultrapassar barreiras que se impõem diante de alguém que resolve explorar outros solos.

À minha orientadora, professora Germana Sales, não só pelas contribuições intelectuais, mas pela acolhida e respeito pelo olhar da professora de educação básica que se permitiu ultrapassar os limites de sua sala de aula em busca de conhecimentos que pudessem aprimorar suas práticas.

Aos professores que ao longo da minha vida escolar e acadêmica ofertaram materiais para que eu pudesse preencher lacunas durante a minha formação, sempre em expansão. Em especial, aos professores do PROFLETRAS, tão importantes para a elevação do desejo de transformação da educação básica pública em nosso país.

Aos colegas de curso que se tornaram amigos, pelo companheirismo, apoio mútuo e compartilhamento das experiências.

Ao diretor, coordenadora pedagógica e professores da escola em que o estudo foi realizado, pela confiança, disponibilidade e acolhimento do projeto de leitura. Sem o suporte que ofereceram e a adesão ao projeto, não seria possível sua viabilidade.

Aos alunos da escola pública, com os quais eu aprendo todos os dias a resistir.

Guia

A poesia me salvará.

*Falo constrangida, porque só Jesus
Cristo é o Salvador, conforme escreveu
um homem – sem coação alguma –
atrás de um crucifixo que trouxe de lembrança
de Congonhas do Campo.*

No entanto, repito, a poesia me salvará.

*Por ela entendo a paixão
que Ele teve por nós, morrendo na cruz.*

*Ela me salvará, porque o roxo
das flores debruçado na cerca
perdoa a moça do seu feio corpo.*

*Nela, a Virgem Maria e os santos consentem
no meu caminho apócrifo de entender a palavra
pelo seu reverso, captar a mensagem
pelo arauto, conforme sejam suas mãos e olhos.*

*Ela me salvará. Não falo aos quatro ventos,
porque temo os doutores, a excomunhão
e o escândalo dos fracos. A Deus não temo.
Que outra coisa ela é senão Sua Face atingida
da brutalidade das coisas?*

Adélia Prado

RESUMO

Formar leitores em um país onde há dificuldades de acesso a livros por maior parte da população, em razão de condições sociais desiguais, é um desafio, mas é também um compromisso que deve ser assumido pelos órgãos responsáveis pela educação em todos os níveis, principalmente, no âmbito da escola pública. Pois, ela possui ferramentas capazes de atuar para promover a democratização da leitura. A principal delas é a biblioteca escolar, a qual não consiste somente em um espaço físico dentro da escola, mas em um movimento em prol da disseminação da leitura no espaço escolar, de modo que ao estudante seja dada a oportunidade de inserir no seu cotidiano um elemento a mais, o livro. Desse modo, este estudo elencou como objetivo central: a promoção do acesso ao livro aos estudantes de uma escola pública da rede estadual do distrito de Icoaraci, da cidade de Belém do Pará, por meio da criação de uma biblioteca itinerante. A biblioteca foi organizada com acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Para que os acervos ficassem disponíveis para todos os estudantes da instituição, foi realizado um projeto de leitura com a participação do corpo docente e técnico da escola, tendo como atividade principal: O Dia da Biblioteca Itinerante na Escola. Contudo, apenas cinco turmas do Ensino Fundamental II foram acompanhadas pelo professor-pesquisador. Essas turmas foram estimuladas a realizar empréstimos durante as aulas destinadas à leitura, buscou-se durante essas aulas estratégias de leitura que levassem em consideração as particularidades de cada estudante ao entrar em contato com textos polissêmicos. Elegeu-se como metodologia para a coleta e discussão de dados a pesquisa-ação. A discussão teórica está fundamentada em Zilberman (1991), Lajolo, Zilberman (1996), Gebara (2002), Abreu (2006), Lajolo (2006) Ferrera (2009), Sales (2014), De Maria (2016) e outros. Como resultado principal da análise dos instrumentos metodológicos, apresenta-se a elevação da disposição dos estudantes para a leitura literária em razão do acesso a livros e da utilização pelo mediador de práticas de leitura que consideraram, principalmente, a capacidade de compreensão que o leitor iniciante apresenta ao entrar em contato com um texto literário.

Palavras chaves: Formação de leitores. Leitura literária. Biblioteca escolar.

ABSTRACT

Training readers in a country where there are difficulties in accessing books by most of the population, due to unequal social conditions, is a challenge, but also a commitment that must be assumed by the bodies responsible for education at all levels, and, specially, by the public school. For it has tools capable of acting to promote the democratization of reading. The main tool is the school library, which consists not only of a physical space within the school, but also of a movement in favor of the dissemination of reading in the school space, so that the student is given the opportunity to insert in his daily life one more element, the book. Thus, this study listed as a central objective, the promotion of access to books to students from a public school that is part of the Pará state network in the district of Icoaraci, in the city of Belém do Pará, through the creation of an itinerant library. The library was organized with collections from the National Program Library at School – PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). In order for the collections to be available to all students at the institution, a reading project was carried out, with the participation of the school's teaching and technical staff, with the main activity being the Itinerant Library at School Day. However, only five classes of Elementary School II (Ensino Fundamental II) were accompanied by the teacher-researcher. These classes received incentives to borrow books during classes that are specific for reading, in which the teachers sought reading strategies that took into account the particularities of each student when coming into contact with polysemic texts. Action research was chosen as the methodology for collecting and discussing data. The theoretical discussion is based on Zilberman (1991), Lajolo (2006), Lajolo, Zilberman (1996), Gebara (2002), Abreu (2006), Ferrera (2009), Sales (2014), De Maria (2016) and others. As a main result of the analysis of the methodological instruments, there is an increase in the students' position for literary reading due to the access to books and the use by the mediator of reading practices that considered, mainly, the comprehension capacity that the beginning reader presents when coming into contact with a literary text.

Key words: Training of readers. Literary reading. School library

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo gosto da leitura.	120
Tabela 2. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo local onde costuma ler	121
Tabela 3. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo que estava lendo à época da pesquisa .	121
Tabela 4. Distribuição dos discentes do projeto de leitura entre os que tinham e os que não tinham alguém em casa que lia para eles.	121
Tabela 5. Distribuição dos discentes do projeto de leitura de acordo com quem lia para eles em casa.	122
Tabela 6. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que gostam de ler de acordo com o tipo de leitura que gostam.	122
Tabela 7. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que gostam de ler pela frequência com que leem.	122
Tabela 8. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo hábito de ser presenteado com livros por alguém da sua família	122
Tabela 9. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que são presenteados com livros por alguém da sua família pelos títulos.	122
Tabela 10. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que são presenteados com livros por alguém da sua família pela frequência com que são presenteados	122
Tabela 11. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo conhecimento de alguma biblioteca..	123
Tabela 12. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que conhecem bibliotecas pelo tipo de biblioteca que conhece	123
Tabela 13. Distribuição dos discentes do projeto de leitura entre os que frequentam e não frequentam alguma biblioteca.	123
Tabela 14. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo conhecimento de alguma livraria.....	123
Tabela 15. Distribuição dos discentes do projeto de leitura que conhecem alguma livraria pela livraria que conhecem.	123
Tabela 16. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelos que frequentam ou não alguma livraria.	124
Tabela 17. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo local onde tem acesso a livros ou outros suportes de leitura.	124
Tabela 18. Distribuição dos discentes do projeto de leitura entre os que leram e os que não leram durante as férias.	124
Tabela 19. Distribuição dos resultado das leituras registradas nos álbuns produzidos pelos discentes do projeto de leitura	134
Tabela 20. Distribuição dos resultados dos depoimentos dos discentes do projeto de leitura.	134

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.2. PROBLEMÁTICA DESTE ESTUDO	14
1.2.1. <i>O ambiente escolar</i>	14
1.2.2. <i>Os alunos, o perfil familiar e o bairro</i>	15
1.3. METODOLOGIA.....	17
2. PRÓLOGO: MINHAS MEMÓRIAS DE UMA BIBLIOTECA.....	19
3. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DO LEITOR	29
3.1. LEITOR: UM SER EM CONSTRUÇÃO	29
3.2. COMO E POR QUE (NÃO) NOS TORNAMOS LEITORES LITERÁRIOS?	39
3.3. O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA	57
3.4. O MEDIADOR DE LEITURAS NO CONTEXTO ESCOLAR	78
4. O PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	87
4.1. BIBLIOTECAS NO BRASIL: DA ORIGEM À FUNÇÃO EDUCADORA	87
4.2. O PAPEL DA BIBLIOTECA PÚBLICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	93
4.3. BIBLIOTECA E ESCOLA: OS DESAFIOS DESSA RELAÇÃO	99
4.4. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA - PNBE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	106
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
5.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	117
5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	120
5.2.1. <i>Questionário diagnóstico</i>	120
5.2.2. <i>Encontro com professores</i>	127
5.2.3. <i>Dia da Biblioteca Itinerante na Escola</i>	128
5.2.4. <i>Empréstimos e momentos de leitura em sala</i>	131
5.2.5. <i>Os álbuns de leituras e os depoimentos</i>	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	167

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores encontra obstáculos de grandes proporções em um país onde a maior parte de sua população carrega em sua história a marca da exclusão de um ambiente disseminador da leitura, ainda quando os primeiros livros chegaram ao país. Este local é a biblioteca, inicialmente usufruída somente pela elite e grupos religiosos. A história da biblioteca no país contribuiu para a construção de determinados estigmas em relação ao livro e as classes sociais menos favorecidas. Ao se tratar de leitura literária, a ideia de que ela é dispensável, a não ser como instrumento para o aprimoramento de habilidades linguísticas, é muito comum até mesmo no ambiente escolar.

Estudos demonstram que a relação entre literatura e escola sempre foi desafiadora. A literatura enquanto bem cultural está distante do cotidiano escolar, pois o tratamento que recebe o texto literário, neste ambiente, em geral, prioriza objetivos pedagógicos, como exemplo, pode-se citar o uso do texto literário como meio para o estudo da Língua ou como desencadeador de debates sobre temas sociais. Desse modo, as práticas de leitura no espaço escolar, em geral, não são promissoras ao desenvolvimento do gosto pela leitura, assim, a escola não se utiliza de toda a sua potencialidade como formadora de leitores.

Contudo, o ambiente escolar é um espaço essencial para a circulação do texto literário, assim como, a formação do leitor. A escola deve assumir essa função, uma vez que o convívio familiar, em geral, não oferece condições para tal formação. Considerando a falta de acesso ao livro e as abordagens realizadas ao texto literário nesse ambiente como maiores entraves à formação do leitor, esta proposta se fundamenta na necessidade primordial de promover para os estudantes o acesso a livros literários. Assim como, propor a construção de uma nova relação entre leitura literária e estudantes no ambiente escolar, por meio de estratégias de leitura que levem em consideração, principalmente, a singularidade que cada leitura assume para cada leitor, a condição social e cultural do estudante, o ritmo de leitura de cada estudante e os sentidos construídos na leitura de textos polissêmicos.

O estudo foi realizado durante ano de 2019, em uma escola pública da rede estadual da capital do estado do Pará, Belém, com 183 alunos de cinco turmas do ensino fundamental II, a metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa-ação de natureza quantitativa e qualitativa. Para promover o acesso a livros, foi organizada uma biblioteca itinerante com acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, a fim de que os estudantes pudessem realizar empréstimos. Com essa iniciativa, pretendeu-se democratizar a leitura na escola, com isso, propiciar mais liberdade ao estudante quando este entra em contato com o texto literário.

Com base teórica fundamentada nos estudos de Zilberman (1991), Lajolo, Zilberman (1996), Gebara (2002), Abreu (2006), Lajolo (2006) Ferreira (2009), Sales (2014), De Maria (2016) e outros, buscou-se aproximar os estudantes do texto literário por meio de práticas de leitura que compreendessem a leitura enquanto atividade fim e não como uma introdução para outras atividades, com isso, incentivá-los a gostar de ler.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, assim distribuídos: no primeiro, a “Introdução” tece considerações gerais sobre o estudo, além de apresentar uma breve contextualização teórica, a problemática deste estudo e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo, é apresentado o Prólogo, seção na qual o professor-pesquisador aborda sua relação com a biblioteca desde sua vivência como discente até sua experiência profissional nesse espaço. Assim como, narra experiências em relação a sua formação como leitor.

O terceiro capítulo, “Estudos sobre formação do leitor”, tece considerações sobre o leitor, a importância da leitura literária para o equilíbrio interior do ser humano, para o desenvolvimento cognitivo, a abordagem que vem sendo realizada ao texto literário na escola e a importância do mediador no contexto escolar.

O quarto capítulo, “O papel da biblioteca na formação do leitor”, traça um panorama geral da presença da biblioteca no Brasil, desde sua origem, quando era restrita a determinados grupos sociais, até o momento atual, quando as informações são veiculadas com mais rapidez e abrangência em razão das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim como, discute questões relativas às bibliotecas escolares, como a importância dessa ferramenta para a formação de leitores e as ações do PNBE voltadas à formação do leitor.

No quinto capítulo, “Proposta de intervenção e discussão dos resultados”, é apresentada a descrição do projeto de intervenção pedagógica e realizada a discussão sobre os resultados oriundos dos instrumentos metodológicos aplicados neste estudo.

Para concluir, no último capítulo são apresentadas as considerações finais, a partir das discussões de dados empíricos e bibliográficos, sobre aspectos julgados essenciais pelo professor-pesquisador ao tema discutido neste estudo: a falta de acesso a livros por parte da maioria dos estudantes da escola pública, as dificuldades em torno da relação escola e literatura, o papel da escola para a formação de leitores e a importância da formação do professor-mediador de leituras.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Os estudos sobre formação de leitores apontam diversos indicadores ou variáveis implicados neste processo. Das correntes teóricas hegemônicas, aquela ligada ao *habitus* e capital cultural familiar é uma das principais. Desenvolvida pelo sociólogo Pierre Bourdieu, esta vertente aponta a importância da família na interiorização de desejos, disposições, informações e orientações para a leitura literária e/ou científica (BOURDIEU, PASSERON, 1992). *Habitus* e capital cultural são postulados consolidados na literatura científica como desencadeadores do gosto pela leitura. Contudo, os estudos também indicam que o *habitus* não é uma fatalidade, isto é, não é imutável e, assim, pode ser modificado através da socialização do sujeito em outros grupos sociais secundários ou não-familiares, como a escola, a igreja, os grupos de amigos, entre outros.

É com base nessa premissa que este estudo focou a escola e duas variáveis associadas à leitura no ambiente escolar como obstáculo ao desenvolvimento do gosto pela leitura: a falta de acesso a livros por parte dos alunos e o tratamento que recebe o texto literário no ambiente escolar.

Se por um lado, na escola, formar leitores literários exige a democratização do livro, por outro, requer também a compreensão sobre o que é ser um leitor e a permanente discussão sobre as práticas de incentivo à leitura literária no espaço escolar. Lajolo, Zilberman (1996) discutem a concepção de leitor a partir de sua historiografia, esclarecem que este surgiu como resultado de uma construção socioeconômica: a ascensão social da burguesia e o avanço do capitalismo. O fato de a origem do leitor associar-se a tais aspectos se refletiu no ingresso da literatura na escola, pois o texto literário era utilizado com fins unicamente pedagógicos: difundir valores morais e ensinar uma linguagem representativa de uma classe social (ZILBERMAN 1991).

No contexto atual, Lajolo (2006) ao se referir à leitura literária na escola, assevera que esta recebe certa “uniformização” a partir de atividades sugeridas pelo livro didático. Nesse sentido, Gebara (2002), ao tratar sobre a leitura de poemas na escola, assegura que há necessidade de enfrentar o texto literário nesse ambiente, e para isso, apresenta a prática da “leitura estética”, a qual permite ao leitor enfatizar suas experiências estéticas durante o processo de leitura.

Contudo, para que práticas de leitura inovadoras sejam desenvolvidas na escola, é necessário que o professor desempenhe a função também de mediador de leituras e formador de leitores. Segundo Ferreira (2009), o fato de o professor não ser leitor, compromete o incentivo à leitura entre seus alunos, da mesma forma, a ida à biblioteca escolar.

Diante desse quadro, a formação do formador de leitor vem sendo objeto de estudo entre estudiosos da área. Assim, Sales (2014) salienta que a identidade literária do professor é o elemento mais importante para torná-lo apto a incentivar seus alunos a ler. De Maria (2016), ao abordar o tema, propõe disciplinas de literatura e literatura infantil para os cursos de pedagogia e para os cursos de letras, uma disciplina complementar às dos estudos literários, que pudesse formar leitores durante o curso.

Desse modo, acredita-se que a leitura literária tem como fatores de promoção: o *habitus* de leitura herdado da instituição familiar, o acesso a livros, as práticas que priorizem o desenvolvimento do gosto pela leitura e a formação do mediador.

1.2. PROBLEMÁTICA DESTE ESTUDO

1.2.1. O ambiente escolar

Este estudo foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino fundamental, localizada no distrito de Icoaraci, área urbana do município de Belém. Fundada em 2009, a escola iniciou suas atividades em uma casa de dois pavimentos, ainda em construção, alugada pelo governo do estado. Para efeitos didáticos, neste estudo a referida escola será chamada de Anchieta. Na época, as vagas eram limitadas aos alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, no turno da manhã e primeira e segunda etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno da noite.

Em 2010, em razão do aumento pela procura de vagas, houve a inclusão dos terceiro e quarto anos do ensino fundamental e terceira e quarta etapas da EJA. A partir de 2013, de forma gradativa, a escola passou a atender os anos finais do ensino fundamental. O governo do estado já havia efetivado a compra do prédio e suas instalações foram expandidas com mais um ginásio esportivo e dois blocos: um, contendo três salas de aula, dois banheiros, outro, constituído por três salas de aulas menores, para atender a educação infantil e uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Já em 2015, em razão da baixa procura por matrículas, a EJA foi extinta.

No ano de 2019, a escola atendeu 618 alunos, matriculados em turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, distribuídas entre os turnos manhã e tarde.

O prédio inicial que abrigou os estudantes no início das atividades escolares, embora adaptado ao objetivo educacional, não é apropriado a esse propósito, ele possui sete salas de aula, três salas destinadas ao ensino fundamental de anos iniciais, as quais funcionam no andar inferior e quatro salas reservadas ao ensino fundamental de anos finais, que funcionam no andar superior, todas adaptadas a esse fim .

Dentre os blocos construídos posteriormente, um foi interditado pela Secretaria de Educação em razão do risco de desabamento e o outro, ainda em funcionamento, comporta três salas de aula e dois banheiros. Porém, as condições do prédio são insalubres e não garantem condições para que ocorra de modo satisfatório o processo de ensino e aprendizagem, visto que as salas são pequenas para a quantidade de alunos atendidos, além de serem abertas e, por isso, sofrem interferência sonora, principalmente, do ginásio esportivo.

Além dos ambientes já descritos, há a cantina da escola, que embora mantenha o atendimento aos alunos diariamente, é um espaço muito pequeno tanto no que diz respeito ao preparo da merenda quanto a sua distribuição, e a quadra de esportes, local preferido dos estudantes, esse ambiente destoa dos demais, a quadra é bastante ampla, coberta e conta com arquibancadas em suas laterais, além de banheiros e vestiários, esses, porém, não estão sendo usados.

Outro ambiente muito valorizado na escola é o que os estudantes denominaram como “bosquinho”, um espaço entre o primeiro prédio e os dois blocos laterais à quadra, nele há algumas árvores de grande porte, como a árvore da andiroba e outras frutíferas, como jambeiro, jaqueira, coqueiro, abacateiro, mangueira e outras. Esse espaço, muitas vezes, funciona como refúgio contra a temperatura elevada das salas de aula, principalmente, para os estudantes que se concentram nele sempre que possível.

As instalações destinadas ao corpo pedagógico e administrativo funcionam no primeiro prédio, no andar inferior e estão dispostas da seguinte maneira: uma secretaria acoplada às salas dos professores, uma sala de atendimento à educação especial, uma sala dividida entre o diretor da Escola e a coordenadora pedagógica. Importante ressaltar que, assim como as salas de aula, todos esses ambientes são pequenos e não oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades a que estão destinados. Não há na escola espaços pedagógicos, como biblioteca ou sala de leitura e laboratórios.

Em razão das dificuldades em relação à estrutura física apresentadas pela escola para o desenvolvimento das atividades de forma satisfatória, foi solicitada à Secretaria de Educação do Estado uma reforma nos prédios. Esta teve início no mês de outubro, em caráter de urgência. Em curso, a reforma pretende reconstruir a unidade, incluindo um espaço para a organização da biblioteca escolar.

1.2.2. Os alunos, o perfil familiar e o bairro

Os alunos, salvo poucas exceções, são moradores do bairro, esse fato lhes permite estender as relações entre eles além da convivência no ambiente escolar. Em geral, são

vizinhos e muitos, integrantes da mesma família. Essa peculiaridade facilita a comunicação da instituição com os responsáveis, sendo comum, nas reuniões de pais, o responsável por um aluno assumir a responsabilidade por outros alunos durante o evento, quer porque morem próximos ou por existir alguma relação de parentesco entre eles.

A situação socioeconômica da maioria das famílias na comunidade é marcada pela precariedade e vulnerabilidade, pois a renda familiar, em geral, é muito baixa, o que justifica a média de 70%¹ dos estudantes serem beneficiados pelo programa social Bolsa Família.

O bairro no qual a escola está inserida apresenta muitas carências no que diz respeito à oferta de serviços públicos: há ruas sem saneamento básico, outras não foram pavimentadas, não há posto de saúde próximo nem espaços destinados ao lazer. Essa carência, muitas vezes, é suprida pela presença das igrejas, sobretudo, as evangélicas que vem ganhando cada vez mais espaço na comunidade, com o constante crescimento do número de unidades no bairro.

Embora haja uma delegacia no bairro, a ocorrência de fatos violentos é muito comum. Muitos alunos demonstram estar acostumados com a violência, muitos, aliás, presenciam ou sofrem em suas próprias casas essa realidade. A morte parece não os assustar mais, visto que são constantes os relatos, de forma natural, sobre práticas criminosas, inclusive assassinatos, em alguns casos, presenciados por eles.

Este é o contexto social no qual os alunos e o estabelecimento escolar estão inseridos, isto é, um cenário de privações sociais, de oportunidades limitadas e carente não apenas em termos econômicos, mas também, em relação ao acesso a bens culturais.

Há, desse modo, um panorama social no qual os sujeitos aqui tratados se encontram inseridos que é pouco estimulante para o desenvolvimento do gosto pela leitura: contexto comunitário, condições escolares, sociais e familiar. Contudo, seguindo as indicações da literatura científica, parte-se do princípio de que modificações nos processos de sociabilidade são capazes de alterar de negativos para positivos os estímulos para a leitura. O que justifica este estudo apresentar, numa ponta, um estudo diagnóstico e, na outra, o acompanhamento de um projeto de leitura desenvolvido com os estudantes em questão.

Assim, com base nas análises e no balanço teórico anterior, o problema deste estudo pode ser assim formulado: o estudante de ensino fundamental da escola Anchieta, em Belém, desenvolveu gosto pela leitura literária? Como as condições escolares e familiares repercutem no tipo de leitura que este estudante realiza? Alterações nas condições de acesso a

¹ Dado fornecido pela secretaria da Escola.

livros e na mediação de leitura podem modificar positivamente as disposições desses sujeitos para a leitura?

Com base nas informações iniciais, as hipóteses que podem ser oferecidas a essas perguntas são: estes estudantes não desenvolveram o gosto pela leitura literária. Esse fato está relacionado à ausência de *habitus* de leitura herdado da família, à falta de acesso a livros em casa, na escola e na comunidade, e, à ausência de uma mediação que estimule práticas de leitura literária tendo a leitura como atividade central e que considere a plurissignificação dos textos literários e as particularidades de cada leitor. Portanto, garantir acesso a livros e mediação que proporcione ao estudante construir sentidos a partir de uma experiência estética e individual com textos polissêmicos pode contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária nesses sujeitos.

1.3 METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado em dados empíricos primários, coletados em pesquisa de campo e dados secundários, obtidos por meio de pesquisa bibliográfica.

Os dados primários foram obtidos por meio de pesquisa-ação, a qual contou com questões de natureza quantitativa e qualitativa. Segundo Ghedin, Franco (2008), a opção pela pesquisa-ação demonstra que o pesquisador acredita na convergência entre pesquisa e ação, a fim de se operar a transformação na prática. Os autores apontam três conceituações desse tipo de pesquisa no Brasil: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa ação-crítica e a pesquisa ação-estratégica. Dentre essas, este trabalho se pauta na pesquisa-ação crítica, visto que objetiva a transformação do sujeito por meio da construção do conhecimento mediado pela reflexão crítica.

A pesquisa-ação se realiza a partir de um processo que integra os sujeitos envolvidos nela: o pesquisador e o pesquisado. Isso possibilita mais aproximação entre eles, tornando mais visível aos olhos do pesquisador as nuances decorrentes dessa integração.

Dentre os fatores destacados por Ghedin, Franco (2008), quando se trata da pesquisa-ação, dois chamam atenção, o primeiro é a relevância de se considerar que o método envolve o exercício contínuo de espirais cíclicas que engloba desde o planejamento, passando pela ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento etc., e o outro fator importante é o tempo. Esses dois pontos se associam, visto que a retomada dos passos da pesquisa não permite sua execução em um curto espaço de tempo.

Tendo em conta esses dois fatores: a necessidade da avaliação constante e do replanejamento, se necessário, e o tempo vital para a aplicação da pesquisa, elucida-se a

necessidade de mencionar a flexibilidade dos instrumentos utilizados neste estudo quanto as suas utilizações para a coleta de dados, considerando o contexto do ambiente pesquisado.

Para esta pesquisa, selecionou-se um grupo composto por estudantes de 5 turmas de ensino fundamental: duas turmas de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono. Esses discentes foram inseridos num projeto de incentivo à leitura na escola. Ao todo, 183 participaram do projeto.

Para realizar uma diagnose da situação de leitura dos estudantes envolvidos no estudo, utilizou-se um questionário composto por onze perguntas, uma subjetiva e dez objetivas, das quais oito apresentavam desdobramentos: caso o estudante respondesse de forma afirmativa, outras perguntas foram realizadas para complementar a pergunta inicial. Este questionário foi respondido no início do estudo por 159 estudantes. Esse número se justifica em razão de alguns alunos não terem comparecido na escola no dia em que o questionário foi aplicado. Desse instrumento resultaram dados quantitativos e qualitativos.

Para a coleta de dados qualitativos durante e após a realização do estudo, foram utilizados três instrumentos: os depoimentos e os álbuns escritos pelos estudantes, o primeiro, realizados no final do projeto; o segundo, construídos ao longo do projeto, e, o diário do professor-pesquisador, contendo registros sobre ocorrências relativas ao comportamento dos estudantes em atividades propostas para estimular a leitura.

Os resultados que demonstram a percepção dos estudantes em relação à leitura após o desenvolvimento do projeto foram analisados com base na discussão teórica realizada sobre a formação do leitor e a leitura literária. Para avaliar se a proposta interventiva alterou a disposição dos estudantes para a leitura literária, foram analisados, nos instrumentos metodológicos utilizados, aspectos que demonstram se houve: alteração no significado da leitura para os estudantes, em razão do acesso ao livro e das estratégias de leitura desenvolvidas em sala. Para isso, a técnica de análise utilizada para organizar os dados foi a codificação. Esse tipo de abordagem permite que interpretação e teoria sejam acrescentadas aos dados, possibilitando, desse modo, a realização de associações entre os dados empíricos e bibliográficos a partir da interpretação do pesquisador. Nos depoimentos foram selecionados trechos que expressam ideais afins, organizados em categorias, nos álbuns, as categorias foram organizadas a partir de como os estudantes registraram suas leituras.

2. PRÓLOGO: MINHAS MEMÓRIAS DE UMA BIBLIOTECA

Começo esta seção pedindo licença para o uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular, afastando-me neste momento do padrão que segue a escrita deste texto, em virtude de que nele exponho momentos particulares de minha vivência com o objeto que se torna um dos elementos fundamentais nesta pesquisa, a biblioteca, além do resgate que faço de memórias preciosas vinculadas ao meu acesso ao mundo da leitura, para o qual teimo em conduzir meus alunos.

Das caras lembranças da infância, da escola, do bairro onde experienciei as primeiras descobertas, uma, a mim é tão rara e está tão presente em minha memória que me permite muito espontaneamente retornar ao tempo em que várias horas dos meus dias eram dedicados à contemplação de um cantinho do mundo onde tudo era história. Entrar nele era torna-me parte da história, como quem vive a sensação de fazer parte da tela que durante horas por ela é hipnotizado. Era assim que me sentia ao entrar no Chalé Tavares Cardoso. De frente para a Baía de Guajará, o prédio foi construído entre os anos de 1870 e 1912, em estilo arquitetônico típico da Belle Époque, pelo livreiro português Eduardo Tavares Cardoso, proprietário, na época, da Livraria Universal, que funcionava no Bairro da Campina, em Belém.

O Chalé foi arquitetado para que a família tivesse um local para o descanso durante os fins de semana. Essa intenção está registrada em cada cantinho desse espaço: as varandas que rodeiam o casarão convidam ao encantamento do pôr do sol que espelha seu tom avermelhado nas águas barrentas do rio, a extensão das portas e janelas e a altitude do teto permitem a ventilação natural no espaço, as escadarias lembram a grandeza de uma época em que Belém respirava os ares da *belle époque* cujos, de acordo com Coelho (2011, p. 141-142):

valores, os códigos e os rituais [...] na condição de teatro da civilização, espalharam-se, em maior ou menor escala, pelas sociedades contemporâneas. Paris, Lisboa, Buenos Aires, São Petersburgo, Viena, Belém e Manaus, cidades de topografias sociais e físicas distintas, integravam-se ao circuito mundial da cultura burguesa, na medida em que abrigavam elos da cadeia mundial do mercado. (COELHO, 2011, p. 141-142)

A suntuosidade do Chalé tem explicação: “A cultura burguesa da belle époque transitava pelos mesmos canais da circulação das mercadorias, dos capitais e dos bens de produção, o que implicava bem definir o sentido da mundialização da economia capitalista e do capital simbólico da cultura burguesa.” (COELHO 2011, p. 142). A valorização da borracha no mercado internacional e a abundância de sua matéria prima na Amazônia levaram a região amazônica nesse período a se transformar no maior polo de extração e exportação de látex do mundo, integrando, desse modo, Belém e Manaus ao mercado internacional e trazendo para essas cidades um modo de vida que destoava do clima tropical e da exuberância da paisagem local.

Era essa a impressão que eu tinha, a de que aquele chalé e tantos outros construídos na então Vila do Pinheiro – hoje, Distrito de Icoaraci – eram pedacinhos de

histórias esquecidas em algum lugar do passado que se instalavam pelas ruas que eu caminhava só para que meus olhos curiosos de menina pudessem neles se perder. Foi assim que eu subi pela primeira vez a escadaria do chalé, revestida de fantasias e curiosidade. No prédio já funcionava a Biblioteca Municipal Avertano Rocha. Após a morte de seu proprietário, na década de 1950, o governo do Estado do Pará ficou com a posse do majestoso Chalé que foi transformado em biblioteca pública em 1972. Seu destino não poderia ter sido melhor: abrigar em suas luxuosas dependências, histórias que viriam a marcar a vida de pessoas como eu.

Minha paixão por bibliotecas começou assim: na época em que eu cursava o primeiro grau, atual ensino fundamental, a dificuldade de acesso ao conhecimento formal era grande, a circulação de livros era restrita, internet, nem se ouvia falar. Apesar de estudar em uma escola pública da rede estadual e políticas para a distribuição de livros didáticos já existirem no país, o quadro negro era o único veículo a me trazer os textos de todas as disciplinas. Desse modo, a biblioteca era o lugar recomendado pelos professores para as pesquisas que complementavam os assuntos trabalhados em sala de aula. Foi dessa forma que cheguei ao chalé, a princípio, ia lá para realizar as pesquisas exigidas pelos professores, mas após algum tempo, ia porque gostava de ir. As estantes eram imensas e comportavam uma quantidade de livros que para mim, parecia infinita. Também lembro da mesa comprida de madeira nobre, ela me lembrava os filmes de épocas passadas, as cadeiras acompanhavam o glamour. Sobre elas, fiz minhas primeiras leituras incompreensíveis.

A biblioteca foi um dos elementos mais marcantes na minha vida escolar nesse período e foi ela que me conduziu ao universo dos livros de forma mais efetiva, me fez criar intimidade com eles. Aprendi a manuseá-los de modo que eles me dessem respostas para as perguntas lançadas pelos professores durante as aulas, mas além de me ajudarem com as atividades da escola também me apresentaram outros mundos bem distantes do meu. Lembro que fazia parte do acervo algumas enciclopédias, eram os meus livros preferidos, lá minha curiosidade me conduzia por caminhos desconhecidos: visitei o Egito com suas pirâmides e múmias irreais para uma menina que só conhecia o caminho de casa para a escola e que no máximo se estendia à biblioteca, um quarteirão depois; fui também a oceanos que comportavam águas infinitas, de todas as cores e com moradores de tamanhos e formas estranhas; conheci florestas com animais que não cabiam nem na minha imaginação; cheguei a eras passadas com seres gigantescos ou quase invisíveis. Não recordo dos textos literários nesse momento. Estes, eu estava a um passo de conhecê-los, mas isso não tornava minha relação com os livros menos afetuosa, para mim, eles eram companheiros na estrada do

conhecimento e por eles me deixava conduzir, confiando-lhes o roteiro, que eu sabia ser sempre impensável.

As idas ao Chale foram diminuindo quando conclui o ensino fundamental, mas a minha afeição pelos livros, construída nesse espaço, já estava fortemente consolidada e me deixou muito à vontade para seguir novas rotas de leitura. Quando finalizava a oitava série – atual nono ano – meu pai recebeu pelo correio umas caixas enormes que logo aguçaram minha curiosidade. Tive que esperá-lo abri-las para descobrir que um pedacinho da biblioteca se instalaria na sala da minha casa. Acredito que, até hoje, meu pai não se deu conta do significado desse gesto para mim, uma estante repleta de livros que contavam com coleções sobre história, geografia, ciências, filosofia e literatura, dentre eles me recordo dos Vultos da Pátria, um atlas, Os Pensadores, havia uma coleção de história antiga também, na qual reencontrei as pirâmides do Egito. Porém, uma coleção, não sei bem dizer por qual motivo, chamou-me mais a atenção: eram livros pequenos em relação aos outros, de capas vermelhas escrito com letras douradas Machado de Assis. Esses, passados alguns anos, mudaram-se comigo e até hoje ocupam lugar de destaque tanto nas minhas lembranças como na minha biblioteca.

Diante daqueles objetos, até então desconhecidos, a curiosidade logo cedeu espaço à incompreensão, ao acaso peguei um dos livros de capa de vermelha e, despretensiosamente, comecei a ler. Confesso que fiquei confusa, algumas palavras não eram familiares e outras me deixavam intrigada – só com o passar das páginas vim a descobrir que *cousa*, na verdade, era *coisa* – mas a confusão não parou por aí, ia lendo, lendo e por mais que a leitura avançasse não conseguia descobrir se quem contava aquela história estava vivo ou era um defunto, assim conheci Brás Cubas e Machado de Assis. Naquele momento, a história parecia difusa para mim, mas a maneira como fui fisgada pelo narrador, me fez persistir e sempre que eu lia “caro leitor” sentia-me parte dela, compromissada em não abandonar aquele diálogo e não deixar meu interlocutor falando sozinho.

Aos quatorze anos de idade, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi a minha primeira leitura literária, mas não o meu primeiro contato com as histórias inventadas. Com essas, eu já tinha intimidade porque meu avô, como bom nordestino que era, trazia as histórias que ouviu durante toda a sua vida na memória e personagens como a cobra grande, a matinta perera, a morte, a fome, o menino da vaca, o homem que virava porco e tantas outras, eram velhas conhecidas de minha infância. As histórias me acompanham até hoje, nunca duvidei da existência desses seres, aprendi a respeitá-los, aprendi a enxergar o invisível no mundo visível. As histórias me intrigavam, mas também me conectavam a um mundo por onde toda

criança deveria passar, um mundo onde os medos são inocentes e as moradas são feitas de mata e água. Para meu avô, seu Antônio, as dúvidas também não existiam. Desse mundo, ele era testemunha ocular.

Meu avô veio do Rio Grande do Norte para o Pará, ainda jovem, instalou-se no município de Santo Antônio do Tauá. As histórias que trouxe do seu lugar somaram-se às que ouviu e viveu no “Tauá”, como ele carinhosamente chamava o lugar que tão bem o acolheu. Lá casou-se com minha avó, Nair, e os dois viviam do que cultivavam na terra, do roçado e da criação de galinhas. A vida era difícil, dez filhos, dois falecidos ainda na infância, e as dificuldades de uma vida simples. Luz elétrica, não havia; as refeições eram definidas pela safra do roçado; as roupas, costuradas à mão por minha avó. Que dizer então sobre a diversão? Os filhos mais velhos dividiam-se entre ajudar no roçado e a cuidar da casa e dos irmãos menores, enquanto minha avó também trabalhava na roça. Essa infância poderia ter deixado marcas dolorosas, mas quando pergunto para minha mãe sobre suas recordações desse tempo, nenhuma queixa, nenhuma ferida. E quando insisto para que me conte detalhes dessa época, e sempre faço isso, uma recordação é guardada por ela com muito carinho: meu avô, à noite, reunia os filhos entorno do lampião e contava histórias e quando os olhos começavam a fechar, cada um, já em sua rede, recebia seu beijo de boa noite.

Quando os filhos mais velhos já estavam chegando na adolescência, meus avós mudaram para Belém. Primeiro moraram no bairro da Pratinha, depois mudaram para o que hoje é conhecido como o centro de Icoaraci, o lugar era bem diferente do que é hoje: “mato para todo lado”, é assim que minhas tias me descrevem o distrito naquela época, para chegar no centro de Belém, iam de trem. Embora Icoaraci ainda guardasse características interioranas, fazia parte da capital e as oportunidades para o estudo eram bem maiores do que nos municípios do interior do estado. As crianças substituíram a enxada por lápis e cadernos, que eram feitos por minha avó, de folhas de papel de embrulho. Aos pouquinhos, os costumes interioranos, como as fogueiras em véspera de noite de santo, as rezas com galhos de vassourinha feitas por minha avó em menino com quebranto, cediam espaço a um novo modo de vida, mas a cultura da vida próxima às matas e aos igarapés permanecia nos ares da casa, que tinha na frente uma castanheira cujo quintal, apesar das árvores, das galinhas, patos e perus, era varridos com cachos de açazeiro todos os dias.

Anos mais tarde, essa casa seria meu refúgio contra o progresso, contra a agitação da vida moderna. Durante a infância, as histórias que a povoavam me aproximavam de um momento que eu não vivi. Meu avô, já em sua cadeira de embalo, pouco andava, a coluna, tão maltratada pelo trabalho com a terra, o fazia ficar mais tempo sentado do que gostaria. Mas as

histórias, essas eram sempre livres, vivam inundando aquele lugar e me deixando tão acolhida, como se eu estivesse na rede recebendo o beijo de boa noite que recebiam minha mãe e meus tios todas as noites.

Meu avô era analfabeto, provavelmente, nunca entrou em uma biblioteca, mas era um narrador tão envolvente, tinha tanta habilidade com as palavras que podia manter seu público por horas totalmente submerso em mundos fantásticos. Talvez o contato com esses seres tenha me ajudado a aceitar com mais naturalidade um defunto que contava sua própria história.

A leitura literária depois de Machado de Assis nunca mais deixou de fazer parte da minha rotina e a biblioteca, incorporada tão naturalmente aos meus estudos, às minhas descobertas, às minhas buscas, era um lugar onde confluíam realidade e fantasia, reflexões e sonhos, um lugar onde fui capaz de construir autonomia, de buscar soluções, de incorporar conhecimentos. Hoje, a distância temporal me permite avaliar com mais precisão e compreender o significado que as idas à biblioteca pública durante a infância e a adolescência tiveram não só para a minha vida escolar, mas, principalmente, para a minha formação como ser humano integrado a um mundo onde as oportunidades e os direitos são tão desiguais.

Foi com esse apreço pelas histórias ouvidas ou moradoras de bibliotecas que cheguei ao magistério e quando passei ao quadro efetivo de professores da rede estadual de ensino não tive dúvidas ao ser questionada se gostaria de ser lotada em uma biblioteca escolar. Essa foi minha primeira atuação como professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. A biblioteca integrava os espaços pedagógicos em uma escola localizada no bairro da Pratinha, lugar, para mim, conhecido pelas histórias que ouvia na casa de meus avós. A sala destinada à biblioteca estava fechada há alguns anos por falta de professor, por isso o susto quando entrei no espaço foi grande: os livros estavam empoeirados; a sala era fria e tinha ar de abandono; as estantes enferrujadas, meio tombadas; livros didáticos que sobravam de anos anteriores, objetos quebrados ou sem utilidade eram depositados lá, além disso, alguns insetos passeavam tão naturalmente pela sala que logo se via o quão habituados estavam ao ambiente.

Esse quadro me impressionou, era bem diferente das lembranças de biblioteca que eu guardava com muito carinho em minhas memórias, e um ligeiro desânimo quis se instalar, mas a vontade de dar vida àquele lugar me fez trabalhar durante dois meses para organizá-lo. Os livros foram higienizados, os entulhos retirados, algum tempo depois consegui a restauração das estantes, mesas e cadeiras, porta e paredes foram pintadas, a biblioteca estava apta a receber os alunos e cumprir seu papel de democratizar conhecimentos. Os alunos, que

já estavam acostumados com o espaço fechado, passaram a desenvolver um novo hábito: frequentar a biblioteca.

Organizar o espaço físico exigiu trabalho, esforço e disposição, mas esse não foi o maior problema, afinal, estávamos a sós: eu e os livros e eles obedeciam sempre ao meu comando. O que de fato considero significativo nesse trabalho de organização foi o que veio após essa tarefa. Havia um obstáculo imenso perceptível somente por mim, uma pedra a qual eu demorei a perceber que estava no meio do caminho entre os livros e os alunos. Finalizada a limpeza e arrumação dos livros, o próximo passo naturalmente era, pelo menos para mim, a desarrumação. Mas não só o movimento de tirar um ou outro livro das estantes e devolvê-los para outras estantes ou deixá-los em cima das mesas, afinal, seria natural que os livros ocupassem outros espaços, que se alojassem nas mochilas dos alunos, nas suas salas, nos seus quartos. Livros não nasceram para morar em estantes, muito menos nas da escola.

Tudo isso para mim obedecia a uma lógica inquestionável, por isso minha surpresa ao saber que os livros não poderiam ser emprestados porque havia o risco de alguns alunos não os devolver. Esse era o pensamento da direção da escola. Havia o temor de que os livros ao saírem não pudessem mais voltar. Essa pedra, felizmente, não demorou a ser removida. Após longa conversa com a direção da escola, momento em que me comprometi com o retorno dos livros às estantes sempre que fossem levados por alunos ou qualquer outro membro da escola, consegui confeccionar carteirinhas, fichas de empréstimos e tudo o que a burocracia exigia para que os alunos pudessem realizar os empréstimos.

Não demorou muito para que os empréstimos passassem a ser algo rotineiro entre eles, embora eu soubesse que alguns levavam e devolviam os livros sem ter tido contato mais íntimo com eles, no entanto, eu também sabia que a aproximação entre ambos era o primeiro passo para fazer com que alunos que nunca haviam tido uma ligação mais estreita com os livros, passassem, ainda que por alguns dias, a ser responsáveis por eles. Essa relação, na minha percepção, levaria os alunos a ler.

Desenvolvi um projeto para o espaço e em algumas atividades obtive respostas positivas, como realização de saraus, encontros literários, concursos de poesia, contos e crônicas, exposições artísticas organizadas pela biblioteca em parceria com alunos e professores. Dentre as atividades programadas para o espaço, percebi que aquelas que buscavam integrar a biblioteca à história da escola e do bairro, obtiveram aceitação imediata dos alunos. A história do bairro da Pratinha tem relação estreita com a história da escola.

No início do século XX, durante o governo de Getúlio Vargas, o poder público empreendeu algumas ações para combater a hanseníase no Brasil, doença que vinha se

alastrando pelo país. Dentre essas ações, em 1934, a revisão do regulamento sanitário de 1923, a qual foi realizada em consonância com o projeto de sociedade em construção na época, cujas bases estavam assentadas em saberes culturalmente valorizados: higiene, eugenia e saneamento. A partir dessa revisão, foi elaborado um novo projeto de regulamento sanitário que apresentava ações preventivas de diversas doenças, inclusive a hanseníase. A separação de filhos de hansenianos de seus pais, logo após o nascimento, era uma das propostas relacionadas ao controle dessa doença. Nesse contexto, foram construídos os preventórios/educandários em diversos estados do Brasil. Em 1942, o Educandário Eunice Weaver era inaugurado em Belém, administrado internamente pelas freiras da congregação Filhas da Caridade São Vicente de Paulo até o início de 1990. A instituição abrigou os filhos dos hansenianos isolados na Colônia do Prata (PACHECO 2017).

O Educandário viria a ser a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Eunice Weaver, localizada no bairro da Pratinha. Segundo moradores antigos do local, o nome do bairro foi escolhido em alusão aos filhos dos hansenianos acolhidos no educandário, vindos da Colônia do Prata. A escola respirava os ares de sua própria história. Os alunos ouviam dos funcionários que estavam há mais tempo na instituição e dos moradores mais antigos do bairro, e, alguns dos próprios pais, histórias sobre o bairro e o educandário.

Eram comuns as narrativas sobre: as freiras que, mesmo após terem deixado o lugar há anos, eram vistas passeando pelos corredores; os vigilantes que durante as madrugadas viam vultos passando de um lado a outro do terreno que ainda comportavam as imensas mangueiras já existentes na época das primeiras construções; a moça vestida de branco que se trancava no banheiro e deixava os desavisados aguardando a sua saída que nunca acontecia.

As histórias eram muitas, sobre a escola e sobre o bairro. A Pratinha ainda reservava lugares onde as construções de cimento não haviam chegado, como as margens do rio que integra a Baía do Guajará. Eram poucos, mas havia alunos moradores de palafitas, outros ainda, viviam rodeados pelo mato, havia também os que moravam no antigo prédio do educandário, abandonado pelo poder público. Todos esses elementos eram ricos geradores de histórias. Eu sabia disso, os alunos também sabiam e eles, assim como eu, durante a vivência na casa de meus avós e as idas ao chalé, sentiam-se parte de todas essas histórias.

Quando percebi isso, a biblioteca também ocupou seu espaço no meio dessas histórias, o livro *Visagens e Assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro, deu origem a uma busca por relatos de moradores mais antigos sobre o bairro e sobre o educandário. As narrativas foram transformadas em vídeos e exibidas na biblioteca, também se originou dessa

obra a pequena peça teatral que apresentamos na Feira do Livro em 2010. As obras de Eneida, Claríce Lispectos e outros autores inspiraram as crônicas e os contos sobre a escola, escritas por alunos, em um concurso de crônicas e contos organizado pela biblioteca. No ano em que a escola fez 50 anos, em parceria com os professores de Língua Portuguesa, os alunos homenagearam a escola com poemas escritos por eles.

A riqueza cultural daquele local precisava ser valorizada e ao valorizá-la, compreendi que por consequência a identidade dos alunos estavam sendo de igual maneira valorizadas. Era importante para eles resgatar a história do bairro e as histórias fantásticas que expressavam a existência daquele lugar. Na época, o olhar de pesquisadora que venho aprimorando após o ingresso no mestrado, ainda não existia. Fazia tudo por intuição, por ter experienciado o mundo de histórias fantásticas com meu avô, por ter me apaixonado por histórias guardadas nas paredes do Chalé, por ter me envolvido intensamente com os livros que meu pai havia levado para morar na sala de nossa casa. Por tudo isso que me conduziu ao mundo da leitura, vi naquela biblioteca e tudo que a envolvia a oportunidade de tornar os livros parte da vida dos alunos e a biblioteca, um lugar onde eles pudessem encontrar o desconhecido por meio do que conheciam, o popular e o erudito, o passado e o agora.

Assim, a biblioteca foi encontrando seu caminho, foi abrindo espaço entre as atividades pedagógicas da escola, agregando outras formas de expressão artística, como o cinema, as telas pintadas durante as aulas de arte que ficavam em exposição junto às prateleiras dos livros. Em meio a essa rotina agitada, os livros iam tornando-se mais próximos dos alunos. Eles eram o motivo central de toda aquela movimentação com a qual tão facilmente eu me acostumei.

Após algum tempo, todo o bloco que abrigava os espaços pedagógicos, sala de informática, laboratório multidisciplinar, sala de multimídia e biblioteca apresentou problemas na estrutura e perante a ameaça, o corpo de bombeiros o interditou para reforma. Esse fato me levou a outra experiência, dessa vez em uma biblioteca de uma escola tecnológica do Estado. Lá o público era outro, os alunos estavam todos no ensino médio, os interesses também eram outros. De imediato percebi que a biblioteca naquele espaço não exercia para os alunos o mesmo fascínio que exercia na escola no bairro da Pratinha. A biblioteca era informatizada e já estava organizada, aliás muito organizada, e só atendia aos alunos do turno da tarde porque era o período em que havia uma bibliotecária lotada no espaço, algo incomum na rede de bibliotecas das escolas estaduais, pois com exceção dessa, em todas as outras bibliotecas, professores são responsáveis pelo espaço.

O grande atrativo nesse espaço eram os computadores, disponibilizados para as pesquisas escolares. Os computadores dividiam o espaço com os livros, a princípio, nenhum incômodo, ao contrário, era uma via a mais para o conhecimento. Passadas algumas semanas, comecei a olhar aqueles computadores com certa reserva, um tempo depois, desejei que nenhum deles estivesse ali. Mas logo me dei conta que esse desejo não tinha a mínima chance de se realizar, então resolvi seguir aquela máxima popular: se não pode com o inimigo, junte-se a ele. Fiz mais ou menos isso, as histórias antigas ali não funcionavam, a escola era no centro de Belém, os ares eram outros, exigiam outras propostas e foi o que fiz.

A biblioteca não tinha nome e pensei que um nome seria o início da construção de uma identidade para o local. Resolvi fazer uma votação para a escolha do nome da biblioteca, primeiro recolhi sugestões de alunos e funcionários, selecionei as três sugestões mais recorrentes e com a ajuda da bibliotecária, realizamos a votação nos dois turnos. Mas essa ação tinha um objetivo, atrair os alunos para a biblioteca. Por isso, precisava que eles se sentissem atraídos a votar também. Uma colega sugeriu que a pessoa que trabalhava no laboratório de informática podia desenvolver um programa para que a votação pudesse ser informatizada. Ela aceitou o desafio, e todos, alunos, professores, técnicos e gestores votaram. Foi um sucesso! Os nomes sugeridos foram dois nomes de poetas paraenses e uma terceira sugestão foi um nome criado pelos alunos: Anisioteca. Este foi o nome escolhido, eles deram nome à biblioteca, e eu sabia que a partir daquele momento, eles sentiam-se mais ligados ao espaço.

Certamente o fato de os alunos escolherem um nome não os levaria aos livros de forma imediata, mas foi o começo. As atividades lá exigiam mais dinamismo, por isso deu tão certo a parceria com o Projeto Bizu, um projeto da Secretaria de Comunicação do Estado na época que oferecia várias oficinas a alunos de escolas públicas. O envolvimento dos alunos com a biblioteca aumentou a partir da realização do projeto. Os livros começaram a ser emprestados, mas o fluxo aumentou bem mais quando levei uma escritora no espaço. Era Ana Carolina Almeida Souza, uma jovem escritora que havia lançado há pouco tempo *A Irmandade das Olívias: o diário da sonhadora*, eu a tinha visto em um programa de entrevistas na televisão e logo percebi que ela poderia despertar o interesse dos alunos em ler seu livro. Não foi difícil encontrá-la e levá-la à escola. Preparei cartazes anunciando a vinda da escritora, o livro é baseado em uma lenda da mitologia celta, tema que, em geral, provoca curiosidade nos alunos. No dia do evento algumas turmas participaram, e a programação que deveria durar uma hora, durou quase duas. Os alunos não paravam de fazer perguntas, e, ao

final, a escritora deixou um exemplar de seu livro na biblioteca. Os empréstimos começaram no dia seguinte, e a obra não chegou a ir para a estante.

A rotina da biblioteca escolar imprime ao espaço um caráter bem diferente daquele que eu conhecia. A biblioteca escolar, diferente da biblioteca pública, é mais dinâmica, os alunos não se preocupam em falar baixinho ou manter-se em silêncio como eu me preocupava ao entrar no Chalé. A relação que eles constroem com o espaço também é outra, talvez mediada por mais liberdade, mais espontaneidade. Não saberia dizer se esse tipo de contato é melhor ou pior, sei que é diferente e isso me fez pensar nas recordações que esses alunos teriam da biblioteca quando o tempo os distanciar dela, sem dúvida não seriam parecidas com as minhas. Mas isso não importa, o que importa de fato, eu acredito que seja os sentidos construídos em cada um deles por essas recordações. Será que os tornariam mais sensíveis, mais humanizados, será que abririam as portas para as leituras diversas?

Fico eu aqui pensando ao escrever sobre meu projeto, que este não poderia estar pautado em outros interesses senão os que envolvessem a biblioteca e a sua importância para uma formação intelectual e humanizada, assim, arrisco-me nesse caminho, buscando elos entre o lugar que a biblioteca ocupa na minha existência e as possibilidades de existências da biblioteca na vida de meus alunos.

3. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DO LEITOR

3.1. LEITOR: UM SER EM CONSTRUÇÃO

Quando se busca pela imagem do leitor, inicia-se a procura por uma definição não tão fácil de ser apreendida. Lajolo, Zilberman (1996), diante do desafio que a indagação “Quem é o leitor?” impõe, referem-se a ele como “desconhecido”. A história do leitor, abordada pelas autoras, se não o define, ajuda a entender que ao se pensar sobre ele, uma teia de relações se apresenta e que ao considerá-lo como sujeito social e histórico, não é possível ignorá-la. Outros elementos, além do leitor, estão envolvidos, de forma mais genérica, no processo da leitura: autor, editores e mercado.

Segundo Lajolo, Zilberman (1996), a história do leitor teve início na Europa, aproximadamente, no século XVIII, momento em que a impressão de livros deixava de ser gerenciada pelo Estado para se transformar em uma atividade empresarial. E como todo negócio que comercializa um produto para ser bem-sucedido precisa de clientes, nesse caso, não houve diferença. Contudo, a clientela precisava ser formada, questão resolvida com o fortalecimento da escola e a obrigatoriedade do ensino. Além da educação formal e a criação de um mercado para os livros, outros dados responsáveis pela consolidação das práticas de leitura foram apontados pelas autoras: o novo modelo de família e os grupos religiosos.

A família intensificou valores exaltados nas relações de amor e deveres entre seus componentes, o que a tornou mais atuante no seu próprio núcleo em oposição à atuação na esfera pública, que ficou sob controle do mercado financeiro, com isso, transformou-se em um ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Já os grupos religiosos encontraram na leitura oportunidade para difundir o pensamento religioso por meio da Bíblia. Outro aspecto levantado no tocante à propagação da leitura, já em suas formas mais atuais é a “valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento.” (LAJOLO, ZILBERMAN 1996, p. 15-16).

Assim, o surgimento do leitor está associado a uma construção socioeconômica, conforme Lajolo, Zilberman (1996, p. 15-16):

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existe o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 15-16).

Longe da imagem romântica de um leitor solitário, comumente veicula em quadros e fotografias, ou de um leitor intelectual, reinante no imaginário popular, a história do leitor, enquanto personagem histórica, bem como as práticas de leitura isoladas ou coletivas,

silenciosas ou em voz alta ganharam mais projeção a partir da criação da indústria de impressão de livros, ou seja, com a criação de um mercado para esse negócio, no qual se transformou o livro, tornando, dessa forma, o leitor também consumidor.

Essa primeira noção de leitor ganhou novos matizes com Chartier (2011). Ao tratar sobre a história do impresso, e, por conseguinte, sobre as práticas de leitura, o autor faz duas objeções às pesquisas historiográficas. Primeiro acrescenta a relevância que a materialidade do objeto manuscrito ou impresso adquire, de modo diferenciado, para a construção de significações para cada leitor, em oposição à ideia de que o trabalho crítico identifica os sentidos do texto. Com isso, a leitura adquire o “estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora” (CHARTIER, 2011, p. 78), e as maneiras de ler (coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas), assim como os protocolos de leitura tanto deixados pelo autor como pelo impressor, constituem o próprio ato de leitura, portanto, válidos para o processo de construção de significação pelo leitor.

Outra discordância apresentada por Chartier (2011) está centrada no que propõe a tradição mais recente da sociologia histórica da cultura. Esta, a partir da construção de uma escala de diferenciações socioculturais delimita espaços de produção e consumo de materiais culturais numa correlação entre pertença social e produções culturais cujos resultados tendem a “caracterizar culturalmente os grupos sociais ou socialmente os produtos culturais” (CHARTIER, 2011, p. 78). A crítica consiste na rigidez com que são traçados os limites entre produção e circulação de materiais culturais produzidos em grupos sociais distintos. O autor defende que tais escalas não consideram as práticas de utilização e consumo desses materiais em seus desvios. Com isso, conclui que “A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses.” (CHARTIER, 2011, p. 79).

As contribuições de Chartier (2011) demonstraram não só que o leitor é um desconhecido, pois a historiografia da prática que o constitui é passível de reformulações, como também está em constante construção. Dois aspectos que contribuem com essa proposta foram levantados pelo autor: a dinâmica do processo de construção de sentidos/significações, que é particular a cada leitor, resultante da maneira de ler e do contato com as marcas deixadas no texto tanto pelo autor como pelo impressor do livro, e a ampliação da circulação do livro tido em seu princípio como material cultural próprio a um determinado grupo social e restrito a ele. Os pontos levantados contribuem para que o leitor, tanto na sua gênese quanto em estudos mais recentes que buscam compreendê-lo, mostre-se como um ser de difícil

conceituação, pois é possível considerar o leitor em sua relação com o texto a partir de ângulos distintos, que envolvem desde o estudo do funcionamento do organismo humano até sua condição de sujeito socio-histórico.

Tendo em vista tal dificuldade, o campo de investigação referente aos processos de leitura é vasto e ilimitado, e não poderia ser diferente frente a complexidade que a envolve, visto que o ato de ler, em uma atitude mais genérica, principia com o olhar do leitor sobre o objeto, o texto. Porém, o texto pede um aprofundamento desse olhar, levando o leitor, por meio da linguagem, a envolver-se com ele de tal modo que essa relação ultrapasse as suas camadas superficiais, assim como impõe a quem lê a abertura de uma fresta em seu mundo íntimo para que o texto lá penetre, o que atribui ao ato de ler um caráter interativo. Dessa interação resulta a construção dos sentidos, no entanto, para que isso ocorra, o leitor estabelece conexões que se estendem além do texto, uma vez que “...a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2008, p. 10).

O encontro entre dois sujeitos – autor e leitor – é o início de um processo que se efetiva em sociedade, pois os sentidos se constroem e se validam socialmente, no convívio com o outro, na troca de experiências, no compartilhamento de culturas, na busca de propósitos que se consolidam no âmbito extratextual. Nesse sentido, ler é se propor a compreender o mundo por meio da proposta explicitada no texto pelo autor, como assegura Silva (1992, p. 44).

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 1992, p. 44).

Entender os significados presentes no texto escrito inicia com a percepção primária do leitor sobre esse objeto, o texto, porém não se restringe a ele. O acúmulo de experiências registradas em sua consciência faz com que esse leitor se coloque no mundo a partir de uma posição, o que lhe confere um ponto de vista, uma visão sobre as pessoas, as relações, os eventos. Essas experiências são valorativas para a compreensão que o leitor formula sobre o texto, desse modo, contribuem para os novos sentidos que são construídos por ele, ao mesmo tempo em que esses sentidos passam a constitui-lo, por isso, entram em confronto com outros, produzidos em outras leituras tornando esse movimento cíclico e o leitor um ser inacabado.

Goulemont (2011, p. 108), ao declarar que o leitor, em sua relação com o texto “define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca”, agrega à atitude física expressa em uma situação de leitura, aspectos que dizem respeito ao que ele denomina como história cultural (história política e social) e ao contato com outros livros já lidos. A essa noção de leitor relaciona-se à relativa liberdade que desfruta o leitor diante do livro, defendida por Chartier (1999, p.71):

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999, p. 71).

Assim, parece utópico pensar em um leitor, e por extensão em sua formação, sem considerar sua condição social e sua posição histórica, pois o leitor se consolida como tal quando imerso em um ambiente social. Ao considerá-lo enquanto ser social, ao passo que admite-se as mutações que sofrem as sociedades tanto no que tange ao espaço como ao tempo, o ato de ler pode ser concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Na visão de Orlandi (1988, p. 39), a leitura é parte constituinte dos processos de significação determinados historicamente, pois a autora ressalta que:

quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1988, p. 39).

O ambiente social disponibiliza elementos, os quais já emergiram das relações sociais, políticas e ideológicas, para que o leitor, ao apreendê-los, efetive sua compreensão, ou seja, esses elementos são acionados no processo de construção de sentidos do texto, pois são utilizados para confrontar, comparar, estabelecer conexões. Com isso, o processo de significação considera como parâmetros para sua efetivação outros sentidos que já circulam socialmente, de modo que o leitor se torna não somente aquele que produz sentidos, mas parte desse processo. Logo, em uma sociedade letrada, se constituir como leitor pode significar protagonizar de forma mais efetiva a construção do cenário social e histórico, gerador de elementos responsáveis por impactar e influenciar leituras.

Partindo dessa premissa, o leitor realiza inúmeras leituras no seu cotidiano, resultantes da seleção feita por ele no meio social em que está inserido. Essa proposta, ao mesmo tempo em que relaciona o leitor à sua condição de sujeito social e histórico, particulariza cada situação de leitura, pois ler, embora seja um ato social, é também individual. Com isso não se quer afirmar que é solitário, dado que, pelo próprio caráter interativo da leitura, não há leitor em pleno isolamento, tampouco, desconsiderar as

influências culturais ativas na relação com o texto. Afinal “O *fora-do-texto*² é também uma história coletiva e pessoal” (GOULEMONT, 2011, p.110). Porém, ressalta-se a postura do leitor e os sentidos produzidos diante de textos que lhes suscitem propósitos diferentes, portanto que lhes exijam leituras também diferentes.

Fato é que os objetivos que levam o leitor à leitura de um manual ou de uma receita respondem a anseios de ordem mais pragmática, de modo que a relação construída nessa leitura corresponda de igual maneira à previsibilidade desse fim. Há textos cujo entendimento se encerra em instâncias mais acessíveis no processo de construção de sentidos do leitor, não exigindo que o leitor descubra sua “chave”. É o que defende Bourdieu (2011, p. 234), ao diferenciar um texto codificado, cuja cifra é a metáfora, de um texto instrutivo: “Há toda espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que haja necessariamente mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos.” Mas o que dizer sobre a leitura de um romance ou de um poema? Ao associar o leitor a textos essencialmente polissêmicos, que dizer sobre os sentidos constituídos nessa relação? Seriam as marcas linguísticas “*a chave*”³ deixada pelo autor para que o leitor construa sentidos durante a leitura? Que outros fatores estão imbricados nessa construção?

Afinal, é possível empregar ao texto literário os mesmos parâmetros com os quais analisamos os diversos tipos de textos que organizam uma sociedade letrada? Segundo Goulemont (2011, p.108), “A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário”, em outras palavras, o texto literário por ser polissêmico e reunir uma multiplicidade de sentidos, em uma situação de leitura, o leitor não usufrui de todas as suas potencialidades significantes.

Ao se tratar sobre a leitura literária, a construção de sentidos torna-se mais significativa, em especial, porque entre narrador e leitor ocorre um diálogo, muitas vezes, de forma explícita. Autores como Machado de Assis deixam marcados em seus estilos a interlocução com seu leitor. Mas não só essa característica, que aliás ocorre com muito mais frequência em outros gêneros não literários, torna esse tema instigante e aberto a novas investigações: as figurações na linguagem, o processo de escrita do autor, a maneira de ler e até a organização editorial (na qual se inclui as ilustrações), tudo que orbita em torno do texto

² Goulemont (2011, p. 108), denomina o leitor e a situação de leitura como *fora-do-texto*. A expressão faz alusão ao trabalho que o leitor em sua situação de leitura opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto.

³ Marisa Lajolo, no texto “Os leitores, esses terríveis desconhecidos”, publicado em sua obra ‘Do mundo da leitura para a leitura do mundo’, ao discorrer sobre o leitor, afirma ser ele próprio o mais capacitado para discutir sobre si mesmo; o questionamento ao escritor: *trouxeste a chave?*, parece ser a senha para o estabelecimento de uma cumplicidade, a efetivação de um pacto.

literário, ou que possibilita seu acesso ao leitor, como os suportes, por exemplo, é valorativo para a construção de sentidos.

Essas particularidades que tornam cada texto literário único, tornam também cada momento de leitura individualizado, ainda que ocorra de modo compartilhado, pois se há uma atitude leitora do corpo que não se encerra nos olhos ou no psiquismo, mas que toma a consciência dos sentidos construídos com a leitura, e se há um acúmulo pessoal de leituras relevante à cada leitura, conforme Goulemont (2011), há, a despeito das orientações históricas que arrolam gerações em espaços e culturas distintas, um encontro mais íntimo, por assim dizer, entre leitor e texto. Mesmo que haja limites na interação entre o leitor e o que ele lê, pois, “as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas”, ainda assim “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular.” (CHARTIER, 1999, p. 91).

Talvez emane dessa relação íntima a dificuldade em precisar os efeitos desse encontro. Um aspecto intrigante na leitura literária está no diálogo autor-leitor, muitas vezes confiado explicitamente ao narrador. Teria o autor no momento de produção a imagem de um leitor responsivo ou reflexivo, pueril ou maduro? Ou estaria o autor tão centrado em seu mundo criador e o leitor, ausente?

Para Lajolo (2006, p. 33), “Quem quer que já tenha algum dia rabiscado maltraçadas, coloca-se no papel de alguém que tem de cativar seus leitores. Pois o leitor, como o freguês do botequim, parece que tem sempre razão...”. Se a autora estiver certa, existe um processo de sedução em curso concomitante ao de criação. Segundo a autora, o leitor desfruta de imenso poder, ainda que seja volátil, junto aos autores, pois estes precisam atender ao horizonte de expectativas daquele. No entanto, a autora também ressalta que a discordância confere dignidade ao leitor, os que reclamam ganham preferência, ainda que não sejam, necessariamente, os preferidos porque o autor, segundo ela, busca a concordância do leitor. Na tentativa de estabelecer laços, de torná-lo cúmplice, o autor utiliza-se de certas estratégias para envolver seu leitor. Contudo, embora o autor se esforce para “tornar-se íntimo de seus leitores, fazendo-lhes crer que compartilham de sua intimidade, tal esforço talvez não apague nem atenuar a distância que separa autores de leitores: o leitor é irmão, mas é hipócrita!” (LAJOLO, 2006, p. 35).

Explícito ou não, o diálogo no texto literário tende a reverberar com intensas oscilações para cada leitor, ainda que o autor se dirija a um leitor imaginário, evoque-o em seus diálogos e sobre ele construa expectativas, ao leitor real é dado o direito de acatar ou não a imagem projetada sobre ele.

Segundo Lajolo, Zilberman (1996), o diálogo entre autor/narrador e leitor, teve início no Brasil a partir do Romantismo. Na fase inicial dessa relação, ao leitor eram dirigidos os cuidados e a cautela do tutor, a quem lhe foi conferido poderes para conduzi-lo pelos meandros da narrativa. O narrador de *Memórias de um sargento de milícias*, livro publicado em 1854-1855 por Manuel Antônio de Almeida, utiliza-se de certas estratégias para manter a atenção de um leitor principiante: chama sua atenção para a continuidade do relato ou quando lhe são introduzidos elementos novos, retoma eventos apresentados em capítulos anteriores. Na busca pela continuação do diálogo, a simulação e a legitimação de reações do leitor também eram frequentes nesse momento. Entretanto, havia um jogo explícito pela estratégia narrativa de que ora ao leitor era creditado o valor de seu saber prévio, ora sua autoridade era reduzida. Mais tarde, Machado de Assis, em um de seus primeiros contos “Questão de vaidade”, estreita a cumplicidade com o leitor, e o eleva a condição de cúmplice, apto a desfrutar da companhia do narrador na ambientação da narrativa, com isso, de acordo com Lajolo, Zilberman (1996, p. 21) o leitor machadiano é:

alçado acima da condição de destinatário simplório, como tinha sido o leitor de Manuel Antônio de Almeida, que requer atitudes paternalistas, explicações constantes e retrocessos no diálogo para lembrar acontecimentos passados; correlatamente, o outro ultrapassa a posição de escriba que precisa dispensar permanente atenção a um interlocutor primaríssimo (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 21).

No entanto, apesar de o leitor ter alcançado certo prestígio com Machado de Assis, os protocolos que ordenam uma leitura mais tutelada só começam a enfraquecer na medida em que o próprio narrador conquista autoridade, o que ocorre é a transição de um diálogo com um leitor mais dependente para um interlocutor mais virtuoso “cujas inteligência e sensibilidade seguidamente celebra, o que transforma o leitor em pessoa arguta e capaz tanto de acompanhar os passos da intriga, como de refletir sobre ela.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 23). Já em *A mão e luva*, Machado de Assis “parece querer criar certo padrão de leitura e leitor que não se deixa consumir pela febre romântica.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 26), pois tanto há um reforço do valor intelectual do leitor como a ele é conferido o privilégio de compartilhar dos prazeres mais íntimos do narrador, uma vez que: “Ambos se aliam na sátira a Estêvão⁴ e não por acaso o narrador se qualifica de “Plutarco desta dama ilustre”, alusão cujo sentido irônico somente o leitor informado, arguto e perspicaz – vale dizer, um leitor não *estêvão* – perceberia.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 26).

⁴ Personagem de *A mão e a luva* cujo estereótipo corresponde ao leitor formado pela estética romântica, um leitor poeta. Estêvão é apresentado no início do romance como leitor de *Werther*, romance de Goethe, responsável por gerar um quadro trágico entre os jovens da época, inclusive lavando muitos ao suicídio (p.25).

Contudo somente com Lima Barreto, em seu romance *Triste fim de Policarpo Quaresmo*, Policarpo, leitor contrário ao leitor romântico, cuja compreensão literal da obra conferia-lhe ingenuidade, “transforma em ideal o conteúdo de suas leituras.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 40). Essa personagem, talvez reflexo do leitor real, na medida em que ganha mais autonomia em relação às suas reações sobre o lido, projeta esse leitor a um patamar mais elevado. Mas é somente com Graciliano Ramos que a parceria com um leitor maduro se estabelece. O diálogo travado entre Paulo Honório, protagonista do romance *São Bernardo*, lançado em 1934, e o leitor, não mais é interrompido. Longe de apresentar-se como um tutor ou com ar superior, o narrador de *São Bernardo* “dirige-se ao leitor, tanto para explicar-lhe seu modo de escrever, quanto para encontrar respostas a dilemas interiores.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 47). Desta forma, o narrador se coloca em condição similar a do leitor.

O leitor, ao ser textualizado pela literatura brasileira por diversos autores desde o romantismo, assume a perspectiva correspondente à projeção que cada narrador faz dele: recebe tratamentos diferentes, é tido como ingênuo, incapaz de acompanhar as tramas da narrativa senão com o auxílio do narrador, conquista prestígio, ao desfrutar da intimidade do narrador, diferencia-se em sua condição de leitor ou leitora, em algumas situações chega a ser ignorado, até que finalmente ocupa a posição de cúmplice. Para Lajolo, Zilberman (1996):

São esses dois papéis, contudo, o do narrador e o do leitor, que mimetizam, na intimidade do texto, a natureza comunicativa da literatura. Não que o leitor real deva necessariamente se identificar com o leitor imaginado, verbalizado no transcurso do relato. Mas sua presença, ostensiva ou velada, antecipa a concepção que o narrador formula a respeito de seu destinatário (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 56).

Em um movimento de idas e vindas, a relação entre narrador e leitor vai se consolidando na medida em que o romance brasileiro constrói sua própria história. A discussão travada pelas autoras se firma em torno do diálogo entre diferentes narradores que projetam imagens de leitores em diferentes níveis de interlocução. Ao materializar o leitor como elemento linguístico, o narrador concede-lhe um espaço no mundo narrado; ao construí-lo como personagem, passa a exercer certo poder sobre ele. De uma maneira ou de outra, a simulação de um diálogo explícito ou implícito em curso durante a narrativa valida esse encontro. Esse diálogo assim como tudo que constitui o texto literário no plano semântico se formaliza por meio da linguagem. Material comum à produção e à recepção do texto, portanto, importante para os efeitos que a leitura produz no leitor, ou seja, para os sentidos construídos a partir dela.

Todorov (2018) ao provocar seu leitor e a si mesmo com o questionamento “Como ler?”, responde a essa questão demonstrando a heterogeneidade de discursos críticos⁵ ao processo de leitura do texto literário, em relação ao próprio discurso literário. Ao mencionar a desvantagem desses discursos, indaga: “ler uma linguagem através de outra, um sistema simbólico por intermédio de outro? [...] a literatura não teria, por sua vez, alguns elementos que a linguagem comum não sabe dizer?” (TODOROV, 2018, p. 354). O autor defende que se a teoria se vale da linguagem científica, uma parte da literatura permanece “*interiorizável*”, uma vez que para Todorov (2018, p. 354):

Uma função da literatura é a subversão dessa mesma linguagem; é então extremamente temerário pretender que se pode lê-la de modo exaustivo com a ajuda dessa mesma linguagem que ela coloca em questão. Fazê-lo equivale a postular o fracasso da literatura. Ao mesmo tempo esse diálogo é bastante abrangente para que se possa escapar dele (TODOROV, 2018, p. 354).

Essa proposta projeta o texto literário em condição superior não só ao leitor, em sua relação particular com o texto, mas à própria crítica. Por isso, Jouve (2012, p. 55-56) defende que qualquer análise que se faça sobre o texto literário no plano da significação utilizando-se de conceitos universais, deixa margem para contestação. Nesse sentido, termos de “definição incerta”, conforme os denomina o autor, tais como: “compreensão”, “interpretação”, “leitura”, “ambiguidade”, “polissemias”, “sentido plural”, “sentido literal e sentido secundário”, “sentido manifesto e sentido oculto”, “denotação e conotação”, usados para expor impressões ou análises do texto literário, deixam dúvidas sobre o que exatamente o comentador quer fazer.

Mais grave ainda, afirma o autor, é a análise quanto à noção de “conteúdo” que, em geral, é dotada de uma simplicidade que permite a escolha de uma única face da obra, assegurando que seu conteúdo possa ser vinculado a determinados conceitos conforme o ângulo sob o qual a obra é explorada. Sobre isso Jouve (2012, p. 56), declara que:

A priori, ninguém se chocará ao ouvir, a propósito de determinada peça de Racine, falar de um conteúdo “mitológico”, “político” ou “freudiano”, desde que se evoque, no primeiro caso, a natureza dos personagens postos em cena e da história que é narrada; no segundo, os resultados de um ponto de vista sobre a peça que faça surgir nela o implícito em um campo delimitado e, no último, a conformidade do texto com um modelo de interpretação independente da obra e que tem uma coerência própria. (JOUVE, 2012, p. 56).

Para o autor, só é possível conceder distinção no processo de significação do texto literário se sua singularidade for considerada, e se houver clareza sobre a especificidade que envolve o conteúdo do texto literário e o valor agregado a essa especificidade.

⁵ Todorov (2018) analisa a projeção, o comentário, a poética e a leitura.

A singularidade do texto literário impõe ao leitor uma postura distinta no momento da leitura, pois “o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito.” (JOUVE, 2012, p. 82). E se não há uma finalidade precisa no plano da produção, não é possível prever os efeitos gerados com a leitura.

Sabe-se, no entanto, que o texto literário por si só contém um sentido, ou vários, uma vez que se constitui como o resultado de um projeto realizado por alguém que deixa nele suas impressões do mundo, o que não implica dizer que no sentido do texto está contida a totalidade desse projeto, visto que o texto literário, segundo Loureiro (2002, p. 59), é um objeto de arte, e:

Os artistas buscam criar coisas novas. Depois de criadas, a obra passa a ter vida própria, forte independência, além das intenções do próprio artista que a criou, uma vez que ela também nasce do inconsciente do artista ao nível de sua personalidade, sem controle modelador do consciente. Essa vida própria decorre da relação entre o público e a obra, independentemente da presença do artista. A obra segue sua vida própria. (LOUREIRO, 2002, p. 59).

Se por um lado existe um sentido na obra que se torna autônomo à vontade de dizer do autor, por outro, o leitor se formaliza como reconstrutor desse sentido. Assim, talvez a cumplicidade com o leitor perseguida por tantos autores se plenifique não só porque o narrador dialoga com o leitor, mas porque este segue construindo a narrativa, preenchendo os espaços propositalmente ou ao acaso, deixados pelo outro.

Ao referir-se, mais especificamente, à leitura literária, Lajolo (2006), discorre sobre as trocas entre o leitor e o texto, efetivadas a cada leitura, que resultam em um processo em que ambos estão em constante reconstrução. Nesse sentido, declara Lajolo (2006, p. 106-107):

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu... (LAJOLO, 2006, p. 106-107).

A maturidade sobre a qual se refere a autora só é possível ser alcançada se o leitor entrar em contato com os mais variados tipos de textos que expõem concepções e visões de mundo diferentes. Se ler é compreender o mundo, como ressalta Silva (1992), a compreensão humana sobre a existência, considerando aqui desde as relações pessoais, incluindo a compreensão sobre o próprio ser humano, até os grandes enigmas da humanidade jamais respondidos, está ancorada nos textos lidos. Reafirmando-o ou não, incluindo seus conteúdos em práticas cotidianas ou rejeitando-os, explorando seus dizeres ou ignorando-os,

experienciando seus efeitos, todo texto ao encontrar um leitor, não sai e não deixa que seu leitor saia como entrou desse encontro.

Assim, a imagem de leitor apresentada neste estudo, construída a partir da discussão embasada nos estudiosos cujos pensamentos foram expostos ao longo da seção, se apresenta como alguém que está em construção constante, em aprimoramento em relação à sua visão de mundo. O leitor, em sua essência, é um ser que se transforma e transforma o texto lido, pois os sentidos construídos a partir da leitura tornam-se experiências a serem mobilizadas a cada nova leitura. Importante também ressaltar que o leitor constrói maneiras de se relacionar com o texto, especialmente o texto literário, em razão da relação subjetiva estabelecida durante a leitura entre texto e leitor.

3.2. COMO E POR QUE (NÃO) NOS TORNAMOS LEITORES LITERÁRIOS?

A resposta a essa pergunta impõe uma indagação imediata: Como definir literatura? Talvez, refletir sobre essa questão inicial ajude a compreender as razões para que o leitor insira em sua vida a leitura literária e as vias das quais se utiliza para chegar até ela.

Ao se tratar de leitura literária, as possibilidades de construção de sentidos e de compreensão do mundo mais promissoras, essa proposta justifica-se pelo próprio caráter subjetivo e polissêmico do texto literário. Contudo, em um mundo onde o tempo “ocioso” se torna, a cada dia, mais raro, pois a própria dinâmica de uma sociedade que impõe um modo de vida cujos valores difundidos estão em construir “riquezas” pelo esforço pessoal, produz, por um lado, indivíduos que estão demasiadamente centrados nessa construção, e, por isso, nem percebem as algemas desse sistema; por outro, um grupo que precisa encaixar-se nesse modelo social, mas que nem sempre consegue, e como não lhe é apresentada outra opção, tenta a qualquer custo sobreviver nele. Em meio a esse panorama, o tempo parece ser moeda preciosa, alvo de cobranças e estigmatizações, caso esteja sendo “desperdiçado”. É nesse ambiente organizado pelo capital, cujos valores predominantes, em geral, são materialistas que se pretende refletir sobre formação do leitor literário. Como o leitor, em meio a um cenário aparentemente tão hostil ao “deleite” que a leitura literária pode proporcionar, a insere em sua vida?

Tendo em vista que a literatura é um tipo de arte, torna-se necessário para que tal provocação seja maturada algumas ponderações acerca da relação homem e arte. Ao partir dessa imersão, ainda que na superfície das questões que a norteiam, vale retomar o questionamento inicial desta seção: a definição do texto literário. A busca da representação da arte para o homem impõe a ideia do belo, a necessidade que o homem apresenta de

contemplação do belo a fim de que ele alcance um estado de prazer diante de um objeto artístico. O tema foi abordado no texto *A arte e o belo*, por Jouve (2012, p. 16), quando o autor questiona: “o belo se deve a propriedades manifestas da obra ou à apreciação subjetiva de cada um?” A compreensão do belo motivou reflexões entre os mais representativos filósofos desde Platão que resultaram em propostas diversas: “Platão propõe o problema da Beleza em função do Amor guiado pelo Bem”; “Para Aristóteles, o Belo consiste na ordem e na grandeza [...]”; “Para São Tomás de Aquino a beleza dependeria das seguintes condições: a – Integridade e perfeição, b – Exata proporção ou harmonia, c – Luminosidade ou claridade. Esplendor”; na Renascença, os conhecimentos científicos foram aliados ao conhecimento estético: fórmulas matemáticas eram estudadas para a representação estética da natureza; no Classicismo “O Ideal da beleza estava na harmonia conseguida na moderação, com espírito essencialmente humanista.”. Somente a partir do que propõe Kant, o belo passou a ser julgado segundo a subjetividade de quem o contempla, porém os Juízos de Gosto, mesmo sendo subjetivos, são validados universalmente, (LOUREIRO, 2002, p. 16-23). A proposta de Kant foi sintetizada por Jouve (2012, p.16):

não existe objeto belo em si, mas unicamente objetos nos quais o sujeito tem prazer estético. O belo não é um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia. O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele... (JOUVE 2012, p. 16)

De acordo com essa teoria, o belo não expressa uma representação ou fim em si mesmo, ou seja, é indefinível enquanto dado absoluto. Assim, a subjetividade torna-se imprescindível na relação estética que o homem desenvolve com a arte, uma vez que o prazer estético emana de uma relação na qual um indivíduo julga um objeto com base em critérios subjetivos. Contudo, essa afirmação conduz à indagação: o que permite gostar ou não de uma obra de arte? Gombrich (1999, p. 15) defende que “Existem razões erradas para não se gostar de uma obra de arte”. Para o autor, “Muitas pessoas apreciam ver em quadros o que também lhes agradaria ver na realidade”, por isso pinturas que exibem a beleza da natureza são, em geral, bem aceitas, porém a tendência para apreciar temas considerados bonitos, e por esse motivo são atraentes pode transformar-se em um entrave para a aceitação de uma obra cujo tema não pareça muito agradável. Assim, cabe enfrentar a rejeição de temas considerados, por muitos, desagradáveis em uma obra para que possam ser apreciados, até porque como salienta Gombrich (1999, p. 20): “gostos e padrões de beleza variam muitíssimo”.

Lapidar os olhares e as percepções pode se constituir como uma das razões para viver experiências com a arte, uma vez que ela “promove a descoberta daquilo que não era visto no mundo, na forma de valores e emoções fundamentais das coisas, refinando as

emoções e aprofundando a experiência vital do homem” (LOUREIRO, 2002, p.100). A arte permite transgredir o habitual, experimentar o inesperado ao contato com o objeto artístico, sentir, a partir da própria condição e realidade, emoções desconhecidas. Por isso, Loureiro (2002, p.75) afirma que a arte gera uma “realidade peculiar” entre o espírito e o objeto vivenciada pelo indivíduo na condição de ser social. Enquanto ao valor estético, o autor defende que é:

algo adquirido pelos objetos. Os fatores que permitem essa aquisição de valor *sui generis* são decorrentes da sociedade humana. É pela existência do homem como ser social e criador que as obras podem alcançar a qualidade especial do valor estético. (LOUREIRO, 2002, p.76).

Segundo Loureiro (2002), a contemplação estética é a grande finalidade da arte, tendo padrões e funções próprias, o valor estético predomina sobre qualquer outro valor que lhe seja atribuído. Por fazer parte do universo artístico, seria possível atribuir à literatura tal finalidade? Seria o valor estético o aspecto a se sobrepôr em um texto literário? Seria o valor estético a garantia para que seja despertado o interesse do leitor em uma obra literária? Nas palavras de Jouve (2012, p.29): “Às questões que são postas à arte claramente não são postas do mesmo modo à literatura”.

No caso da literatura, a criação se materializa por meio da linguagem, esta “já é em si mesmo um sistema significante” (JOUVE, 2012, p. 29). Essa particularidade da literatura a singulariza em relação às outras expressões artísticas. Pois, se é possível encontrar em todo tipo de arte a presença do humano, na literatura a alma humana está inteiramente presente, uma vez que o material que a realiza enquanto objeto concreto, perceptível aos sentidos do homem é aquele que é parte constituinte do próprio homem, a linguagem. Portanto, é possível compreender a literatura como extensão da própria condição humana, uma vez que esta cria no mundo físico, por meio da linguagem, existências possíveis, até mesmo as mais incompreensíveis ao seu criador. Clarice Lispector ao ser questionada se se considerava uma escritora popular, respondeu que não. O entrevistador insistiu: por qual razão? Clarice respondeu que a chamavam de hermética, e por isso não poderia ser popular, mas afirmou se compreender e declarou que não era hermética para si. Porém, em seguida falou sobre um conto que havia escrito, e que ela não compreendia muito bem. A autora falava sobre “O ovo e a galinha”, sobre o qual afirmou ser um mistério para ela⁶.

As contradições humanas podem ser percebidas na declaração de Clarice Lispector por meio de suas palavras em uma simples entrevista ou em suas obras, passíveis de

⁶ Entrevista concedida à Júlio Lerner, pouco antes da morte da autora, publicada em TV Cultura Digital, em 7 de dezembro de 2012.

se tornarem “misteriosas” até mesmo para a autora. Talvez, as contradições da alma humana orientem o que declarou Gombrich (1999). E se os gostos e os padrões de beleza estão em constante mudança, é porque a alma humana é também inquieta e diversa, e a humanidade está em movimento, às vezes cíclicos, às vezes lineares, descartando e incorporando padrões, criando e recriando modelos, mas não de forma homogênea, sempre em descompassos. Essa movimentação ao longo da história afirma-se nas obras literárias. Contudo, não se pode negar os traços comuns que aproximam obras surgidas em um determinado período histórico, que são representativas de um movimento cultural ou de uma organização social, ou ainda, são pontos de conexões entre o tempo de sua criação e outros períodos. Entretanto, embora exista uma relação entre uma obra de arte e sua época de criação, essa relação, conforme Gonçalves, Bellodi (2005, p. 29):

pode constituir nela o elemento de obscuridade. Isso não significa negar a História nem afirmar que uma forma artística nada tem a ver com o mundo em que surge. O que acontece é que a obra de arte, de certa forma, denuncia o mundo do qual se origina, atingindo-nos, contudo, de uma forma direta, específica, porque sua linguagem é mais duradoura que a das outras formas de cultura. (GONÇALVES, BELLODI, 2005, p. 29).

A leitura de uma obra literária cujo leitor esteja distante em relação ao tempo e ao espaço de criação aproxima esse leitor da obra, do autor, assim como do tempo e espaço da criação. No entanto, o resultado dessa criação assume uma identidade própria, uma vez que uma obra produz um significado que “não corresponde à intenção do criador, pois ela tem vida própria, e seu sentido pode ser acrescido à medida que é avaliada por leitores de diferentes épocas.” (GONÇALVES, BELLODI, 2005, p.30).

Por haver entre obra e leitor um elemento mediador comum, a linguagem, o texto literário é transformado pelo leitor a cada leitura, uma vez que o elemento que o realiza é imanente a ele. Com isso, a literatura se diferencia dos outros tipos de arte. Todorov (2018, p. 42), recorre às palavras de Benveniste “a configuração da linguagem determina todos os sentidos semióticos” para explicar que a arte ao fazer parte de um desses sistemas carrega a marca das formas abstratas da linguagem. Ainda de acordo com Todorov (2018, p. 42), a literatura enquanto arte da linguagem, se particulariza em relação às outras atividades semióticas, pois “Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediada.” É a partir dessa concepção que o autor defende que a literatura deve ser o primeiro campo a ser estudado a partir da linguagem, e que o conhecimento produzido acerca desse campo pode indicar novos pontos de observação sobre as propriedades da própria linguagem.

Sendo a linguagem o material comum à construção do texto literário, bem como à constituição do próprio leitor, e sendo ela própria um campo aberto para o conhecimento, ressalta-se a complexidade que envolve a avaliação acerca da literariedade de um texto, tendo como parâmetro seu valor estético, na medida em que este é um aspecto subjetivo, ou seja, sem existência objetiva. Desse modo, é possível refletir sobre a sua fragilidade como critério para a definição do valor literário de uma obra.

Jouve (2012, p. 31), ao ponderar sobre “em que condições um texto pode ser tido como estético?”, baseando-se no que discuti Genette acerca de identidade literária, aponta duas categorias de textos literários: “aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belo” (JOUVE, 2012, p. 31).

O autor diferencia a partir dessas categorias dois regimes de literariedade: o constitutivo e o condicional. O primeiro define um texto literário quando este respeita regras de determinado gênero, a exemplo de um soneto ou de uma peça teatral. Já a literariedade condicional leva em consideração a apreciação estética subjetiva. Nesse caso, não está em pauta a pertença ou não do texto a um gênero literário, e sim a qualidade de sua escrita, o que atribui a alguns textos originalmente não literários⁷ o status de literários.

É nesse sentido que se pode inquirir sobre o que garante a um texto obter o valor literário. Se a “literariedade constitutiva” assegurasse de modo indiscutível o valor literário de um texto por ele apresentar as características de um determinado gênero, todas as produções que ganham visibilidade atualmente pelas redes sociais ou que advêm de produções independentes nas categorias de poemas, contos, crônicas e outros gêneros fatalmente conquistariam a notoriedade de obras consagradas. No entanto, é notório que não são todos os escritores que conseguem conquistar esse patamar, isso porque as identidades genéricas constitutivas nem sempre garantem a identidade artística, (JOUVE, 2012). Essa premissa conduz à questão central em relação ao texto literário: o que assegura ao texto literário um valor? Talvez essa seja uma das indagações responsáveis por inserir a Literatura no campo das grandes questões sobre as quais o homem não encontrou ainda todas as respostas, “Porque se é verdade que os mais diversos aspectos da criação literária já foram contemplados em obras diversas, também é verdade que seu essencial “mistério” permanece ainda hoje” (GONÇALVES, BELLODI, 2005, p. 13).

Contudo, Jouve (2012), ao reconhecer as dificuldades em distanciar a arte do aspecto do valor, demonstra haver outro critério além do valor estético capaz de atribuir valor

⁷ O autor destaca os *Sermões* de Bossuet, a *História da França* de Michelet, os *Pensamentos* de Pascal e os *Ensaíos* de Montaigne (p.32).

a uma obra. O autor defende que o interesse por uma obra pode surgir ao se considerar aspectos objetivos, tais como: temática, identidade genética, apostas explícitas ou implícitas etc. Esse interesse, que não está diretamente vinculado ao juízo estético construído sobre a obra, desencadearia outro tipo de relação entre leitor e texto, a “relação artística”. O valor artístico se configura, segundo o autor, como “um dado objetivo que não está vinculado à variabilidade dos públicos: basta, para medi-lo, identificar os saberes efetivamente inscritos na obra – o que corresponde ao trabalho incessante e multissecular da crítica.” (JOUVE, 2012, p.114).

Talvez, a diferença entre relação estética e relação artística possa ser ilustrada nos versos⁸ de Augusto dos Anjos:

Como uma cascavel que se enroscava,
A cidade dos lázaros dormia...
Somente na metrópole vazia,
Minha cabeça autônoma pensava!

Mordia-me a obsessão má de que me havia,
Sob os meus pés, na terra onde eu pisava,
Um fígado doente que sangrava
E uma garganta de órfã que gemia!

Tentava compreender que as conceptivas
Funções do encéfalo as substâncias vivas
Que nem Spencer, nem Haeckel compreenderam...

E via em mim, coberto de desgraças,
O resultado de bilhões de raças
Que há muitos anos desapareceram!

É provável que um leitor com pouca familiaridade com textos literários sinta dificuldade em perceber beleza nesses versos, uma vez que as imagens construídas pelo poeta nada tem a ver com ideais de beleza comumente propagados. Da mesma forma, seria difícil pensar em um leitor envolto em sensações prazerosas durante a leitura de *Lolita*, de Vladimir Nabokov, visto que este se torna, durante a leitura, uma espécie de ouvinte das confissões de um narrador inescrupuloso e cínico sobre seu relacionamento íntimo com uma menina de doze anos. Contudo, seria igualmente difícil a esse leitor, após ultrapassar a barreira causada pelas primeiras impressões, não sentir algum tipo de interesse ao ler esses textos. Isso porque a originalidade com que esses conteúdos são abordados por meio da arte verbal confere um saber próprio à literatura. Jouve (2012), declara que além da relação estética, a relação de interesse é de tal modo importante que desencadeia uma forma de prazer, que segundo o autor, talvez não se afaste tanto do prazer estético.

⁸ Primeiras estrofes do poema *Os doentes*, publicado no livro *Eu e outras poesias*, ed. Novo tempo, 1999.

Ao considerar que “Quaisquer que sejam nossos gostos pessoais, podemos apreciar algumas obras por suas propriedades objetivas – no caso, os saberes que elas veiculam.” (JOUVE 2012, p.116), admite-se que o critério estético não pode ser o único a conferir valor literário a uma obra. É nesse sentido que Sales (2014) discute a insuficiência do valor estético para o reconhecimento de um texto literário. Tendo como base a análise de três textos, um deles de Camilo Castelo Branco, outro de Adélia Prado e o último de Valéria Lopes, autora desconhecida que publicou 315 textos no site <http://www.recantodasletras.com.br/>, Sales (2014) contribui para a discussão, ao afirmar que o valor estético não é o único valor a garantir a inserção de um texto na “camada privilegiada que pode ser chamada de Literatura (com L maiúsculo)”, e encaminha a discussão para o fato de haver uma tradição que reconhece um texto como literário, a qual é sustentada por uma base “burguesa, branca, masculina e bem alfabetizada” (LAJOLO, 2001, p.11 *apud* SALES, 2014, p.42).

Essa tradição é responsável por oferecer parâmetros para que a determinado texto seja conferido reconhecimento literário. Esta discussão neste momento permite elencar algumas ponderações importantes: o valor estético não pode ser o único a conferir valor literário a uma obra; há um saber objetivo próprio manifesto na obra literária que resulta da construção artística em torno de alguns elementos: linguagem, conteúdo e originalidade; do mesmo modo, há uma relativa diferença entre sensação estética e relação de interesse, e, por fim, evidencia-se a proposta de haver um grupo social que realiza julgamentos e encaminha um texto ao status de obra literária consagrada.

De acordo com Jouve (2012), como já exposto, a crítica julga a partir de propriedades objetivas da obra, constituintes do valor artístico. Contudo, a dificuldade que os estudiosos expõem em formular um conceito sobre literatura direciona esta discussão ao valor atribuído ao julgamento da crítica em relação aos textos literários. Este é o questionamento de Abreu (2006). Ao discutir sobre o conceito do que se convencionou como “Grande Literatura”, a autora esclarece que essa definição demanda de um processo seletivo, no qual algumas obras ganham esse status a partir da análise de críticos que as analisam desassociadas de elementos externos ao texto. Essa prática é contestada pela autora, pois ela defende que outros critérios que envolvem o prestígio do autor ou da editora, posições políticas e sociais, são também utilizados para definir se um texto é literário ou não. Disso resulta o valor que é empregado a uma obra, construído tendo em vista determinadas circunstâncias temporais, sociais e políticas.

Nesse sentido, na visão da autora, discorrer sobre o que é um texto literário extrapola a discussão sobre aspectos imanentes ao texto, requer ponderar também sobre temas sociais e políticos. Um exercício de observação do que já está preconizado no universo literário em comparação ao que se apresenta hoje como texto literário, é primordial para se entender a definição de literatura como algo em permanente construção que reúne elementos individuais e coletivos, que expressa valores culturais e que se reconstrói ao longo do tempo, portanto, algo difícil de ser conceituado. De acordo com Abreu (2006, p.41):

O conceito de Literatura foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente. Por esse motivo, em geral, as definições são tão vagas e pouco aplicáveis. Apresenta-se a Literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. Um médico não precisa discutir o que é um fígado ou o que é um coração – pois eles têm existência física no mundo concreto. Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais. (ABREU, 2006, p.41).

A autora ressalta também que se tomou como hábito pensar somente em elementos internos ao texto como construtores da literariedade, por isso há dificuldade em aceitar que elementos externos como o prestígio do autor, mercado editorial, grupo cultural e critérios críticos também auxiliam nessa construção. Abreu (2006) afirma que a literariedade não está somente no texto, mas na maneira como se lê o texto, pois a leitura consciente de textos literários é diferente de outras leituras. A autora propõe que a literariedade se manifesta também na subjetividade do leitor, na relação que este estabelece com o texto. Considerando esses aspectos, é possível associar à imagem do texto literário a de um objeto que assume valores variados a partir da perspectiva pela qual é avaliado. Com isso, os contextos social, temporal e cultural influenciam no julgamento feito sobre o texto. Sobre isso, a autora afirma que “A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes.” (ABREU, 2006, p. 59).

Para concluir a discussão sobre a definição do literário, retoma-se as palavras de Eagleton (2006), quando este se propõe a responder: “O que é Literatura?” em sua obra *Teoria da literatura: uma introdução*. Para Eagleton (2006, p.17):

Se não é possível ver a literatura como uma teoria “objetiva”, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízo de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora é que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm eles próprios, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos

pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 2006, p.17).

A discussão levantada até o momento objetiva propor uma reflexão sobre o quanto é danoso ao leitor no início de sua formação ouvir que o texto que lhe desperta o prazer da leitura não é Literatura e aquele que não lhe desperta nenhum interesse, sim, esse é “Literatura (com L maiúsculo)”. Essa afirmação torna-se nociva a alguém que se lança ao universo literário e ensaia seus primeiros passos nele, em razão de nela estar implícita a ideia de que a subjetividade do leitor, a sua bagagem cultural de nada vale, pois ele não é “capaz” de gostar, de se identificar com textos que têm seu valor literário reconhecido. Afinal, “a educação do gosto se faz por encontros, aos poucos, paulatinamente.” (DE MARIA, 2016, p. 42). Defende-se neste estudo, tal qual a autora, que o acúmulo de leituras, sejam elas de bestseller ou outras leituras sem maiores repercussões ou qualidade literárias, ajudam a construir um referencial para comparação quando o jovem leitor estiver diante das grandes obras literárias.

Por outro lado, admite-se que ao educador, formador de leitores, a mesma discussão impõe a reponsabilidade da reflexão constante sobre ela, impulsiona a busca por caminhos que promovam esses encontros. Pois, os leitores que estão enriquecendo seus universos interiores têm o direito de acessar textos, que, a princípio, não lhes pareçam muito agradáveis, para que possam, após experienciar essas leituras, ter condições de realizar eles próprios, quem sabe, descobertas sobre os “mistérios” da literatura, ao ponto de se arriscarem a responder a pergunta ainda sem resposta entre estudiosos como Eagleton: o que é literatura?

Após esse breve diálogo sobre a (não) definição do literário, é plausível retomar a questão principal proposta nesta seção: como e por que (não) nos tornamos leitores literários? Para iniciar o percurso final sobre o que foi proposto nesta seção, é importante reformular o questionamento: como não nos tornamos leitores literários? A razão de tal reformulação traz como mensagem subliminar a ideia de que somos dotados de certa disposição para que possamos nos tornar leitores literários. A defesa dessa ideia baseia-se nas palavras de De Maria (2016, p.17), ao declarar que sente como leitora “a carência de sua dose diária de literatura”, e na defesa que este trabalho assume sobre o que é literatura. Para esta, admite-se noções e conceitos distintos que estão em permanente construção, porém todos principiaados por dois componentes elementares à condição humana: a ficção, capacidade imanente a qualquer ser humano de criar outras realidades em sua psique, e a linguagem.

A linguagem torna leitor e texto literário interlocutores, por haver em cada um deles elementos constituintes do outro, estabelece-se, assim, entre ambos um diálogo: “A

condição do texto literário como interlocutor – sempre em situação privilegiada – do leitor pode ser explicada por meio da matéria-prima que a compõe e de aspectos que dizem respeito à criação, como seleção da temática e o tratamento linguístico dado a ela.” (MÜGGE, SARAIVA, 2017, p. 51). Esse diálogo mediado pela linguagem ajuda a entender, organizar e expressar conflitos interiores ou exteriores que precisam ser projetados, representados para que venham à tona. Petit (2010, p. 115) menciona a necessidade de recorrer a recursos externos, capazes de fornecer condições para que o mundo íntimo de cada um seja explorado:

Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. Para que pedaços inteiros do que vivemos não fiquem incrustados em zonas mortas do nosso ser. De outra forma, não temos condições de fazê-lo. (PETIT, 2010, p. 115).

Como é possível ao ser humano reconhecer esses “pedaços” de existências em representações alheias ao que ele é, se este não conseguir se reconhecer nelas? Faz-se necessário um elemento mediador. A linguagem cumpre esse papel, por isso Petit (2010), aponta a literatura como um recurso cultural incomparável às outras formas de expressão humana para acessar momentos caóticos mal elaborados, mal compreendidos, por isso, escondidos, negligenciados por quem os vive.

Bettelheim (2019), em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas*, na posição de educador e terapeuta de crianças gravemente perturbadas, trata sobre a maturidade psicológica, esta consiste, segundo ele, na “...aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou deveria ser...” (BETTELHEIM, 2019, P. 9). O autor explica que essa maturidade não equivale à maturidade cronológica e é construída lentamente. Durante seu desenvolvimento, a criança deve aprender aos poucos a se compreender melhor, e, dessa forma, entender também o outro, de modo a estabelecer com ele uma relação “mutuamente satisfatória e significativa”. Essa atitude perante a vida descentralizada de si mesmo permite desenvolver um sentimento de satisfação interna, bem como de suas ações no mundo. Segundo Bettelheim (2019, p. 10), esse sentimento nos ajuda a desenvolver recursos íntimos, no sentido de que:

nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente. Nossos sentimentos positivos nos dão força para desenvolver nossa racionalidade; só a esperança no futuro pode sustentar-nos nas adversidades com que inevitavelmente nos deparamos. (BETTELHEIM, 2019, p. 10).

Dois caminhos são apontados para o desenvolvimento desses recursos, ou seja, do início da construção de significado à vida, ainda na infância: o primeiro e mais importante diz respeito aos pais e às outras pessoas que cuidam da criança; o segundo, refere-se à herança cultural, mas o autor ressalta que esta precisa ser transmitida para a criança de maneira

correta⁹, e complementa : “Quando as crianças são pequenas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação.” (BETTELHEIM, 2019, p.10).

Ao tratar mais especificamente sobre os contos de fadas em suas versões originais, o autor assegura que por meio dessas histórias as crianças podem aprender mais sobre “os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história compreensível por uma criança.”(BETTELHEIM, 2019, p.12). Isso ocorre em razão dessas histórias falarem ao ego que desabrocha, com isso ajudam o seu desenvolvimento, pois aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. O entendimento sobre o que ocorre no seu eu consciente possibilita à criança o enfrentamento de conflitos que ocorrem em seu eu inconsciente; essa capacidade de enfrentamento não se constrói para a criança por meio de explicações racionais, e sim pela “fabricação de devaneios”. Dessa forma, a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso que a torna capaz de lidar com esse conteúdo. É por esse motivo que os contos de fadas, para o autor, “têm um valor inigualável”, na medida em que “oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro.” (BETTELHEIM, 2019, p. 14).

Assim como Bettelheim (2019), Petit (2010) defende a cultura, e essencialmente a literatura enquanto “tesouro da experiência humana”, como fornecedora de recursos capazes de acessar regiões obscuras em nosso mundo interior. Como “seres de linguagem”, e em busca infinita dos “prazeres da expressão”, o ser humano busca nos livros as respostas para dilemas existenciais não compreendidos, como ressalta Petit (2010, p. 116):

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2010, p. 116).

As pontes referidas pela autora trazem os outros, essenciais para o desenvolvimento de cada um, para a construção da maturidade psicológica, conforme Bettelheim (2019). Contudo, esses outros não chegam com as mãos estendidas, braços abertos e placas de identificação. Os outros chegam em representações fantasiosas, ocupam espaços

⁹ O autor critica as cartilhas e manuais utilizados nas escolas para a aprendizagem da leitura, pois afirma que estas só se preocupam com o ensino das habilidades leitoras, sem considerar o significado. A crítica estende-se também à, conforme o autor, chamada “literatura infantil”. Para ele, esses livros divertem ou informam, ou realizam as duas coisas. No entanto, “grande parte desses livros são tão superficiais em substâncias que quase nada de significativo se pode obter deles.” Bettelheim defende ainda que “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida (p. 11).

no mundo interior, muitas vezes, desconhecidos, instalam-se e dialogam com quem os aloja, às vezes de forma clandestina, sem que no momento do diálogo haja consciência de seu impacto e seus efeitos.

Os outros chegam por meio das histórias ouvidas, lidas, vivenciadas. E como “Todos nós, crianças, estudantes, professores, empresários ou donas de casa estamos permanentemente mergulhados num mar de histórias.”, pois “Elas compõem e estruturam nosso cotidiano: contamos e ouvimos histórias continuamente.” (DE MARIA, 2016, p.32). Elas fazem parte da essência e da constituição humana. Por isso, com elas, o ser humano se identifica, dialoga, e, dessa forma, também dialoga consigo. Essa interação é possível porque segundo Mügge, Saraiva (2017, p. 52):

É preciso considerar que o texto literário está ancorado no contexto empírico, que se dispõe diante do escritor como uma complexa teia de relações, carregada com seus mistérios, oferecendo-lhe, dentre a imensidão de possibilidades, alguns eventos que são trazidos em palavras. (MÜGGE, SARAIVA, 2017, p. 52).

Conforme explicitam os autores, o mundo ficcional serve como matéria-prima para o mundo literário. Isso permite com que o leitor se identifique com a literatura, pois estão presentes nela elementos reais do mundo em que ele vive, até mesmo os que lhes são desconhecidos. Em um movimento misto que envolve tanto a transposição como a adequação de uma realidade, porém alicerçada “sobre a subjetividade da apreciação do mundo por parte do escritor e da construção de algo novo, efêmero, singular, mas nem por isso autônomo em relação a qualquer instância exterior” (MÜGGE, SARAIVA, 2017, P. 52), o autor oferece ao leitor o texto literário, com isso, a ficção. E por ser dado a ele um tratamento linguístico diferenciado do que é comum no texto não literário, o leitor ainda que se sinta familiarizado com o tema abordado, sente como se estivesse “diante de algo absolutamente diferente do que já conhece, por ser levado, pela linguagem, a observar o fato a partir de um ângulo distinto.” (MÜGGE, SARAIVA, 2017, p. 52)

Na primeira seção deste capítulo foi discutido sobre o leitor e os sentidos construídos por ele ao longo de suas leituras, as transformações que resultam desse encontro tanto para o leitor quanto para o texto. Contudo, o conhecimento relativo a como o mundo íntimo elabora as histórias com as quais são alimentados oferece à relação entre leitor e texto literário dimensão imensurável no plano da significação. E como “cada leitor tem a história de suas leituras”, conforme Lajolo (2006, p. 106), “o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.”, (BETTELHEIM, 2019, p. 21). Ao resumir os propósitos de seu livro, o autor afirma que ele “explica por que os contos de fadas dão contribuições psicológicas tão grandes

e positivas para o crescimento interior da criança.” (BETTELHEIM, 2019, p. 21). Duas questões ganham relevância: os contos de fadas só provocam prazer e encantamento por serem, acima de tudo, obra de arte e apresentarem qualidade literária, e por expressarem uma herança cultural.

A discussão realizada até o momento poderia ser considerada satisfatória para elucidar a predisposição do ser humano para o texto literário, assim como, justificar este estudo. Porém, ao mesmo tempo em que há uma propensão do ser humano para a literatura, observa-se de igual maneira um abismo que ainda persiste entre ambos. Assim, resta a defesa de que é preciso utilizar todos os argumentos já construídos, já utilizados como matéria para a construção de pontes entre o ser humano e a literatura, da mesma forma que é necessário que novos argumentos emergjam. Não que essas pontes sejam capazes de transformar o ser humano em um mero receptor, mas que elas lhes garantam que a literatura, em todos os seus níveis de classificação, cheguem até ele para que esse ser possa ter o direito de construir suas referências literárias e, assim, poder abdicar ou não da leitura ou de determinadas leituras. Dito isso, resta prosseguir.

É óbvio que todos os argumentos em defesa da leitura literária não serão apresentados, mas se há relevância sobre a sua necessidade para a organização e equilíbrio de pensamentos, sentimentos e percepções, é importante da mesma forma refletir sobre o papel da literatura para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Não que toda a discussão construída até o momento não tenha nenhuma relação com o desenvolvimento cognitivo e intelectual do leitor, ao contrário, Bettelheim (2019) esclarece que o equilíbrio emocional e a habilidade de se relacionar de forma saudável com o mundo externo oferecem condições para o desenvolvimento de outras áreas como a cognição e o intelecto. Portanto, a literatura auxilia no entendimento de questões internas e externas ao leitor.

Uma discussão que envolva leitor e literatura na atualidade não pode ignorar as condições externas em que se encontra o leitor, pois elas, muitas vezes, podem ser determinantes para a relação que ele desenvolve com o texto literário. As palavras de De Maria (2016, p. 41) resumem de forma muito eficaz dilemas relativos à leitura atualmente:

vivemos em um tempo em que, mais que em qualquer outro, a importância e a necessidade da leitura estão presentes [...]. **Nunca as pessoas, individualmente falando, estiveram tão pressionadas a conquistar o domínio da leitura – a habilidade de saber ler – e também o seu lugar no mundo letrado (*grifo nosso*).** [...]. Mas, paradoxalmente, embora muita gente tenha pensado e muitos talvez ainda pensem que as novas tecnologias afastaram as pessoas da leitura, outro instrumento dessa pressão é justamente o computador. Diferentemente da televisão e do vídeo, que são perfeitamente compatíveis com o analfabetismo, o computador, e a rica possibilidade de interação que ele oferece, reabilitou radicalmente a importância da escrita. Nunca se leu tanto no presente. (DE MARIA, 2016, p. 41).

Não há como negar os desencontros levantados pela autora. Se por um lado, jamais houve tanta pressão para ler, por outro, nunca um suporte foi ao mesmo tempo tão promovedor da leitura e da escrita quanto reprovado por essa promoção. Quanto à leitura literária, a autora complementa: “Mas, ao mesmo tempo, nunca se discutiu tanto a pouca leitura da literatura.” (DE MARIA, 2016, p. 41). O cenário montado pela autora sintetiza a possibilidade de interação com esse mundo novo, paralelo, trazido pelas novas tecnologias e que não pode ser ignorado, que é o mundo virtual. É preciso considerar que o leitor ampliou significativamente suas possibilidades de leituras. As leituras para divertir, para informar, para instruir, os textos escritos e visuais chegam em plataformas diversas a todo momento, exigindo do leitor a construção de novas habilidades, dentre elas a de selecionar, a de duvidar e a de pesquisar, em outras palavras, mais do que nunca, o “leitor maduro” o qual se refere Lajolo (2006) precisa ser formado. E em conformidade com o que afirma De Maria (2016), elucida-se que em meio a esse campo efervescente propício a novos pensamentos sobre a leitura, a leitura literária não ocupou ainda seu espaço.

Ao sintetizar o que a literatura pode oferecer a seu leitor, Mügge, Saraiva (2017, p. 51) afirmam que “ela é fruição e, ao mesmo tempo, rico manancial de conhecimento.” De acordo com De Maria (2016, p. 42), “o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental, indispensável na formação de leitores”. Se o leitor não lê porque gosta do que lê, abandona a leitura, ou pior, lê porque precisa fazer uma prova. Nesse caso, não estará mais diante da literatura, pois o encantamento que ela provoca é substituído pelo fardo do compromisso em cumprir uma tarefa, dessa forma, barganha-se a leitura em troca de um resultado imediato, uma nota.

E se o prazer é elemento essencial para que a relação do leitor com o texto literário se fortaleça, o conhecimento que resulta dessa relação é inevitável. Embasada em Bauman (1998, 2001, 2007) e seu conceito de sociedade pós-moderna, Rodrigues (2014), apresenta sua noção de sociedade atual: “Nossa sociedade experimenta medos e angústias de um início de século, além das novidades tecnológicas que virtualizam as práticas dos sujeitos, encurtam distâncias, mas os separam das experiências individuais em sociedade.” (RODRIGUES, 2014, p. 107).

A partir dessa visão sobre as inquietações em face do novo século, que trouxe um componente desconhecido para a humanidade, com o qual estamos aprendendo a lidar, que são as novas tecnologias, e, por conseguinte, os efeitos de seu uso em nossas vidas, a autora propõe “para a escola um ensino de leitura/literatura que possibilite ao aluno o ‘prazer do texto’ (BARTHES, 2006), não enxergando a literatura apenas como um objeto estético ou

adereço para o espaço escolar, mas como produto da sociedade e da vida, na cultura e na história.” (RODRIGUES, 2014, p. 107). O tema literatura e escola será discutido com mais profundidade na seção seguinte, no entanto, torna-se prudente adiantar nesta a proposta de Rodrigues, em razão de ser abordada nela uma das relevantes funções da literatura: a produção e difusão de conhecimentos.

Rodrigues (2014) apresenta como alternativa ao trabalho de leitura literária na escola um “modelo de letramento melhorado”, conforme se refere a ele. Segundo a autora, denominado por Street (1984) como “modelo ideológico de letramento”. A diferença entre esse modelo e o denominado “modelo autônomo de letramento” está neste, na maioria das vezes, ser imposto como “uma tecnologia de códigos que se prestam à elaboração de textos e sua reprodução sem nenhuma função social, isto é, a alfabetização.” (RODRIGUES, 2014, p. 108), por isso, incompleto no sentido de formar “leitores culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola.” (RODRIGUES, 2014, p. 108). Enquanto no outro, “plurais são as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, em que a escrita atravessa as práticas socioculturais dos grupos e suas relações.” (RODRIGUES, 2014, p.109).

De acordo com Kleiman (2011), citada por Rodrigues (2014), o ganho com a prática do modelo ideológico de letramento está no preceito deste não presumir o progresso, civilização ou modernidade como consequência do letramento, dessa forma, não desconsidera os elementos imbricados nas relações entre os grupos orais e letrados. Para Rodrigues (2014, p. 109), “É aí que entra a literatura.”

A autora evoca Câmara Cascudo e Antonio Cândido para justificar a dimensão social da literatura: para o primeiro, especificamente a literatura oral é considerada o primeiro leite intelectual; para o segundo, a literatura é o que dá sentido ao humano. Dessa forma, a literatura, segundo Rodrigues (2014, p. 109) “não pode ser ignorada na escola nem deve ser pensada para a escola, porque [...] ocupa um espaço na sociedade, na família.” A literatura capta o que é produzido na sociedade, os saberes que emergem das relações sociais ou como resultados da investigação humana, mas não devolve esses saberes em forma de conceitos ou definições claramente estruturados, os devolve em criações literárias. Essa criação concebida no imaginário do autor tem seu ponto inicial na realidade, pois a imaginação se alimenta do mundo real.

Muitos são os conhecimentos escondidos nos mundos e nas personagens encontrados na literatura. Por isso Barthes (2007, p. 17-18 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 109) declara que:

Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura [...] é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 2007, p. 17-18 *apud* RODRIGUES, 2014, p.109)

Na fronteira entre o real e o possível, entre os conhecimentos construídos pela ciência e os que emergem da vivência cotidiana humana, a literatura mescla propriedades científicas aos saberes inatos ao homem ou construídos por ele no convívio social, funde em um único objeto, possibilidades distintas. Talvez, por esse motivo, parece ser tão difícil integrá-la às práticas da escola, lugar onde impera o pensamento racional, do qual é representativa a ordem natural do mundo. A literatura infringe essa ordem porque é capaz de construir imagens que condensam representações antagônicas.

Sobre a capacidade de amalgamar o universo rígido da ciência à infinitude que habita o pensamento humano, Rodrigues (2014, p. 110) expõe que a literatura:

é a possibilidade de o homem transitar do científico ao humano; por isso, seu destaque junto às ciências humanas. Ela quebra as fronteiras entre estes dois domínios e liga o homem ao seu passado e ao seu futuro, num projeto que dá vida a um futuro no hoje, concretizando o mito do homem melhorado, da vida eterna, pois os homens figurativizados nas páginas da literatura se tornam eternos, eternos modelos do *homo sapiens*.(RODRIGUES, 2014, P. 110)

Ganhos inúmeros são acumulados quando se recorre à literatura, um deles, é o acesso a saberes de ordens e áreas variadas, uma vez que ela não opera somente como via que possa levar a outros conhecimentos, mas como condensadora desses conhecimentos. E como tal, assim “Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos.” (TODOROV, 2009, p. 77).

Partindo do princípio de que a literatura busca compreender a experiência humana, Todorov (2009) aproxima a literatura da filosofia e da ciência, na medida em que todas se voltam para a condição humana. Contudo, o autor expõe certas distinções entre essas formas de conhecimento: enquanto a literatura “faz viver as experiências singulares”, “preserva a riqueza e a diversidade do vivido”; a segunda “maneja conceitos”, “favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais.” (TODOROV, 2009, p. 77) Por conseguinte, embora ambas problematizem a existência humana, os filósofos, ao comentarem um romance atingem somente um grupo seletivo familiarizado com textos filosóficos, que terá um entendimento sobre a criação literária pautado no estudo filosófico; contudo, a compreensão

de qualquer romance pode ser realizada por inúmeros leitores, e estes ao lerem a obra encontram nela elementos tanto no plano da linguagem quanto no do conteúdo que lhes permitem inúmeras interpretações.

Em relação à ciência e à literatura, o autor encontra na verdade um ponto de convergência, entretanto, esse mesmo elemento é utilizado para demonstrar a distância entre ambas. Para a ciência, a verdade que se apresenta como afirmação pelo cientista exige uma comprovação imediata. Enquanto a verdade dos autores literários precisa ser aprovada por seus leitores “presentes e futuros”, para que possa ser confirmada. A diferença entre o “gosto dessa obra” e “essa obra diz a verdade” está, segundo Todorov (2009, p.78), no consenso público, o único a poder legitimar a passagem entre uma percepção e outra.

A vantagem da literatura sobre essas outras formas de conhecimento corresponde ao que ela impulsiona em seu leitor: o leitor literário é um interlocutor mais ativo em relação a outras leituras, visto que também é mais livre na sua relação com o texto, pois o autor literário “Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, [...] não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la [...]” (TODOROV, 2009, p. 78). Longe desse processo se efetivar de forma imediata, na obra literária, Todorov (2009, p. 78), assegura que:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, [...] produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2009, p. 78).

Essa postura que a leitura literária provoca no leitor, o conduz a um campo de debates, pois este está sempre disposto a formular suas teses e descobrir se a obra diz ou não a verdade. Não que a livre interpretação não mereça objeções. Jouve (2012, p. 106), afirma que “Para ser preciso, entendo por ‘interpretação’ o gosto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele.” Para o autor, o trabalho interpretativo está ancorado no sentido literal, nas conexões que o leitor estabelece entre o mundo imaginado pelo autor e os eventos do mundo real. Dessa forma, interpretar consiste também em realizar escolhas conscientes de determinadas particularidades do texto as quais só são possíveis num processo de exclusão, que pressupõe necessariamente o conhecimento da existência de outras áreas.

Os desafios desse século aludidos por Rodrigues (2014), talvez fossem mais bem enfrentados se o leitor recebesse o estímulo cotidiano que a leitura literária lhe oferece. Pois, sobre ele se impõe a construção de uma nova relação com a leitura, na medida em que as novas tecnologias modificam, não só o suporte pelo qual é veiculado o texto, mas o ritmo e a

intensidade com que a leitura ocorre, dado a quantidade de textos que circulam nos ambientes virtuais. Um leitor acostumado ao debate, instigado a interpretar, estabelecer conexões, cujos sentidos são enriquecidos constantemente com novas experiências, terá mais êxito em enfrentar as sutis armadilhas, passíveis de serem construídas por meio da mesma matéria que constitui o texto literário, a linguagem. Todorov (2009, p; 79), declara que:

A todo momento, um membro de uma sociedade está imerso num conjunto de discursos que se apresentam a ele como evidências, dogmas aos quais ele deveria aderir. São os lugares-comuns de uma época, as ideias preconcebidas que compõem a opinião pública, os hábitos de pensamento, as banalidades e os estereótipos, aos quais podemos também chamar de “ideologia dominante”, preconceitos ou clichês. (TODOROV, 2009, p. 79).

É preciso que o ser humano “aprenda a pensar por si mesmo, em lugar de se contentar com as visões do mundo previamente prontas, encontradas ao seu redor.”, defende Todorov (2009, p. 79). A habilidade “de pensar por si mesmo”, indispensável no presente, encontra na leitura literária as condições necessárias para a sua construção. Não que a experiência literária construa guardiões da verdade, mas porque o mundo interior de quem lê acostuma-se à expansão, a receber e a conviver com novas personalidades e a estar em lugares diferentes, com isso, as percepções se arriscam a não aceitar os condicionamentos, as amarras invisíveis que o mundo real sutilmente impõe.

Por fim, é importante retomar a pergunta motivadora desta seção em sua formulação inicial: como e por que (não) nos tornamos leitores literários? A própria condição humana aproxima-se da literatura, mostra caminhos para que o ser humano chegue até ela. Quantos pais, sem ao menos conjecturar seus efeitos, quase que instintivamente, apresentam aos filhos mundos imaginários por meio das histórias contadas ou lidas para eles? Quantas histórias transmitidas oralmente ao longo de gerações em sociedade ágrafas são responsáveis pela manutenção de saberes e culturas, preservados em livros literários? Quantos leitores buscam companhia nos romances? E quem não se torna leitor literário? A este foi negado um direito. O direito aos “bens incompreensíveis”, no entendimento de *Cândido* (1988, p.175): “os que não podem ser negados a ninguém.” Pois, negar o direito à literatura seria na visão do autor tirar uma possibilidade de equilíbrio social. Assim, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” (CÂNDIDO, 1988, p. 175).

Portanto, quem não coabita com personalidades vindas dos livros, quem não se habitou ao diálogo com elas é porque ainda não teve o prazer ou o direito de conhecê-las. Contudo, faz-se necessário ressaltar que essa defesa está calcada em três pilares: a) na definição de literatura enquanto produto de ficção sócio-histórico, portanto, passível de

receber inúmeras classificações e ser apreciada de forma diferente por grupos sociais distintos; b) na linguagem, elemento comum entre literatura e leitor, portanto, na propensa identificação que este opera em relação ao texto literário; c) na subjetividade que sustenta a leitura literária, o que torna difícil demarcar com precisão se uma vez concedido o direito à literatura, mesmo que o leitor não seja aquele leitor convencional, essa leitura não aconteça em outras instâncias, de outras formas, sem que o próprio leitor se dê conta dessa manobra.

Essa subjetividade que constitui a relação entre leitor e literatura extrapola esse nicho e oferece condições para que questionamentos sejam formulados, muitos sem respostas. E se houvesse resposta para indagações como: mas afinal há alguma função utilitária na literatura? Questão já tantas vezes formulada, mas sempre propícia a novas respostas – Se coubesse a defesa da leitura literária como uma prática voltada para a busca de respostas construídas anteriormente à leitura, salvo os que buscam a literatura com objetivo de teorizá-la ou analisá-la, essa defesa a levaria a sua própria morte, uma vez que um dos componentes do texto literário desapareceria, a capacidade de surpreender o leitor.

A função da literatura se constitui como um oxímoro, na medida em que ela para nada serve, mas por esse motivo oferece condições de ultrapassar tudo o que rodeia a existência humana, na medida em que ela permite a fantasia e é fonte inesgotável de conhecimento. Portanto, se há aquele cujo tempo algum é reservado a esse “deleite”, discussões como esta precisam persistir, não como desejos idealizados, mas como cobranças a que um direito seja assegurado a todos, o direito de optar sobre que tipo de leitor cada um quer ser.

3.3. O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA

A busca por uma compreensão referente ao título que introduz esta seção requer refletir sobre uma das condições básicas ao acesso à literatura, quer seja na escola ou em outro ambiente social: a leitura. A literatura, como arte escrita, tem nas palavras seu insumo, matéria bruta até que sejam transformadas em cenários, personagens, atos, sentimentos, emoções. Palavra, de acordo com o dicionário Houaiss é *“uma unidade da língua, constituída de um ou mais fonemas, que se transcreve graficamente entre dois espaços em branco”*. Além disso, toda palavra é dotada de sentido, ou melhor, dotada de sentidos, e como tal impõe ao seu observador a façanha de desvendá-la, de relacioná-la a eventos do mundo, e atribuir a ela, dessa forma, o sentido que melhor lhe couber. É na escola que o sujeito se transforma em aluno e este ao entrar em contato com palavras que germinam no pensamento do autor, tem condições de se fazer leitor, capaz de perceber a palavra como fonte a jorrar sentidos.

A escola, portanto, abriga e dissemina a leitura, veículo capaz de possibilitar ao aluno o acesso às experiências de vida, sejam elas expressas de forma “realista ou alegórica”, como as pinturas rupestres da Gruta de Altamira ou as gravuras e signos da rocha de Valcamonica conforme afirma Coelho (1982, p.42), “registro durável de *uma forma de ler o mundo*”, um modo de vida só possível de ser entendido porque ao ser humano é imperativo o desejo de registrar e de ler sua própria história, conforme assevera Coelho (1992, p. 4):

O impulso para “ler”, para observar e compreender o espaço em que vive e os seres e coisas com que convive, é como sabemos algo inerente ao ser humano. Desde que sua inteligência teve condições para organizar, em um conjunto coerente, as formas e situações que ele enfrentava em seu dia-a-dia, o homem foi também impelido a registrar, em algo durável, aquelas experiências fugazes... (COELHO, 1982, p. 4).

Como atividade, a leitura está presente em toda a trajetória educacional, inicia no momento da alfabetização e permanece em todo o percurso da educação formal. É no espaço escolar que o sujeito ganha status de leitor, e, nessa condição, passa a experimentar o mundo por meio de seu registro escrito. Para Silva (1992), a prática da leitura em um espaço de educação formal, relaciona-se à aquisição de experiências¹⁰ e à atuação do professor. O professor assume responsabilidade em relação às experiências compartilhadas com seus alunos por meio da leitura, porém esse partilhar, longe de ser algo objetivo, se apresenta como uma estrada sinuosa, cujo percurso nem sempre está sob controle do “condutor”, e é bom que não esteja, sob pena de se perder o caráter de compartilhamento, e se instaurar uma outra relação que impõe um quadro constituído de posições opostas: ativo e passivo.

Logo, em uma relação de ensino e aprendizagem da leitura na qual o professor assume a posição de único agente construtor, há prejuízos para a formação do estudante como leitor crítico e autônomo. Contudo, ainda há lugares bem marcados na escola para esses atores, posições que refletem o peso da história da educação formal no Brasil que possui em sua trajetória elementos como o autoritarismo e a submissão. Essa herança ainda presente no cotidiano escolar, muitas vezes, dita comportamentos e molda práticas pedagógicas. O ensino de leitura não destoa de outras propostas nesse panorama, por isso, ainda impõe desafios, pois, como ressalta Silva (1992, p.33):

Apesar de tão continuamente requisitada e tão multifacetadamente presente dentro de propostas que visam facilitar a aquisição de experiências, a leitura levanta-se como uma grande fonte de inquietações dentro do cenário educacional brasileiro – como um grande enigma, por assim dizer. (SILVA, 1992 p. 33).

Ainda que a constatação de Silva (1992) sobre as contradições que envolvem a leitura na educação formal tenha sido expressas há mais de duas décadas, esse quadro se

¹⁰ O autor compreende “experiência” nesse contexto como o conhecimento que o indivíduo acumula em decorrência de suas relações com o mundo, de suas experiências e vivências específicas.

mostra atual. Pois, mesmo a leitura estando no cerne da disciplina Língua Portuguesa e atravessar, por assim dizer, todas as outras disciplinas, dada sua importância como condição básica para o acesso ao conhecimento registrado na linguagem escrita pela humanidade ao longo de sua história, ainda há imensa dificuldade de promover sobre ela um ensino crítico e libertador. Os obstáculos em torno de um ensino de leitura mais eficaz se revelam em números como os do Programme for international student assessment – PISA, por exemplo, que apontou em seu relatório no ano de 2015 o resultado de 407 pontos para os estudantes no Brasil, no que diz respeito ao desempenho em leitura, inferior à média mundial, 493 pontos. O programa avaliou o desempenho de alunos na faixa de 15 anos de idade nas áreas de conhecimento: ciências, leitura e matemática entre 70 países. Em leitura, o Brasil ficou na posição 59^a.

Embora seja pertinente o questionamento sobre os critérios e as metodologias utilizados para realizar os exames que medem desempenho em leitura de estudantes tanto em âmbito nacional, como o Sistema de Avaliação de Educação Básica – Saeb, quanto mundial, como o PISA, visto que os exames em larga escala não consideram as especificidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem em cada região, ainda assim, não é possível negar os problemas relacionados à leitura que assolam as escolas no Brasil. Quem vive o cotidiano escolar, sobretudo, da escola pública não tem o direito de se eximir perante a essa discussão.

Os estudos sobre leitura no país passaram a ter maior relevância a partir das produções acadêmicas na área de linguística, em meados da década de 1970, momento em que se buscou, a partir de uma nova perspectiva sobre o ensino da língua, traçar “caminhos de entendimento e explicação dos fracassos até então apresentados” (RANGEL, 2007, p. 17). Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, as teorias sobre leitura passaram a subsidiar esse ensino. Seu desenvolvimento, segundo Menegassi, Angelo (2010, p. 15):

está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso a fala e a escrita. A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística, como a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, para citarmos apenas algumas, o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras. (MENEGASSI, ANGELO, 2010, p. 15)

Cada conceito de leitura construído nesse percurso que inicia considerando objeto de estudo as unidades isoladas da língua até se chegar ao estudo do texto, concebido como

unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que ele é produzido, corresponde a uma perspectiva de leitura: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva. As propostas didáticas destinadas à compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor provêm de visões sobre esse processo que estão atreladas a uma determinada perspectiva de leitura, amparada por suas formulações teóricas.

A partir das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no final da década de 1990, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças significativas, assumindo a orientação da concepção enunciativa/discursiva da linguagem, o que implica em pensar a leitura considerando a historicidade na construção do discurso. Para Menegassi, Angelo (2010, p. 17):

considera-se para o estudo o momento sócio-histórico de leitura tanto do autor quanto do leitor. Nessa perspectiva, o texto sozinho não faz sentido, ele precisa de um leitor, que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura. (MENEGASSI, ANGELO, 2010, p. 17).

Não obstante haja ainda a “coexistência” de todas as concepções de leitura nas práticas de ensino dessa área (MENEGASSI, ANGELO, 2010), nos documentos oficiais, o ensino de leitura no momento é orientado por uma concepção a qual reconhece que sem a interação entre autor-texto-leitor, a leitura não se efetiva plenamente, e, por conseguinte, a construção dos sentidos fica comprometida. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de mediador, e não o de quem retém e repassa para os alunos os sentidos produzidos por ele a partir da leitura.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento mais recente a nortear os currículos e as propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino do país. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, esse documento retoma “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p.67). O eixo Leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação...” (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim, a interação, independente do suporte que transporta o texto ao leitor, está na base do processo de construção de sentidos no ato de ler. Não pode, portanto, ser desconsiderada ou relegada perante o processo de desenvolvimento leitor do estudante, visto que este ao interagir com o texto, leva seu conhecimento prévio, suas experiências como um ser social, suas vivências íntimas, ou seja, sua própria realidade que é relacionada à realidade do texto. Embora os avanços tenham ocorrido no ensino de leitura, e a própria concepção que

o encaminha atualmente se constitui como prova disso, as dificuldades em formar leitores na escola ainda são grandes e os obstáculos são imperativos no cotidiano da sala de aula, lugar onde os números não apontam estatísticas, mas pessoas que carregam histórias, que voltam para suas realidades ao saírem da escola. Se essa realidade não se mesclar à realidade da escola, se esta não compreender os anseios de um aluno que integra a sociedade atual com todas as suas complexidades, essa escola não será capaz de formar leitores aptos a ler as palavras e a ler o mundo.

Realizadas tais considerações acerca do ensino de leitura, é possível seguir com mais segurança refletindo sobre o lugar que ocupa a literatura na escola. Pois, conforme Zilberman (1991, p. 94):

A leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, geralmente de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula. (ZILBERMAN, 1991, p. 94).

A autora faz uma importante distinção entre o ensino de leitura e o ensino de literatura, a primeira subsidia o ensino da segunda, porém não se atém a ela, visto que na escola o ensino de leitura objetiva formar o leitor para a vida em sociedade, uma vez que a leitura é uma prática social. Assim, é imprescindível a circulação de gêneros textuais variados na escola, inclusive os literários, no entanto, a leitura do texto literário deve ser “encarada pelos professores” considerando seu poder interdisciplinar, seu caráter intrinsecamente polissêmico, e, principalmente, seu valor estético ou seu valor artístico, dado que o processo de construção de sentidos nesse tipo de leitura se constitui de forma mais significativa para o leitor quando suas experiências como sujeito sociocultural são valorizadas. Porém, a interação na leitura do texto literário indica o ponto de partida para que as formas construídas pela linguagem escrita arquitetadas em cada texto possam ser não somente compreendidas, interpretadas ou refletidas, mas também contempladas, sentidas e experienciadas.

Contudo, os textos literários estão inseridos na escola como integrantes do amplo universo dos gêneros textuais, sem que, muitas vezes, haja distinção nas abordagens feitas a eles em comparação aos outros textos, tendo, segundo Zilberman (1991), no livro didático o instrumento condutor dessas abordagens. O modelo de ensino hegemônico que direciona o ensino de leitura na escola não oferece ao texto literário uma posição muito diferente em relação aos outros tipos de textos que operam propósitos mais objetivos. Dessa forma, a depender da prática adotada pelo professor, ambos podem ocupar o mesmo campo de compreensão do mundo oferecido pela escola. Assim, tal qual os outros textos, os textos

literários estão submetidos aos “protocolos” que ordenam as práticas do professor em sala de aula, inclusive ao tempo.

O ritmo acelerado com que a leitura é exercida na escola, diluída em programas de ensino e desenhos curriculares como salienta Silva (2013), impõe um ordenamento que se instaura na dinâmica das práticas pedagógicas cotidianas, responsáveis por restringir o tempo dedicado às práticas de leitura. Com isso, fica comprometido o contato mais profundo com os textos, tornando “demais rarefeitas as leituras de um conto mais espesso, de uma crônica polêmica extraída do jornal diário, de um artigo científico de peso, para não mencionar um romance por inteiro.” (SILVA, 2013, p. 191).

A organização do tempo em torno da garantia do cumprimento de um programa talvez seja um dos elementos mais limitadores das práticas leitoras na escola que visam à formação do leitor para além da escola, principalmente, do leitor literário. Uma vez que entre a urgência em concluir o conteúdo planejado e a insistência em conduzir o aluno para o universo literário estão os afazeres institucionais, cujos resultados são mensurados com base em avaliações que medem de forma objetiva habilidades previstas em acordos que levam em consideração um sistema aprisionado por metas, cujo percurso até sua chegada se fundamenta em números.

O descrédito conferido à literatura no espaço escolar se traduz na “pouca relevância concedida à disciplina literatura nos PCNs” (SARAIVA, KASPARI, 2017, p.21). Esse quadro se repete na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ao desconsiderar a Literatura como componente curricular obrigatório no Ensino Básico. No ensino fundamental, o campo relativo à área de Linguagens estabelece quatro componentes curriculares obrigatórios, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta somente a partir do sexto ano. No ensino médio, a área de Linguagens e suas tecnologias busca a consolidação e a ampliação de aprendizagens previstas nos componentes curriculares já estabelecidos no ensino fundamental. Dessa forma, o ensino de literatura fica diluído no componente Língua Portuguesa. Uma explicação para esse fato pode estar no que salientam Saraiva, Kaspari (2017, p. 21):

a dinâmica do mundo atual, em que a quantidade e a rapidez de informações se sobrepõem à introspecção e à lentidão das atitudes reflexivas, que a leitura dos textos estéticos exige, enquanto instala um movimento de crítica do leitor sobre si mesmo e sobre a sociedade em que vive. (SARAIVA, KASPARI, 2017, p. 21).

Sem que haja uma compreensão expressa sobre a importância da literatura em documentos normativos, não é de se estranhar que as práticas de leitura na escola, que em geral direcionam leituras literárias e não literárias, não valorizem metodologias que

incentivem o gosto literário. O suporte pelo qual são levados os textos literários às salas de aulas, geralmente, são os mesmos que carregam os outros tipos textuais: o livro didático. Se o uso desse instrumento não for adaptado à condição cognitiva e social do aluno, a tendência é sua ineficiência para o propósito de formar leitores. O tempo dispensado à leitura literária está diluído entre o tempo dispensado aos outros “conteúdos” da disciplina Língua Portuguesa.

Tais constatações convivem com o anseio do professor que almeja promover um encontro mais significativo entre a literatura e o estudante, porém, que também institucionalmente compartilha das limitações burocráticas da escola. Estas privam os estudantes da literatura, não do texto literário enquanto gênero estudado para o aprimoramento da leitura e da escrita, mas da literatura enquanto experiência estética, capaz de fornecer elementos que organizem o mundo interior de um sujeito que elabora no seu íntimo as dores, as indignações, as revoltas, as resignações e tantas outras experiências psíquicas por meio das vidas e das organizações sociais que lhes são oferecidas por ela.

Levar o estudante a tais experiências, requer do professor a clareza de que embora o texto literário seja partícipe do universo de gêneros textuais que circulam em uma sociedade letrada, possui um valor que o diferencia dos demais, pois, se coloca perante a sociedade como um bem cultural, como uma obra de arte. As contribuições sobre Arte e Literatura de Coelho (1982, p. 4) expressam essa relação:

E se, de todas as formas de expressão de que o homem dispõe para *dar forma às suas vivências e experiências*, as da Arte estão em primeiro plano, não há dúvida de que, entre as artes, a Literatura é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a *palavra, a linguagem criadora*. (COELHO, 1982, p. 4).

Essa peculiaridade, própria do texto literário, torna seu ensino desafiador e o lugar que sua presença assume na escola dependente do valor que os mediadores, nesse ambiente, atribuem a ela. Ao discorrer sobre o trabalho docente, especialmente, o do professor da área de letras, Sales (2014, p. 47) defende que:

A nossa representação mais honesta é a galeria de livros com os quais temos intimidade e os quais somos capazes de indicar e tornar objeto de atração para os nossos alunos. No mais, se a nossa identidade literária for uma página em branco, não conseguiremos obrigar, nem tampouco convencer nossos alunos do direito que eles têm à leitura. (SALES, 2014, p. 47)

A “intimidade” com o livro é condição primordial para que o professor rompa com determinadas barreiras que foram construídas entre literatura e escola, que não dizem respeito unicamente à inserção do texto literário na escola. Os entraves referidos não se limitam ao fato de o texto literário não estar na escola, se referem mais a como ele significa na

escola. De que o texto literário está na escola, não há dúvidas, contudo, questionamentos de diferentes ordens se aglutinam em torno dessa relação: Que abordagens são feitas sobre o texto literário nas diferentes etapas da educação básica? Essa questão encaminha outras: O professor tem consciência de sua importância para a formação do leitor literário? A escola assume o papel de formadora de leitores literários?

As questões levantadas, certamente, não serão respondidas com precisão, e se acaso houvesse a pretensão de acreditar em tal proeza, a tentativa de encaminhar reflexões sobre o assunto estaria comprometida por uma falsa certeza de que há um modelo a ser seguido em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura literária, uma “forma” na qual coubessem estudante, professor e escola. Como não é plausível tal pensamento, pois formar leitores literários requer respeito à trajetória do estudante enquanto sujeito sociocultural, e, principalmente, uma postura persistente e atenta do mediador em relação a cada leitor em formação. Sales (2014, p. 36), propõe ao tratar sobre o trabalho com a Literatura:

O trabalho com a leitura e o exercício desta prática provoca expectativas que não serão satisfeitas, pois as inquietações diante desta matéria que não é exata, mas sim subjetiva, não se apaziguam. Para amenizar nossas dúvidas e aflições há de se ter muita paciência e persistência, pois trabalhar com Literatura consiste, deveras, num caso de sedução e amor e, por conseguinte, há de se ter esmerada dedicação. (SALES, 2014, p. 36).

A subjetividade levantada por Sales (2014) em relação ao ensino de literatura destoa da objetividade com que os textos literários são abordados na escola, principalmente, pela razão citada anteriormente: em geral, o que conduz a abordagem desses textos são as metodologias registradas no livro didático. E este “concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício.” (ZILBERMAN, 1991, p. 111). Sem que haja uma remodelagem dessas metodologias para que as necessidades dos estudantes sejam atendidas, ao mesmo tempo em que o texto literário receba um tratamento condizente com a posição que ele ocupa na sociedade, o ensino de literatura fica comprometido em relação ao que deveria ser sua maior preocupação: desenvolver o gosto pela leitura.

No entanto, as leituras, os textos e os exercícios se adequam às etapas da educação básica, e em cada etapa parece haver objetivos bem definidos para o ensino de literatura, objetivos que foram se consolidando ao longo da história da educação no Brasil.

Zilberman (2005), ao localizar o início do sistema educacional básico na história do país, esclarece que o ensino primário passou a ser obrigatório na década de 1930, sendo denominada “Português” a disciplina relativa aos estudos da língua e da literatura. Porém, “desde o século XIX, os livros de leitura adotados na escola incluíam trechos selecionados de

vultos do passado literário, sem distinguir entre os autores de Portugal e do Brasil.” (ZILBERMAN, 2005, p. 47). Situação que mudaria somente na década de 1920, com o Modernismo, momento em que a quantidade de autores brasileiros passou a ser maior que portugueses nos livros didáticos. A “postura mimética” adotada pelo ensino de literatura e exigida dos estudantes acolhia a tradição literária como um modelo de escrita a ser imitado, pois acreditava-se que “os bons textos ensinam a escrever e a falar bem” (ZILBERMAN, 1991, p. 110).

O que a história conta sobre a inserção da literatura na escola é que esse vínculo servia ao propósito pedagógico. O texto literário atendia a um anseio: privilegiar um tipo de linguagem que se queria impor como padrão, linguagem essa representativa de uma classe social privilegiada. O “purismo” da língua encontrava na literatura sua fundação e os equivocados “puristas” a utilizavam como exercício para aprimorar a fala e a escrita em um tipo de linguagem tido por eles como perfeita.

Em se tratando de literatura infantil e escola, esse vínculo atendia, além dos propósitos de consolidação de uma “língua pura”, ao comando de uma classe intelectual que tentava impor por meio de textos literários valores e comportamentos. Autores como Olavo Bilac, um dos primeiros e mais difundidos escritores a escrever para crianças, com o fim de disseminar valores, estimulava com suas poesias: civismo, amor aos estudos e respeito aos mais velhos, por outro lado, a escola lhe garantia o mercado para suas obras, (LAJOLO, 2006). Além de a escolarização da literatura infantil, nesse momento, gerar objetivos castradores para o desenvolvimento da criatividade, do livre pensamento, da capacidade de elaborar questionamentos e estimular a curiosidade, é importante também observar que as primeiras publicações literárias destinadas às crianças no Brasil surgiram dos anseios de uma classe média urbana, que ascendia após um período de mudança no regime político do país, da monarquia à república. O novo modelo de sociedade exigia novas formulações a partir de reivindicações dessa classe: “maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para educação [...]. O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo” (ZILBERMAN, 2005, p. 15).

Nesse ambiente, outro vínculo estreitava relações entre literatura infantil e escola: o mercadológico, o livro infantil transformava-se em uma mercadoria lucrativa. Segundo Lajolo (2006), o aumento da população escolar provocou modificações no modo de produção dessa “rendosa mercadoria”, promovendo a “profissionalização” do escritor que passa a atender as exigências dos editores, tornando, segundo Lajolo (2006, p. 68), essa categoria:

uma comunidade de escritores profissionalmente conscientes de sua importância, peso e função dentro das instituições culturais e que, do ponto de vista de mobilização, articulam-se com o perfil econômico atual da sociedade brasileira de forma mais adequada que seus companheiros que não escrevem para o público infantil. (LAJOLO, 2006, p. 68).

Como resultado da interação entre literatura infantil, escola e mercado, a autora aponta que ao mesmo tempo em que os anseios de modernizar a produção cultural desse segmento são atendidos, instala-se um descompasso estético entre literatura infantil e não infantil, pois ao serem comparados os livros infantis com os livros destinados ao público juvenil, “os livros para crianças parecem conservadores, pagando, com o que se poderia chamar de *compromisso pedagógico*, seu ingresso no aparelho escolar.”(LAJOLO, 2006, p. 68).

Dessa forma, o livro infantil encontrava na escola seu porto seguro, uma porta sempre aberta porque era porta-voz dos pensamentos que sustentavam um modo de se colocar no mundo imposto pelos governantes. Em relação a esse cenário, assevera Lajolo (2006, p. 66) que:

Literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entrepostos seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como prêmio aos melhores alunos. (LAJOLO, 2006, p.66)

O fato de a literatura infantil nascer em razão da existência da escola, portanto, para a escola, torna muito difícil concebê-la em sua origem com propósitos outros, senão os pedagógicos, os quais ainda imperam no contexto escolar atual. E como o primeiro contato com o texto literário para a criança, em geral, se dá no ambiente escolar, a forma como a leitura desse texto é conduzida pode desestimular o estudante a prosseguir em busca de sentidos construídos por ele, e, não formulados pelo professor. Essas marcas históricas entre literatura infantil e escola demonstram o controle institucional pelo qual foi submetido o livro infantil ao entrar nessa instituição, assim como, para que pudesse permanecer nela, quer seja para compor o acervo da biblioteca escolar ou para integrar os livros didáticos.

O livro didático, segundo Lajolo, Zilberman (1996), primo-pobre da literatura e primo-rico das editoras, é quem mais instrumentaliza a escola para a formação do leitor. Mais uma vez, evidencia-se a relação mercadológica, nesse caso, entre escola e livro didático, compreender essa conexão é importante para entendermos o quão esse suporte pode ser utilizado para difundir um modelo de “educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, 121). As autoras

asseguram que há uma disputa entre as editoras para que um ou mais de seus títulos sejam escolhidos por professores, escolas ou Secretarias de Educação.

Esse fato torna inquestionável o de que essas editoras formulam seus livros obedecendo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Antes de chegar às mãos dos professores para que eles escolham o livro a ser trabalhado com seus alunos, as editoras precisam inscrever suas obras para participar de uma seleção, após a publicação de um edital, os livros são avaliados pelo MEC e se estiverem de acordo com os critérios estabelecidos pelo edital, são aprovados. Esse processo instaura uma regulamentação para as editoras, como consequência, essas oferecem em seus catálogos obras já revistas e organizadas com “o que se pode” e “como se deve” ensinar.

Os textos literários que integram o livro didático não fogem a essa realidade. Lajolo (2006) assegura que a utilização de textos literários como pretextos para exercícios gramaticais perdurou até as décadas de 1950/1960. Com os estudos da Linguística, a escola aderiu a “um modelo simplificado de análise literária: questionários a propósitos de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto” (LAJOLO, 2006, p.70). Atualmente os livros trazem sugestões de atividades que envolvem a construção de peças teatrais a partir de textos narrativos, a exploração de outras artes ou atividades lúdicas como o desenho, a escultura, a colagem, ou ainda o aprimoramento da escrita e da fala, como atribuir um novo final à história e a prática do jogral. Segundo a autora, essas práticas sendo sugeridas de forma tão enfática e recorrente nos livros infantis indicam que “a leitura patrocinada pela escola de hoje parece sofrer de *uniformização*” (LAJOLO, 2006, p.71), e gerenciam o envolvimento com o texto.

Em uma pesquisa realizada sobre o ensino da poesia em séries iniciais, Souza, Azevedo (2004), após analisarem textos inscritos em quatro coleções didáticas de 1ª a 4ª séries – séries que compunham o ensino fundamental I, anterior a alteração que inclui crianças de seis anos nessa etapa – adotados por escolas brasileiras e pertencentes a lista do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD apresentaram alguns resultados, considerados pelos autores como “tratamento equivocado dado à poesia pelos autores dos livros didáticos”, (SOUZA, AZEVEDO, 2004, p. 6). Dentre eles, destacam-se: a transformação de textos literários em prosa em textos em versos; limitação no que diz respeito à definição e à abordagem de poesia, ao considerá-la somente enquanto textos escritos em versos que rimam, agrupados em estrofes, desconsiderando a discussão sobre o conteúdo e o plano expressivo; presença de glossários que restringem a capacidade de apreensão da significação total e

artística de um texto poético; uso do poema como meio para o estudo da gramática; exercícios que exigem somente interpretação literal.

Tais práticas não estão distantes das levantadas por Lajolo (2006), ao contrário, em muito se assemelham. Abordagens como essas não permitem ao leitor ultrapassar as camadas superficiais do texto, ou como defende Gebara (2002) recorrendo a Rosenblatt (1994), o leitor opera uma “leitura eferente”, fixa sua atenção para o “resíduo da leitura” e não desenvolve uma “leitura estética”, para a qual, segundo a autora, faz-se necessário o enfrentamento do texto literário que se dá, de acordo com Gebara (2002, p. 26), quando o leitor:

tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a sequência das palavras, o som e o ritmo que elas trazem para o leitor, os contextos de usos dessas palavras, as sugestões conscientes ou não que elas promovem nele, os usos das estruturas tanto no âmbito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos. (GEBARA, 2002, p. 26).

A prática da “leitura estética” não implica no abandono de práticas de leituras que consideram importantes para sua realização as marcas linguísticas ou a organização interna do texto, mas ultrapassa os objetivos da “leitura eferente” que busca no texto, segundo a autora, informações, soluções para problemas imediatos, orientações para outras atividades. A diferença é que a primeira prática leitora permite ao leitor focalizar a experiência vivida durante a leitura. A autora compara a leitura estética à prática do jogo, argumenta que ler um poema equipara-se a estar envolvido em um jogo, ambos exigem habilidades e domínio de certas regras.

No caso do poema, as regras estão postas na organização textual, na escolha das palavras, no efeito de determinadas repetições sonoras, na composição ou no isolamento de um verso e em tantas outras formas expressivas de difícil explicação pela gramática normativa, dado que o poeta goza da liberdade artística, portanto, subjetiva, sendo possível a ele até mesmo construir, por meio da linguagem, uma ruptura com a própria realidade. Ser conhecedor da existência dessas regras, portanto, torna o leitor um jogador que busca a partir das pistas linguísticas, das marcas textuais, a significação do que lê, sendo possível a ele fazer o registro dessa leitura enquanto experiência estética.

A organização atual da educação básica compreende: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As alterações mais recentes correspondem às duas primeiras etapas: com a sanção da Lei nº 11.274¹¹, em 2006, foi ampliado de oito para nove anos o ensino fundamental, estabelecendo matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade; em

¹¹ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

2013, com a Lei 12.796¹² a pré-escola foi incluída na educação básica, e estabelecida a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos de idade. Com essa nova organização, as crianças ingressam mais cedo na escola, e, como consequente, seu “encontro” ou “desencontro” com a literatura também é antecipado.

A Educação infantil é a primeira etapa da educação básica e a base do processo educacional. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a concepção que vem se firmando nas últimas décadas que orienta esse ensino mescla educação e cuidado, pois pretende-se nessa etapa:

acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar[...] (BRASIL, 2018, p.36).

Nesse sentido, as experiências partilhadas com a família e com a comunidade não podem ser menosprezadas. A pluralidade cultural trazida pela criança para a escola precisa ser valorizada, uma vez que a criança é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)¹³ como sujeito histórico e de direitos. Assim, sua identidade individual e coletiva é construída nas interações, nas relações e vivências cotidianas. Nessa concepção, as interações e a brincadeira assumem o papel de eixos norteadores das práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular da Educação Infantil.

Gebara (2002) recomenda que os textos dirigidos às crianças cheguem até elas por meio de atividades lúdicas. Considerando o nível de conhecimento linguístico que a criança dispõe nessa etapa de aprendizagem, o jogo pode se concentrar no trabalho com a oralidade e com as formas populares. Trabalho esse sobre o qual Dalvi (2013) declara não ser visto na escola como inserção da criança no mundo da literatura. Contudo, Dalvi (2013, p. 71) defende que:

ele é imprescindível: não apenas porque a literatura ajudaria as crianças a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; o trabalho com a literatura é fundamental *também* para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas (distinção entre fonemas/repetições/ similitudes, métricas, tonicidade das sílabas, ritmo etc.). (DALVI, 2013, p. 71).

¹² Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

De acordo com a autora, familiarizar as crianças com recursos sonoros¹⁴, figuras de linguagem e com o esquema estrutural básico das narrativas, incentivando a identificação de papéis narrativos, de informações importantes ou não no contexto da obra; bem como, submetê-las a conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos, etc¹⁵, leva ao desenvolvimento de suas condições cognitivas para a “apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade”, e a “complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético).” (DALVI, 2013, p.72). Tal tratamento dado à literatura parece estar condizente com o que sugere a BNCC em relação aos eixos interações e brincadeira e com a concepção atual de criança. Essa seria uma proposta relevante, pois é inegável que criança gosta de brincar e por que não aceitaria o *Convite*¹⁶ de José Paulo Paes? Brincar de poesia poderia, dentre outras atividades, traduzir-se em descobrir o ritmo e a musicalidade do poema ou quem sabe desvendar as associações de sons internos a ele em relação a sons que expressam eventos do mundo.

E o que dizer sobre as narrativas? Que criança não gosta de ouvir histórias? As histórias abrem portas para o encanto, para a magia, com as histórias as crianças aprendem a imaginar, a dar forma ao que ouvem, e a estabelecer uma conexão entre o lugar e tempo a que pertencem e os espaços geográficos e temporais possíveis de acessar quando uma voz dá início a uma história.

Toda a construção simbólica e imaginária da humanidade está fundamentada em uma organização social pautada na comunicação oral. De acordo com Brenman (2012, p. 15), “Esse substrato oral é de extrema importância para podermos pensar na formação de leitores.” As histórias contadas ou lidas em sala de aula podem iniciar o estudante no mundo da leitura literária de forma lúdica, mas sem que a criança seja vista como um ser incapaz de interagir e refletir sobre a trama e os problemas construídos na história, ou sobre os comportamentos sociais e as personalidades das personagens envolvidas nela. Imaginar a criança dessa forma seria contrariar o que expressa a BNCC no que diz respeito à concepção de criança – sujeito histórico e de direitos, cuja identidade individual e coletiva constrói-se nas interações, nas relações e vivências cotidianas – além de privá-la do “enfrentamento” à narrativa enquanto

¹⁴ Os exemplos apresentados pela autora foram “O pato pateta”, de Vinícius de Moraes e “O trenzinho”, de Manuel Bandeira. Em ambos destaca que se deve explicar para a criança a importância de determinada sílaba se repetir e outras não.

¹⁵ Como exemplo de narrativa, Dalvi (2013) cita o conto de fadas Branca de Neve e explica que a importância de levar a criança a perceber o quanto a madrasta de Branca de Neve é vaidosa e autocentrada é importante para que ela entenda a atitude da madrasta em relação à Branca de Neve.

¹⁶ Poema do livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes.

arte que se expressa pelas ações de narrar e ouvir histórias, cujo tempo dedicado a elas, significa, segundo Brenman (2012, p. 23-24):

uma oportunidade, na qual abrimos um momento de contemplação, de comunicação (a raiz da palavra comunicação vem de comunidade, comunhão). Há o exercício de pensar, falar, calar. Este encontro se dá através dessas palavras, e o vazio entre os humanos ganha substância através da voz de quem conta um conto (BRENMAN, 2012, p. 23-24).

A arte leva às atividades cognitivas, contemplativas, reflexivas. Com a criança não é diferente, ao se deparar com a arte de contar histórias, elas brincam, e brincando é possível desenvolver-se intelectualmente, brincando é possível tornar-se mais sensível aos problemas da humanidade, não porque esses problemas são explicados, mas porque tornam-se significativos ao fazerem parte da mesma memória afetiva que as brincadeiras.

Conforme exposto anteriormente, as crianças ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental e saem aos quatorze anos. É a etapa mais longa da educação básica, divide-se em anos iniciais, que atendem crianças de seis a dez anos de idade e anos finais, com crianças de onze a quatorze anos de idade, compreendendo respectivamente os anos do primeiro ao quinto e do sexto ao nono. A BNCC propõe que para os dois primeiros anos iniciais, o foco da ação pedagógica seja o processo de alfabetização

A questão que se coloca diante dessa proposta é a função que ocupa o texto literário a partir dessa etapa de ensino, considerando que até mesmo na Educação Infantil o seu lugar não está claramente marcado. O foco inicial é a alfabetização, a depender do método, dos pressupostos teóricos e a julgar pela história, o distanciamento entre literatura e estudante pode ter marco inicial. E nos próximos anos? As brincadeiras são postas de lado e a corrida ao ranking do Índice de Desenvolvimento à Educação Básica – IDEB transforma, muitas vezes, professores de Língua Portuguesa em treinadores e alunos em atletas, cujos “alimentos” e os “exercícios” precisam ser disciplinados. É claro que essa premissa parti de um plano geral, mas em sua generalidade esse plano instaura prioridades no cotidiano da sala de aula e essas prioridades parecem não avançar muito quando comparadas aos propósitos dos “puristas” da Língua ou à sequência de atividades registradas por Lajolo (2006) nos livros didáticos, relativa aos textos literários a partir das décadas de 1950/1960.

As abordagens atuais ao texto literário em livros didáticos incluem um propósito a mais aos já mencionados: contemplam determinadas habilidades previstas na BNCC. E qual seria a implicação de tal abordagem à leitura literária? O documento é recente, por isso, é difícil precisar seus efeitos para o ensino de literatura, porém não se pode negar o caráter limitador de abordagens ao texto literário sustentadas pelo desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, a perspectiva de linguagem assumida pela BNCC é a enunciativo-discursiva,

tendo o texto como elemento central do ensino. Nessa proposta os textos são relacionados a seus contextos de produção e as habilidades em desenvolvimento, ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura. Isso implica para a prática do professor, a mediação de uma leitura em que o estudante consiga estabelecer associações entre o texto e a sua percepção sobre o mundo.

Nessa perspectiva, é possível encontrar nos livros didáticos uma diversidade de metodologias que reúne diferentes propostas de tratamento ao texto literário, que compreendem desde abordagens mais tradicionais, como o enfoque em questões gramaticais, à questões discursivas, em que o estudante é instigado e refletir sobre como forma e conteúdo se associam para a construção de sentidos do texto, por exemplo. A proposta analisada a seguir é emblemática das abordagens que podem ser encontradas nos livros didáticos atuais. Encontra-se em um mesmo capítulo uma metodologia em que a leitura é mais direcionada, com respostas certas para as questões propostas, e outra que traz possibilidades de construção de discussões entre os leitores com mais liberdade.

O Livro didático de Língua Portuguesa *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, da editora Moderna, publicado em 2018, destinado a estudantes do 6º ano, está na lista do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para escolha dos professores, portanto, a ser utilizado, se escolhido, a partir de 2020. O exemplar citado é o Manual do Professor. Dentre as atividades propostas de Leitura que representa a preocupação primordial em orientá-las priorizando desenvolvimento de competências e habilidades, destaca-se a atividade a seguir descrita relativa à leitura de poemas¹⁷.

Contudo, torna-se relevante mencionar que as atividades relativas aos textos literários em prosa, no livro didático especificado, obedecidas as diferenças nas abordagens em razão da estrutura do texto, em geral, acompanham as orientações que limitam a autonomia, tanto do professor quanto do aluno, para a realização de leituras marcadas mais pela individualidade de cada leitor do que pelo que se consegue apreender dos textos de forma coletiva. Essas orientações podem ser muito prejudiciais se tomadas como únicas respostas possíveis a um texto polissêmico, cujos leitores estão iniciando-se como leitores literários, ou seja, se familiarizando com a linguagem literária. Outro fato importante: a maioria dos textos literários em prosa são apresentados em fragmentos, o que impede um mergulho mais

¹⁷ Tal escolha se deu por encontrar em sala de aula, na condição de professora de Língua Portuguesa, certa resistência da maioria dos alunos em relação à leitura desse gênero, o que muito me inquietava, ao mesmo tempo em que me motiva a ajudá-los a conquistar essa leitura.

profundo na obra, comprometendo inclusive as atualizações realizadas pelo leitor durante a leitura.

A seguir, a descrição da atividade selecionada:

A atividade integra o oitavo capítulo, intitulado “Lugares da infância – Lugares de poesia” e apresenta como objetivo “apoiar as práticas pedagógicas com a ampliação do letramento dos estudantes no campo artístico-literário, por meio de atividades voltadas para a fruição da poesia”. Ainda na página em que o capítulo inicia, são apresentadas as competências e as treze habilidades¹⁸ a serem trabalhadas.

Comando inicial:

Você lerá dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Elisa Lucinda, com sugestões de imagens e sensações que remetem aos lugares em que cada um deles passou a infância. A voz que se expressa em cada um dos poemas é uma voz “inventada”, o chamado **eu lírico**, uma representação do poeta e da poetisa. Preste atenção nas sensações que você sente enquanto escuta cada poema e procure imaginar como foi a infância em cada um deles.

Fonte: Balthasar, Marisa. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor / Marisa Balthasar, Shirley Goulart. – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Ao lado do comando, sob o título “Leitura”, são apresentadas sugestões para o desenvolvimento da atividade e destacada em negrito a habilidade a ser contemplada com a leitura (EF69LP49)¹⁹.

Logo após o comando, dois poemas são apresentados: Texto 1, *Boitempo*; Texto 2, *Boi tenho*. Ao lado dos poemas, seus respectivos glossários, informando os significados das palavras destacadas nos poemas. Ao final da exposição dos poemas, duas informações são registradas, uma delas intitula-se “Quem é?” e a outra, “Vale a pena ver!”.

A primeira traz informações biográficas sobre a autora do poema *Boi tenho*, Elisa Lucinda dos Campos; a segunda promove uma indicação sobre o documentário *Só dez por cento é mentira* o qual narra a biografia do poeta de *Boitempo*, Manoel de Barros.

Na página seguinte, outro comando:

Você se lembra do poeta Manoel de Barros, autor do poema que você leu na abertura desse capítulo? Lembra-se do estilo de sua poesia, com “raízes criancinhas”, em “comunhão com a natureza”? O poema a seguir também é dele. Boa leitura!

Abaixo, com a especificação de Texto 3, está disposto o poema *Canção do ver*, de Manoel de Barros. Em seguida, a atividade intitulada “Primeiras Impressões”:

¹⁸ EF06LP03, EF06LP38, EF06LP45, EF06LP49, EF06LP54, EF06LP56, EF06LP37, EF06LP27, EF06LP44, EF06LP46, EF06LP53, EF06LP55, EF06LP33.

¹⁹ Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com o universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Você se lembra dos três poemas que leu? Localize-os no livro, recorde-se de cada um deles e depois participe da discussão das questões com seus colegas e professor.

1. Assim como o narrador é uma voz inventada para contar uma história, nos poemas existe um “eu poético”, ou “eu lírico”, isto é, a voz que se expressa no poema. Indique em qual dos poemas o eu lírico trata de:
 1. uma vida aparentemente sem muitas relações com outras pessoas;
 2. um lugar em que não havia muitos acontecimentos, mas muita invenção por parte das crianças;
 3. uma infância marcada pela presença de outras pessoas, especialmente trabalhadoras;
 4. uma vida em perspectiva mais coletiva, como se representasse um grupo de crianças como o eu lírico;
 5. de si mesmo diretamente, com muita expressividade;
 6. uma vida em perspectiva coletiva, mas indiretamente projetando em um animal costumes, sentimentos e reflexões.

2. Com qual poema inicialmente você se identificou mais? Por que acha que isso aconteceu?

Ao lado do exercício, a habilidade favorecida (EF69LP44)²⁰. Em seguida, o professor terá as respostas para a primeira questão dessa atividade, cada alternativa corresponde a um dos poemas: 1a., “Boitempo”; 1b., “Canção de ver”; 1c., “Boi tenho”; 1d., “Canção de ver”; 1e., “Boi tenho”; 1f. “Boitempo”²¹.

Para a segunda questão, o professor encontra a seguinte orientação para a resposta do aluno: “Resposta pessoal”.

Soa estranho ao leitor de poesia encontrar o glossário ao lado do poema, e mais uma vez o glossário, questão já exposta por Souza, Azevedo (2004). Não que conhecer o sentido literal da palavra seja dispensável para a compreensão do sentido figurado, mas vincular o sentido literal ao significado da palavra destacada no poema parece comprometedor, porque mais se assemelha tal recurso a uma interferência do que a um caminho para se chegar ao sentido que tal palavra pode assumir no poema. Do mesmo modo, é embaraçoso encontrar respostas prontas para a leitura de poemas. Isso porque, conforme assegura Sorrente (2009, p. 42):

Uma das principais características do fenômeno poético é exatamente a plurissignificação, os múltiplos significados. Por isso se diz que o poema nunca está lotado de sentidos para o leitor: sempre cabe mais uma interpretação. Um coração de mãe, como no dito popular. Há sempre espaço para a atribuição de mais um sentido, muitas vezes percebido por um aluno lá no final da sala, absorto no seu voo, temendo cair no ridículo de manifestar a sua inusitada interpretação. (SOORENTI, 2009, p.42).

O estudante assume, em atividades como a exposta, a posição de receptor, e não de construtor de sentidos. Não que seja defensável o “vale-tudo” na interpretação do poema

²⁰ Inferir presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

²¹ Não descreveremos as explicações apresentadas ao professor que permitiram tal relações, mas disponibilizamos a atividade nos anexos.

ou uma leitura inteiramente subjetiva, pois “Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 22). Compete ao leitor perseguir as pistas linguísticas, materializadas nas marcas deixadas pelo autor, compreender a organização interna textual para que os sentidos do texto sejam construídos. Por outro lado, “O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso” (ROUXEL, 2013, p.22). Partindo dessa premissa, é notório a fragilidade de abordagens ao texto literário como a apresentada, para a formação do leitor, pois não faz parte dela a liberdade, restando somente a interpretação do autor do livro didático ofertada tanto ao aluno quanto ao professor, ambos leitores, que nesse momento assumem a leitura do autor.

Outro aspecto importante levantado por Sorrente (2009), é a mediação da leitura realizada pelo professor em sala. As discussões coletivas são necessárias, mas podem tornar-se frustrantes quando o produto dessa discussão não é algo construído em conjunto, mas um pacote fechado entregue por alguém que nem sequer participou do calor que envolve um debate. Estaria o aluno encorajado e incentivado a entrar em uma discussão, caso soubesse que há uma resposta “certa” para os diversos questionamentos e proposições que certamente surgem durante ela?

E o que dizer sobre a segunda questão? Não seria essa uma alternativa para a discussão sobre as impressões que cada um adquiriu acerca dos poemas? Talvez sim, essa e tantas outras perguntas sem amarras, sem “respostas certas” podem ser mais eficientes inclusive para contemplar a habilidade prevista para o capítulo: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...]”. Nessa questão, a concepção enunciativo-discursiva da linguagem pode encontrar mais possibilidades de ser norteadora no ensino de literatura, pois é possível partir da percepção de cada um sobre o poema para uma discussão mais ampla, em que seja possível relacionar as preferências, as compreensões de cada estudante em relação ao texto para que juntos possam construir leituras possíveis.

Para concluir, há ainda uma seção do mesmo capítulo denominada “Galeria”, composta por quatro poemas, dois de poetas consagrados, Paulo Leminski e Carlos Drummond de Andrade e mais dois de aspirantes a poetas, alunos finalistas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa²², Maria Chaves Santos e Gustavo Kuster Meneghetti. Ela ocupa as últimas páginas do capítulo, três páginas “descompromissadas”, sem exigir do leitor “leituras

²² As Olimpíadas da Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas do Brasil. É realizado pelo MEC em parceria com o Itaú Social.

certas”, sem os exercícios com respostas previstas. O que reserva essas leituras para alunos e professores? A princípio, a liberdade que devolve a mediação da leitura para o professor, uma vez que nem ele e nem os alunos encontram certezas sobre os textos, oferecidas pelo autor do livro didático. De posse dessa liberdade, os caminhos e o final do percurso dessas leituras são de difícil apreensão porque sobre elas deixa de imperar a “uniformização”, a qual se refere Lajolo (2006) ao tratar sobre as abordagens realizadas à literatura infantil na escola, e que são perfeitamente compatíveis às outras etapas de ensino da educação básica.

As amarras que envolvem a leitura literária no ensino fundamental apertam mais ainda seus nós na última etapa da educação básica, o ensino médio. Todorov (2009) ao relatar sua experiência na França como membro de uma comissão consultiva pluridisciplinar do Conselho Nacional de Programa durante os anos de 1994 a 2004, denuncia uma orientação ao ensino da disciplina Literatura centrada na própria disciplina em detrimento ao seu objeto. Estudar a disciplina abrange, de acordo com o referido programa, refletir sobre: “a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários” (TODOROV, 2009, p. 26).

O modelo de ensino de literatura no Brasil não se distancia do que identificou o autor na França. Também há um direcionamento desse ensino no país que favorece a história literária, a localização dos períodos literários na história, o estudo dos gêneros. Em geral, os alunos passam a conhecer os autores mais representativos de um período, seus estilos, o momento histórico ao qual as obras são vinculadas, as críticas literárias sobre elas, sem que ao menos leiam integralmente uma das obras “estudadas”. E mais uma vez o livro didático protagoniza as aulas, deixando os livros literários à parte, orientando as leituras, em geral, de fragmentos e resumos de obras em torno de um conteúdo que se utiliza do texto literário como meio para o desenvolvimento de habilidades cobradas em exames institucionais.

Contudo, o livro didático não pode ser descartado como uma alternativa para formar leitores literários, principalmente, porque em um país onde a desigualdade social é talvez o maior empecilho para a formação do leitor, pois priva grande parte da população de adquirir livros, é provável que o livro didático, distribuído pelo MEC, seja o único livro nas mãos de muitos alunos brasileiros. Entretanto, torna-se necessário que o professor o utilize de forma analítica, assumindo a mediação das leituras e conduzindo as atividades sem que as interações em sala sejam desvalorizadas para que ao estudante seja garantido o direito da leitura individualizada, a leitura que mescla o conhecimento de mundo do leitor ao texto.

Por outro lado, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa ultrapasse os limites do livro didático no que diz respeito à leitura literária, pois embora haja contribuição do livro didático para a formação do leitor, desde que o professor o utilize também com esse fim, o acesso à obra literária é o que melhor pode favorecer essa formação. Para promover esse acesso, a biblioteca escolar é uma importante alternativa, pois nesse local o estudante desfruta de maior autonomia, a começar pela escolha do que pretende ler. Certamente, cabe ao professor conduzir seus alunos à biblioteca da escola e orientá-los nessas escolhas, mas para isso a “intimidade” com a Literatura precisa estar em constante aprimoramento pelo professor. O que significa como ressalta Sales (2014), exercer o ofício de “leitor profissional”, capaz de “identificar e escolher um bom texto, reconhecendo não somente seu valor estético, mas avaliando o lugar que esta produção ocupa perante os grupos capazes de legitimar seu valor.” (SALES, 2004, p. 46).

Para tanto, o professor precisa compreender a relevância do seu papel, o que significa, muitas vezes, ter de ultrapassar os limites institucionais que enquadram a literatura na educação formal, pois, mais que ser compreendido e interpretado, o texto literário produz como efeito da interação entre autor-texto-leitor uma experiência que muitas vezes precisa de tempo para ser expressada pelo leitor, tempo este do qual a escola não dispõe.

À ideia de “enquadramento” associa-se a abordagem feita ao texto literário na escola. Abordagem que situa a literatura em um lugar sobre o qual, em geral, se lança um olhar superficial, desconsiderando seu potencial não só em relação ao conhecimento em diferentes áreas que por ela pode ser disseminado, mas também às possibilidades de enxergar o mundo por diferentes ângulos, que se levantam ao contato mais profundo com o texto literário.

No entanto, o tratamento dado a esse tipo de texto e como consequência, o ensino de leitura que ainda prevalece reforçada pelo material didático utilizado na escola ou pelos projetos impostos pelas Secretarias de Educação, em razão de, muitas vezes, haver sobreposição da preocupação em cumprir metas em detrimento à de uma formação mais libertária e humanista, o amarra a uma teia de propósitos a serem alcançados, apreendidos somente por mecanismos objetivos, que buscam de igual maneira repostas objetivas. O que nos leva a visualizar a posição conflituosa na qual a literatura é colocada no espaço escolar.

Posto isso, projeta-se no horizonte desse ensino a necessidade da presença constante da reflexão e da inquietação naquele que conduz o aluno ao mundo literário, uma vez que o texto literário, embora seja partícipe do universo de gêneros textuais que circulam

em uma sociedade letrada, possui um valor que o diferencia dos demais, o texto literário, se coloca perante a sociedade como um bem cultural, como uma obra de arte.

Assim, o lugar que a literatura ocupa na escola vem se firmando como um espaço moldável muito mais pelo professor ou outros agentes que entendem a leitura do texto literário com uma atividade fim, uma experiência estética, embora em sua gênese, a história da relação entre literatura e escola seja marcada por um caráter essencialmente pedagógico, no sentido de utilizar o texto literário como um meio para o ensino de conteúdos gramaticais ou para instigar discussões sobre temas sociais. Houve um caminho percorrido, os documentos normativos e os materiais didáticos oferecem possibilidades de abordagem ao texto literário na escola considerando esse trajeto, porém cabe ao professor refletir e se apropriar tanto dos documentos que orientam o ensino como dos livros didáticos que são distribuídos aos seus alunos, pois só ele é capaz de identificar as potencialidades dos estudantes em relação ao que propõem ambos. Só assim, será possível reformular, se necessário, as propostas de leitura ao texto literário e o tratamento dado a esse tipo de texto expressos nesses materiais, para que o interesse pela literatura e o gosto literário sejam desenvolvidos no ambiente escolar.

3.4. O MEDIADOR DE LEITURAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ferrera (2009)²³, em sua pesquisa, ressaltou alguns fatores que distanciam os estudantes da leitura, com isso evidenciou alguns elementos primordiais para a formação do leitor, dentre eles, um fundamental: o mediador. Espera-se que o mediador seja capaz de mediar um diálogo entre texto e leitor, por meio do qual este possa ser conduzido por um caminho de descobertas, ampliando suas percepções sobre os dizeres, os sentidos, as imagens que estão nas diferentes camadas do texto, impulsionando-o a construir uma experiência nova a partir dessa interação. Para Giroto, Souza (2009, p. 19), a função de mediador pode ser exercida por:

pais que leem para os filhos em voz alta ou compram livros para a biblioteca doméstica; professores que trabalham com práticas de leitura nas escolas; bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura nas bibliotecas públicas e particulares, entre outros. (GIROTO, SOUZA, 2009, p. 19)

No contexto escolar, a figura do mediador corresponde a do agente que planeja e realiza atividades voltadas para as práticas de leitura, quer seja em sala de aula, na biblioteca ou na sala de leitura. Em geral, esse agente é o professor. Mas será que todo professor dispõe dos recursos necessários para conduzir seus alunos ao mundo da leitura? Não sendo todo

²³ Listados na página 100

professor leitor, como assegura De Maria (2016), seria possível concebê-lo como mediador? Ao se referir à formação do professor das áreas de letras e pedagogia, De Maria (2016, p. 145), declara que:

É absolutamente indispensável, repito, que o professor seja um leitor, um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior problema: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou de pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. Podem ter sido alunos responsáveis, por certo leram capítulos de livros, a maior parte – desgraçadamente – em forma de cópia xerográficas. Talvez até tenham lido alguns clássicos. Cumpriram tarefas. Fizeram provas. Estudaram certas teorias. Mas não se tornaram leitores. (DE MARIA, 2016, p. 145)

Não é incomum graduandos em letras iniciarem o curso sem terem tido uma vivência como leitores literários, muitos entram com conhecimento literário limitado ao conteúdo de literatura exigido pelos processos seletivos para ingresso na universidade. Alguns, inclusive passam a ler ao entrarem em contato com a literatura, de maneira mais profunda, durante o curso. Tornam-se leitores literários? Alguns não, outros sim, uns com mais afinco, outros de forma mais esporádica. Contudo, até mesmo em razão do título que recebem com a graduação em letras, todos assumem a tarefa de ensinar literatura, mas será que também se sentem responsáveis pela tarefa de formar leitores literários? Muitas vezes, o diploma os impõe essa função sem que intimamente estejam comprometidos com essa causa, não que ela lhes seja indiferente e que teoricamente não se lhes apresente como necessária, sobretudo, quando relacionada ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Na seção anterior foi discutido como o ensino de literatura vem sendo conduzido nas escolas. No entanto, o tema Formação de leitores apresenta a possibilidade de ser observado por diferentes ângulos, cada um deles suscita distintas questões, dentre elas: haveria distinção entre o ensino de literatura e a formação de leitores literários? Estudos realizados nessa área demonstram equívocos existentes nessas práticas. Embora devam ser ações indissociáveis, no cotidiano da escola, se consolidam como práticas diferentes por dois motivos: o texto literário no ambiente escolar ainda recebe um tratamento predominantemente pedagógico, o que implica em não ser prioridade na escola, a construção do gosto pela leitura, fundamental à formação do leitor. O segundo motivo diz respeito, mais especificamente, à atuação do professor em relação ao texto literário. Este, pode assumir a tarefa de ensinar literatura, sem que o propósito de formar leitores esteja contemplado em suas práticas, quase sempre desempenhadas limitadas ao que propõe a escola²⁴.

²⁴ Ao estabelecermos certa distinção entre escola e professor, o fazemos em razão de nos referirmos à escola, enquanto instituição subordinada a protocolos e normatizações relativos ao currículo, aos processos avaliativos, ao material didático, ou seja, as predeterminações que cobram do professor planejamentos em consonância com

As palavras de De Maria (2016, p. 144), embora direcionadas ao ensino médio, exemplificam esse quadro:

E, em relação à leitura, no ensino médio, é aconselhável ter sempre clareza de que são duas coisas diferentes: uma é o estudo da literatura, no qual a leitura das obras deve sempre ter prioridade, e, neste caso, e somente neste caso, é defensável a preocupação com os títulos ou autores. E, ainda assim, desde que adequando a escolha ao nível de maturidade de leitor dos estudantes. Outra coisa, bem diferente, é a formação de leitores. Formar leitores – em qualquer nível escolar – há que ser uma experiência prazerosa e democrática. Logo, com uma boa margem de liberdade, de escolha, de encantamento. (DE MARIA, 2016, p. 144)

Ao fazer essa distinção, a autora deixa claro que a preocupação com o ensino de literatura deve ocorrer no ensino médio, no entanto, a formação de leitores precisa estar no horizonte de todos os níveis da educação escolar, inclusive no ensino médio. Logo, formar leitores exige um professor mediador, e não apenas um professor que conheça a história da literatura, os autores clássicos, os gêneros, que seja capaz de realizar análises ou resenhas. Ser mediador, para Petit (2017, p. 195) é uma arte “feita de observação, curiosidade, intuição e cultura.” Nesse sentido, as atribuições relativas ao mediador exigem que ele seja, fundamentalmente, um leitor.

Portanto, há um ingrediente essencial nesse percurso de formação de leitores literários que não pode ser esquecido ou menosprezado, sob pena de torná-lo tão frágil a ponto de romper-se antes de concretizado, visto que esse processo pressupõe que o formador esteja revestido das condições necessárias para retirar, no contexto escolar, o estudante de suas fronteiras e levá-lo a um mundo desconhecido, sem fronteiras e sem zonas de acomodação, uma vez que esse mundo se constitui da sua própria liberdade infinita de criar. Esse ingrediente só o tem quem transita pelo mundo da literatura e já aprendeu a sentir o prazer da leitura.

Lajolo (2005) assegura que se aprende a gostar de ler, relembra a ideia do prazer da leitura introjetada em campanhas que a incentivam, como exemplos, a autora apresenta: “ler é uma gostosa brincadeira”, e ainda “a leitura é uma viagem”. De acordo com a autora, “o prazer da leitura é um prazer aprendido” (LAJOLO, 2005, p. 5). De modo geral, a aprendizagem requer o aprendiz, assim como, solicita a figura de alguém que a facilite. No campo da leitura literária a medição entre o livro e o leitor requer do mediador não somente o conhecimento teórico sobre os textos literários, faz-se necessário algo a mais, a identificação que permite ao mediador estar no mundo da leitura, sentir-se parte dele. Só é possível estar

tais orientações. No entanto, acreditamos que ao professor cabe o protagonismo na educação do país, de modo que, não somente ele reflita e aja sobre o que lhe é imposto em suas aulas, como o livro didático ou os currículos construídos em instâncias federal, estadual ou municipal, mas, principalmente, que ele participe da discussão do quê e como ensinar.

nesse mundo quem é leitor, sendo essa, portanto, a condição fundamental a quem se propõe a formar leitores.

Na pesquisa Retratos do Brasil, publicada em 2016, um dado precisa ser observado com atenção: nos resultados que indicam “Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por escolaridade.”, em todos os níveis de ensino a figura da mãe ou de alguém responsável do sexo feminino se sobrepõe à do professor ou professora, quadro representado pelos índices de 11% e 4%, respectivamente. Talvez caiba a dúvida: seriam todas as mães ou outras pessoas do sexo feminino, indicadas pelos leitores, leitoras? Segundo a definição de De Maria (2016, p. 145): “leitor é quem lê por conta própria, quem frequenta livrarias ou bibliotecas e faz suas próprias escolhas de leitura, quem mantém acesa a curiosidade.” É possível supor que nem todas essas pessoas reúnam todos esses dotes, mas não é permitido pensar que elas não foram capazes de ler para esses que se tornaram leitores ou que, simplesmente, não possibilitaram a eles o acesso ao livro. Ajudaram na construção do gosto pela leitura sem o conhecimento teórico que possui o professor.

Por outro lado, o percentual que indica o número de leitores cujo gosto pela leitura sofreu influência de algum professor ou professora, demonstra um problema a ser resolvido. Somente 4% dos leitores relacionaram o gosto pela leitura ao professor ou professora. Se não é, esse deveria ser um sinal de que algo não está dando certo, pois é na escola que, em geral, o contato com o texto escrito, com a literatura se torna contínuo para o sujeito, sendo dela, dessa maneira, a responsabilidade de formar leitores.

Considerando que a indicação de livros feita pelo professor não soma-se à afetividade materna porque a ligação afetiva que faz com que leitores guardem lembranças de suas mães lendo para eles antes de dormir, não tem a mesma representatividade na memória afetiva do leitor quando este lembra das leituras indicadas por professores, cabe ao professor, que se compromete com essa tarefa, ocupar seu espaço de outra forma.

Em seu texto “O professor de literatura”, Bernardo (2014, p.15) declara:

Cedo entendi que a literatura não é uma disciplina como as outras. Logo, me irritavam as tentativas mediocrizantes, mas competentes, de torná-la uma disciplina comum, transformando-a, por exemplo, em história – mas numa história pré-positiva –, na qual os séculos se alteram naquela gangorra estúpida entre a razão e a emoção. (BERNARDO, 2014, p. 15)

A compreensão que teve o autor, o munuiu de certas incertezas para que ele pudesse aceitar que “O que é impossível na educação é controlar os seus efeitos” (BERNARDO, 2014, p. 16). Para que o professor consiga enxergar o aluno da forma que ele é, a liberdade é essencial, pois ela permite experimentar, melhorar e, segundo Bernardo (2014, p. 16), principalmente:

Essa liberdade toda nos permite seguir o único método de educação que presta: o método do exemplo. Se quero ensinar a ler, devo dar o exemplo e ler todos os dias e, de tudo um pouco, mas, principalmente, ler a ficção que nos faz ver o mundo sob outras perspectivas e que nos torna outros. Se desejo ensinar a ler, além do exemplo de estar constantemente lendo, devo mostrar para o aluno o que estou lendo, deixando muito claro que não me encontro, coitado, acorrentado àquele livro didático. (BERNARDO, 2014, p. 16)

Há dois pontos importantes nessa discussão: a liberdade e o exemplo como método. Quanto à liberdade, essa torna-se essencial, e até mesmo óbvia, ao se identificar a necessidade de o professor refletir, se inquietar e agir sobre como as práticas de leitura literária, em geral, são desempenhadas na escola. No entanto, há um caminho a ser percorrido para que o professor se sinta seguro a ponto de exercer essa liberdade, que só é construída quando este professor passa a questionar seus próprios métodos e práticas. Mas a esse questionamento pressupõe a resposta do estudante. Identificar essa resposta, requer do docente certas habilidades.

Formar leitores exige um olhar mais atento, uma investigação sobre as preferências dos estudantes, sobre suas potencialidades em relação às habilidades leitoras que cada um já desenvolveu, uma vez que os níveis de aprendizagem são diferentes em uma turma. Enquanto para alguns, ler para os colegas é um movimento natural, para outros, pode significar a construção de um bloqueio, ou se há alunos que se divertem com as construções sonoras de alguns poemas, outros ainda não desenvolveram habilidades necessárias para reconhecê-las. Portanto, essa investigação prévia à indicação do livro ou aos momentos de leitura em sala é fundamental para que a formação de leitores enquanto prática do professor seja exitosa. Nesse sentido, a liberdade enfrenta a padronização das carteiras em fileiras ou em círculos, das dinâmicas que obrigam todos a ler em voz alta, do tempo estipulado para as leituras, por isso, a segurança a antecede. Sem ela, o professor não consegue ultrapassar certos limites sutilmente impostos em sua sala de aula.

E se a segurança antecede a liberdade, a responsabilidade a acompanha. Quando a liberdade de duvidar é conquistada, a busca por outras respostas se impõe. Logo, a liberdade é desafiadora, impulsiona as mudanças. Uma transformação essencial para que o professor assuma a mediação como “arte” seria: introduzir em suas práticas o método apresentado por Bernardo (2014), o exemplo. Apresentar livros a alunos não porque fazem parte de programas de processos seletivos ou porque seus trechos ou poemas compõem o livro didático, mas porque eles têm um significado para o professor, pode fazer com que o aluno desenvolva algum interesse por eles, uma vez que a indicação perde o caráter estritamente pedagógico que ocorre quando a leitura é imposta porque sobre ela será feita alguma cobrança. No

entanto, como incentivar o gosto pela leitura se o próprio incentivador não demonstra sentir esse gosto?

Essa realidade, que é a da maioria dos professores, precisa ser enfrentada, tanto para os professores que já estão atuando como para os futuros professores, os que ainda estão nas universidades. Nessa perspectiva, cabe pensar a formação leitora do professor. Esse tema já vem sendo discutido por estudiosos desse campo. Sales (2014, p.45) externa essa preocupação ao declarar que:

devemos refletir ainda sobre o percurso do professor de literatura, para localizarmos onde se inicia seu trajeto, quais os agentes que predominam nessa teia de relações e que determinam o final da cadeia. O papel do professor na escola básica, seus vícios e reproduções de ensino resultam, principalmente, da sua formação no ensino superior, quando as aulas de literatura têm sua carga horária dedicada, quase exclusivamente à discussão de textos teóricos e um restrito contato com os textos literários. (SALES, 2014, p. 45)

De Maria (2016, p. 150), ao constatar a deficiência na formação do professor e indagar: “quem forma o professor-leitor?”, apresenta como propostas a essa inquietação:

não é o caso de se pensar seriamente na existência de uma disciplina de literatura e outra de literatura infantil, em pelo menos dois semestres cada uma, no curso de pedagogia? E mais, cuidando para que elas não se tornem cursos de dissecação textual, verticalização sobre um único título. [...] E, nos cursos de letras, ao lado dos estudos literários que visam a aprofundamento e verticalidade, não haveria espaço para uma disciplina que oferecesse uma prática leitora capaz de suprimir a carência com que esse estudante ali chegou? (DE MARIA, 2016, p. 150)

A preocupação expressa por Sales (2014) soma-se a de De Maria (2016): a formação do futuro professor, aquele que assumirá a responsabilidade de apresentar o texto literário a pretensos leitores. A universidade precisa suprir uma carência na formação do aluno que chega nela, oferecer a ele um contato com a literatura que não fique marcado somente como conhecimento teórico, mas que a ele seja dada a oportunidade de se encantar, de se envolver com o universo literário de modo que ele torne-se leitor. Pois, é consenso entre os estudiosos que se dedicam aos estudos de formação de leitores, a necessidade de que o professor seja leitor.

E ao professor não leitor que já é atuante, como inseri-lo nessa discussão, não de forma passiva, mas como torná-lo igualmente protagonista como o mediador? Pensar sobre esse desafio é refletir sobre a atuação do estado em relação à formação do docente. Ao Ministério da Educação e às secretarias estaduais e municipais não pode ser dada a isenção da culpa, quando dados como o revelado pela pesquisa citada nesta seção apresentam um cenário no qual fica evidente a deficiência do professor mediador.

A atuação do Estado é essencial para que projetos de formação de leitores sejam desenvolvidos na escola por professores leitores, e se estes não são leitores, cabe aos órgãos

governamentais responsáveis pela educação do país oferecer-lhes as condições necessárias por meio de formações continuadas para que se tornem. Outra ação importante é o fortalecimento da biblioteca escolar, local de democratização do livro, não só para o aluno, mas também para toda a comunidade escolar inclusive para o professor que busca aprimorar-se como leitor. No entanto, esse espaço, quando existente, em geral, apresenta uma atuação pouco significativa nesse contexto, resultado, talvez, da ausência de mais articulação entre os poderes federais, estaduais e municipais em relação às políticas públicas direcionadas à promoção da leitura já desenvolvidas e em desenvolvimento, não somente na escola, mas também em outros ambientes de disseminação da cultura na sociedade.

Embora o Estado tenha implementado algumas ações direcionadas ao incremento da leitura por meio do MEC - Ministério da Educação e Cultura desde sua criação em 1930, Custódio (2000 *apud* PAIVA, 2009, p. 143) “relata em sua pesquisa que, apenas a partir dos anos 1980, a questão da formação de leitores foi colocada na pauta das políticas públicas de forma mais específica, embora não de forma prioritária.” Paiva (2009, p. 143) define essas ações, que já incluíam as bibliotecas escolares, como assistemáticas e restritas, pois eram direcionadas:

a escolas com determinadas faixas de matrícula e esse parâmetro era definido ano após ano. Desse modo, apenas algumas escolas eram atendidas e o atendimento em um ano não garantia o do ano seguinte. Além disso, notava-se uma descontinuidade das políticas públicas que se alteravam de acordo com as prioridades e concepções da administração vigente. (PAIVA, 2009, p. 143)

Dentre elas, Paiva (2009) destaca: a) Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984 a 1987): tinha como objetivo enviar acervos e repassar recursos para a organização das salas de leitura. Aos alunos foram enviados livros de literatura e aos professores, periódicos. O programa foi concebido pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, e foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades comprometidas em capacitar os professores; b) PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1992) : tem como objetivo ampliar o direito à leitura, promover condições de acesso à práticas de leitura e escrita crítica e criativa em diversos segmentos sociais. c) O Pró-leitura na Formação do Professor (1992 a 1996) : visou à formação de professores leitores a fim de que esses atuassem na formação de seus alunos no âmbito da leitura e da escrita, estimulando a leitura na escola por meio da criação de espaços como salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares. O programa foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o MEC e o governo francês, e buscou agregar os professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores; d) Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997) : suas ações estavam voltadas para a formação de professores das séries iniciais do Ensino

Fundamental, atuava na aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e na produção e divulgação de materiais produzidos para a capacitação do trabalho docente.

Em um país onde a condição social pode significar negação ao acesso a bens culturais, a atuação do Estado é fundamental para o crescimento do número de leitores, sobretudo, quando se trata de leitura literária. Esse tipo de leitura pode ser taxado como lazer ou brincadeira sem importância em lares que são privados de condições mínimas para a sobrevivência da família. Que importância teria a leitura de um romance por um filho para uma mãe que carrega outro filho no colo enquanto mais alguns choram de fome? Seria compreensível para quem observa a cena, se ela o mandasse parar de ler, e pedisse que o filho fosse em busca de algo que amenizasse o sofrimento dos irmãos? Será que é possível atribuir valor a um bem cultural capaz de desenvolver a humanização quando direitos humanitários fundamentais são negados? Quem lê nessa conjuntura rompe o cerco cruel da exclusão social, mas essa não é a realidade da maioria.

O mediador, sobretudo no contexto da escola pública, não pode entender a escola como uma ilha nem o aluno como um turista, muito menos a tarefa de formar leitores como uma obrigação dentre tantas outras a serem cumpridas. A escola não é ilha porque não está à parte dos problemas sociais, ela experimenta esses conflitos diariamente que se apresentam sob a face da violência, da ausência da família, da evasão dos alunos, quer seja para assumirem o papel de mães, de trabalhadores ou de criminosos. O aluno não é turista porque apesar de todas as adversidades, de todas as condições desfavoráveis, para alguns mais do que para outros, ele está na escola, propiciando a ela a oportunidade de modificar sua condição no mundo, que, em geral, está bem longe de ter as nuances de uma viagem turística.

Portanto, formar leitores é bem mais que cumprir com o término de conteúdo ou programas estabelecidos pelo Ministério da Educação ou pelas Secretarias de Educação, visto que esta aprendizagem é protocolar, não que seja dispensável, mas é técnica, pode ser esquecida e recuperada quando necessário, ao passo que formar leitores é acima de tudo um ato político porque mune o aluno de recursos capazes de garantir-lhe, além da compreensão da sua realidade, condições para desafiá-la.

Mas o que fazer se o mediador não consegue perceber-se como agente capaz de desalinhar uma ordem social excludente, ao se tratar de formação de leitores? Conforme já ressaltado, o Estado precisa intervir por meio de políticas públicas que assegurem a qualificação dos profissionais responsáveis pela formação de leitores. Nesse sentido, a importância de programas como o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS precisa ser reconhecida, uma vez que ao professor é dada a oportunidade de aprimorar suas práticas,

de refletir sobre o seu trabalho em sala de aula em concomitância a estudos teóricos, uma vez que seu objeto de estudo é também. Porém, é necessário também garantir o acesso a livros e esclarecer sobre a importância da leitura para os grupos sociais mais desfavorecidos, a quem esse direito sempre foi negado.

4. O PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

4.1. BIBLIOTECAS NO BRASIL: DA ORIGEM À FUNÇÃO EDUCADORA

A biblioteca desempenha diversas funções, de acordo com o contexto no qual está inserida e os objetivos a que se propõe: preservação da memória e cultura, fomento de produções culturais, organização e disponibilização do conhecimento registrado e da informação, promoção ao lazer, além de assumir, principalmente, um papel de mediadora da leitura. O dicionário *Houaiss* apresenta as seguintes definições para biblioteca: **1 coleção de livros; 2 local onde se guardam, ordenam e catalogam livros e outros impressos para consulta, leitura e empréstimo ao público.** A dificuldade não está na definição de biblioteca, de acordo com Carvalho (1994, p. 15): "Pequena, média ou grande, ela é essencialmente uma coleção de livros – que pode ser privada ou pública – ,organizada de modo a conservá-los e guardá-los para serem consultados e lidos com relativa facilidade...".

Se a denominação já prenuncia sua função primária, refletir sobre a importância dessa instituição, principalmente, no contexto atual, e seu potencial em um momento em que a informação ocupa um espaço na sociedade antes restrito a determinados grupos sociais, é imprescindível. Pois, a biblioteca parece necessária não mais só como instituição essencial para a democratização de conhecimentos, mas também como instituição educadora. Pensar sobre a biblioteca hoje é refletir sobre o acesso à informação e ao conhecimento construído e acumulado pelo homem ao longo da história, mas é também pensar em desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa, como selecionar e confrontar informações, necessária para a construção do pensamento crítico.

Torna-se oportuno a essa discussão compreender como a biblioteca iniciou suas atividades no Brasil. A história das bibliotecas no país teve início na segunda metade do século XVI quando se instalou em Salvador, na Bahia, o governo-geral. Com ele, estabeleceram-se os conventos dos jesuítas, franciscanos, carmelitas, beneditinos e os dos padres da Companhia de Jesus que logo fundaram colégios na Bahia e em outras capitâneas. As primeiras bibliotecas surgiram nesses conventos. Na Bahia, em Pernambuco e possivelmente no Rio de Janeiro, já surgia uma certa vida intelectual, diferente do que se sabia sobre o restante do território, onde não havia informações sobre leitura entre os colonos, o que se sabia era que havia livros nos conventos e na posse de algumas pessoas. No final do século XVI já se registrava a presença de várias bibliotecas nos colégios dos jesuítas e, provavelmente, nos conventos das outras ordens. As pesquisas realizadas sobre as bibliotecas nessa época revelam a dimensão da biblioteca dos jesuítas, esta é considerada a melhor nesse

período, até em razão dos poucos dados sobre as bibliotecas das outras ordens religiosas (MORAES, 2006, p. 2-7).

O padre Serafim Leite empenhou-se em pesquisas sobre a atuação da Companhia de Jesus no Brasil. Os registros são importantes e demonstram a influência dessa ordem na origem da vida intelectual do país. No Maranhão, os livros ficavam em sala especial com capacidade para até 5.000 obras; as bibliotecas do colégio de Santo Alexandre do Pará e a do colégio de Vigia, juntas somavam mais de 3.000 volumes, além de ter registro de obras em outros colégios de menor importância nessa região. Padre Serafim Leite estimava que Maranhão e Pará continham a soma de 12.000 volumes em suas bibliotecas. Em meados do século XVIII, o colégio do Rio de Janeiro possuía 5.434 volumes, porém era em Salvador que estava a biblioteca mais importante e grandiosa tanto em relação à suntuosa arquitetura marcada pela pintura barroca como pela quantidade de volumes, que chegou a 15.000. Em Recife, embora não contabilizada, havia também grande quantidade de livros no colégio dos jesuítas.

Duas informações ganham relevância ao se levar em conta a presença dessas bibliotecas no Brasil nesse período: a primeira é que havia uma preocupação dos jesuítas em ampliar seus acervos em razão do comprometimento com a educação de seus alunos que entravam nos colégios e seminários para aprender a ler e escrever, podendo permanecer neles até os cursos de filosofia, estes obtinham qualidade equivalente aos de faculdades. Segundo, as bibliotecas dos jesuítas não eram de uso exclusivo de alunos e padres, pois era permitido a qualquer pessoa que atendesse os requisitos para o pedido, o acesso aos livros (MORAES, 2006, p. 8-10).

Em relação às bibliotecas de outras ordens religiosas, como as dos beneditinos, franciscanos e carmelitas se destacam, principalmente, as dos conventos de algumas ordens, como as dos franciscanos. Estes ofereciam, em seus principais conventos, cursos superiores para a formação dos frades. Esses cursos foram reformulados em 1776 com base na reforma de Pombal na Universidade de Coimbra. Com isso, passou-se a estudar nesses conventos as teorias filosóficas da Ilustração. Alguns anos depois, em 1798, em Pernambuco, foi fundado o seminário da Graça pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, cujo ensino também era pautado na nova filosofia. Com a penetração de novas teorias, foi necessário expandir as bibliotecas, introduzindo obras modernas (MORAES, 2006, p.15).

Sobre as bibliotecas particulares, pouco se sabe em relação ao período que corresponde aos séculos XVI e XVII. No entanto, Moraes (2006, p.28) declara que: “Nas primeiras décadas do século XVII os livros se multiplicaram em mãos de particulares e as

bibliotecas aumentam seus acervos.” Já no século XVIII, os centros mais ricos da colônia, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Cuiabá, foram tomados por movimentos protagonizados por acadêmicos, o que demonstrava a existência de manifestações intelectuais e, por conseguinte, a circulação de livros entre esses grupos. Por meio de testamentos, inventários, anotações em próprios livros, catálogos e cartas foi possível identificar a posse de livros por algumas pessoas, dentre elas: o holandês Manuel Vandala, homem rico, falecido em São Paulo no ano 1627, cujo testamento, comido pelas traças, deixou uma dúvida sobre o título da obra *Divina...* Sobre a obra avaliada em 640 réis para a dúvida: “seria um exemplar da *Divina comédia* ou simplesmente um romance ao gosto do tempo, como a *Divina dama* ou coisa parecida?” (MORAES, 2006, p.29).

Em Minas Gerais, Manuel Nunes Viana possuía bons livros, mas ele foi além: “Levou os originais do *Peregrino da América*, de Nuno Marques Pereira, que mandou imprimir em Lisboa, em 1728. Pagou também a edição do terceiro volume das *Décadas*, de Diogo do Couto, como notou o professor Boxer.” (MORAES, 2006, p. 30). Na Bahia, o padre Francisco Agostinho Gomes (1769-1842) “...reuniu a melhor e maior livraria particular existente no Brasil na passagem do século XVIII para o XIX.” (MORAES, 2006, p. 34). No Rio de Janeiro “...quem tinha a maior livraria era o poeta Manuel Inácio da Silva Alvarenga: 1576 volumes mais ou menos, sendo 687 de direito e 889 de ‘obras gerais’. (MORAES, 2006, p. 37).

Dessa forma, a biblioteca já era uma realidade no país desde o século XVI, ainda que acessível somente a um público muito seletivo, pois “predominaram as bibliotecas mantidas por ordens religiosas ou por particulares, com o objetivo de oferecer apoio ao sistema educacional e ao desenvolvimento cultural de determinados grupos de indivíduos.” (OLIVEIRA, 1994, p.19). Integravam o acervo dessas bibliotecas além de obras religiosas, as clássicas e especializadas, grande parte vinda da França.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, as bibliotecas conventuais começaram a ruir, pois as bibliotecas foram confiscadas, e conforme Moraes (2006, p. 10) os:

Livros retirados dos colégios ficariam amontoados em lugares impróprios, durante anos, enquanto se procedia ao inventário dos bens dos inicianos. Se uma ou outra obra foi incorporada aos bispados, algumas remetidas para Lisboa, a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo do restante. (MORAES, 2006, p. 10)

Em 19 de maio de 1835 inicia a derrocada das bibliotecas conventuais. Com a circular emitida pelo governo imperial, Marquês de Pombal proibiu a fundação de novos conventos. Essa proibição se formalizou quando já era comum a procura por formação em

universidades de outros países. Aos poucos, a influência que as bibliotecas das ordens religiosas exerciam sobre a vida intelectual brasileira foi reduzindo sua atuação.

Outro capítulo importante da história da biblioteca no Brasil refere-se à Biblioteca Real que passaria a ser denominada Biblioteca Nacional. Carvalho (1994, p. 23) defende que ao se referir à biblioteca nacional, não é aceitável a definição básica de biblioteca, pois:

Não se trata mais de meras coleções de livros e de outros papéis, não se fala de biblioteca pública propriamente dita, não se fala de biblioteca infantil, escolar ou especializada, simplesmente. A definição clássica é a seguinte: “*Biblioteca Nacional é, em princípio, sinônimo de memória da cultura de um país; é, no seu sentido mais alto, museu de toda a sua produção bibliográfica, nos mais diversos campos culturais, através da sua história.*” Biblioteca nacional, frisemos, é a *memória documental da cultura de um país, é um museu da sua produção bibliográfica.* [...] (CARVALHO, 1994, p. 23)

Em particular, no Brasil, essa definição não expressa a realidade da origem da Biblioteca Nacional, uma vez que sua gênese está na Europa. Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, instalou-se na região “a Real Bibliotheca da Ajuda, que na verdade, era composta de duas bibliotecas: a Bibliotheca do rei e a da Casa do Infantado, esta destinada ao uso dos príncipes.” (CARVALHO, 1994, p. 34).

Em relação ao acervo da Biblioteca, sabe-se que quase a totalidade das obras que compunham o acervo da primeira biblioteca da família real de Portugal foi destruída em razão de um terremoto ocorrido em Lisboa no ano de 1755. Com isso, “D. José organizou outra, chamada da Ajuda, valendo-se de compras e doações.” (MORAES, 2006, p. 91). Foi essa a biblioteca trazida pela corte portuguesa ao Brasil. No entanto, segundo Carvalho (1994, p. 35):

[...] O acervo da Real Bibliotheca não veio por inteiro. Tinha sido dividido em três lotes. O primeiro chegou com D. João, o segundo chegaria mais tarde, em 1810, com o bibliotecário Luís Marrocos [...] e o terceiro, talvez porque a situação em Portugal tenha melhorado, nunca foi despachado [...] (CARVALHO, 1994, p.35).

Inicialmente, o acervo foi organizado no andar superior do Hospital da Ordem Terceira do Carmo, requisitado por meio de um decreto real datado em 27 de junho de 1810. Percebendo a insuficiência do espaço para acomodar as obras, após alguns meses, o príncipe regente determinou por meio de outro decreto assinado em 29 de outubro de 1810 que a Biblioteca ocupasse também os porões do prédio, data em que se oficializou a fundação da Biblioteca Nacional. Mais um andar do edifício foi ocupado em 19 de outubro de 1810. No ano posterior, em 13 de maio de 1811, a biblioteca passou a atender a um público restrito a estudiosos que teriam de obter consentimento régio para ter acesso ao acervo. Somente a partir de 1814 a população pode utilizar a biblioteca sem necessidade de prévia autorização (CARVALHO, 1994).

A biblioteca da corte portuguesa foi incorporada ao Império do Brasil quando D. Pedro I, após a Proclamação da Independência do Brasil pagou à coroa portuguesa a quantia de dois milhões de libras esterlinas de indenização pelas propriedades da Família Real que ficaram no Brasil, dentre elas estava a biblioteca (CARVALHO, 1994).

O conceito de biblioteca pública, tal qual como é concebido hoje tem origem na América do Norte. Diferente da concepção europeia de livro, oriunda da Idade Média, em que os livros eram protegidos pelo povo, pois eram tidos como objetos preciosos, para os norte-americanos, cujo desenvolvimento não se alinhava às tradições europeias, o livro tornou-se uma necessidade. Assim, na Carolina do Sul, em 1700, foi fundada a primeira biblioteca pública, que serviria como modelo para outras que surgiram pouco depois em todo território norte-americano. Outros países da América, da Europa e do mundo passaram a seguir esse exemplo, mas somente em meados do século XIX a Europa teve sua primeira biblioteca pública na Bélgica (CARVALHO, 1994).

No Brasil, conforme exposto, as primeiras bibliotecas alinhavam-se ao modelo europeu, e nem poderia ser diferente, uma vez que a presença das bibliotecas no país foi consequência da vinda dos Portugueses para a então colônia de Portugal. Contudo, “Sabe-se [...] que a primeira biblioteca pública, oficialmente declarada em nosso país, nasceu na Bahia, em 4 de agosto de 1811, bem antes do que na Europa.” (CARVALHO, 1994, p.22).

A Biblioteca Pública da Bahia surgiu por iniciativa de Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, rico senhor de engenho, e não do governador, o conde dos Arcos. Castelo Branco tinha intenção de construir uma instituição democrática com fins de promover a instrução do povo. Ao governador, nada foi pedido além da aprovação do projeto, intitulado *Plano para o estabelecimento de huma biblioteca publica na cidade de S. Salvador Bahia de todos os santos, offerecido à aprovação do illustrissimo e excellentissimo senhor conde dos Arcos, governador, e capitão general desta capitania*. Para adquirir os meios necessários ao funcionamento da biblioteca, segundo Moraes (2006, p. 153), Castelo Branco:

Propõe o levantamento, por subscrição, de um fundo em dinheiro para ser empregado no “mandar vir de Londres e de quaisquer outros países [...] os periódicos de melhor reputação literária e de mais ampla instrução”. Os periódicos seriam remetidos a qualquer um dos censores da tipografia que os abriam e, comunicados ao governo, seriam entregues à biblioteca. Ali ficariam durante três dias à disposição dos assinantes. Decorrido esse prazo poderiam ser emprestados por vinte e quatro horas (mediante recibo) a quem os pedisse. (MORAES, 2006, p. 153)

A ideia inicial era construir um plano coletivo para assinatura de revistas, e com a quantia que restasse adquirir obras para a biblioteca, mas logo em seguida, Castelo Branco expôs a necessidade de se formar a biblioteca o mais breve possível. O plano foi aprovado

com elogios do conde dos Arcos e louvado pelo príncipe regente. Assim, em 4 de agosto de 1811, foi inaugurada a primeira biblioteca pública no país no antigo colégio dos jesuítas. (MORAES, 2006).

Essas duas instituições, a Biblioteca Nacional e a Biblioteca Pública da Bahia ampliaram à população o acesso ao livro, ainda que esse movimento tenha ocorrido de forma paulatina, mesmo porque o número de pessoas analfabetas entre a população na época era bem maior do que as que sabiam ler e escrever. No entanto, esse movimento inicial de democratização do livro, mesmo com as limitações descritas, foi responsável por fazer germinar a cultura leitora no país, e construir uma certa identidade na maneira como a população, em geral, concebe o livro e a leitura.

Com a criação do Instituto Nacional do Livro, no Governo Vargas, em 1937, foram previstas algumas atribuições relativas ao fomento à leitura, dentre elas, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas. Sua finalidade era a “de propiciar meios para a produção, o aprimoramento dos livros e a melhoria dos serviços bibliotecários” (SUAIDEN, 2000, p. 53). Dois fatos motivaram a criação do instituto, segundo Suaiden (2000, p. 53):

O primeiro era uma resposta do governo federal aos intelectuais que haviam participado da Semana de Arte Moderna e que criticavam muito a administração pela falta de uma política cultural. O segundo fator era que havia necessidade de dar especial atenção à nova classe dos operários, pois basicamente a mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo atingia altas proporções nesse segmento. (SUAIDEN, 2000, p. 53)

O incentivo ao aperfeiçoamento dos serviços oferecidos pela biblioteca pública vinculado à demanda de qualificação e educação de um grupo social, representativo da esfera trabalhista agregou aos objetivos do espaço um fim educacional. No entanto, somente na década de 1970, a função educativa da biblioteca se fortaleceu como assevera Suaiden (1980, p. 11), em razão da:

implantação da Lei n.º 5.692/71, que reformou o ensino de 1.º e 2.º graus, tornando obrigatória a pesquisa por parte do estudante. Em razão da impossibilidade de se manterem bibliotecas em todas as escolas, a biblioteca pública começou a ser vista pelas autoridades com dupla importância, porquanto passou a servir aos estudantes e à população em geral, tornando-se instituição indispensável à formação educacional e à cultural da comunidade. (SUAIDEN, 1980, p. 11)

Ao tornar obrigatória a pesquisa como parte da formação do aluno, houve mais que um estreitamento na relação entre a biblioteca pública e a educação formal no Brasil. Pela falta de bibliotecas nas escolas, a biblioteca pública assumiu uma função educativa, ocupando uma posição de relevância na educação formal do país. Esse aspecto educacional da biblioteca pública se mantém até hoje, apesar da concorrência que esta passou a enfrentar com as

bibliotecas escolares e com a expansão da internet, que dita uma nova forma de buscar e se relacionar com o conhecimento.

4.2. O PAPEL DA BIBLIOTECA PÚBLICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A humanidade vive em um momento de maior integração cultural, espacial e social, tendo como instrumento de conexão entre as diferentes localidades do globo terrestre a informação. Com a expansão das novas tecnologias, cujo alcance entre a população está em constante ascensão, o acesso à informação torna-se cada vez mais comum, e, por conseguinte, as influências decorrentes desse contato se refletem nos modos de vida de sociedades em que haja forte presença das tecnologias de informação e comunicação. A ideia de informatizar a sociedade teve início na década de 1950, quando um grande investimento foi empreendido nas áreas científica, tecnológica e política com esse fim (CARVALHO, KANISHI, 2000).

A sociedade, nesse momento, entra na era pós-industrial e “consolida-se na experiência organizacional, no investimento em tecnologia de ponta, nos grupos de especialistas, na produção modular, na informação, isto é, na geração de serviços e na produção e transmissão da informação.” (SANTOS, 1990; ZUFFO, 1970 *apud* CARVALHO, KANISHI, 2000, p.34). Nesse sentido, a informação cuja difusão passou a ter como principais veículos os aparelhos tecnológicos, passou a ocupar uma posição de total comunhão com a rotina de quem a recebe, uma vez que de forma instantânea os eventos do mundo se conectam à vivência individual.

Nesse contexto há uma inversão no que se refere à busca pela informação. Esta, além de tornar-se mais acessível, assumiu também o papel de mercadoria, Carvalho, Kanishi (2000, p. 35) afirmam que Porat, em sua tese, propõe que todas as atividades de informação integram um quarto setor da economia:

que engloba em sua estrutura a produção, o processamento e a distribuição de mercadorias e serviços de informação, sejam eles mercantis ou não-mercantis. Assim, a informação passa a ser considerada como recurso estratégico, de agregação de valor e como elemento de competição política e econômica entre os países, estando-lhe atrelada a utilização da telemática (ARAÚJO, 1995; BORGES, 1995; CONSELHO..., 1998; MALIN, 1994 *apud* CARVALHO, KANISHI, 2000 p. 35).

A comercialização da informação impôs um processo de disseminação desta muito mais efetivo e sistemático. O indivíduo passou a receber informações de diferentes naturezas por meio de uma ampla rede de veículos tecnológicos, imprimindo na sociedade um novo modo de experimentar o tempo e o espaço, e a conduzindo à edificação de um novo conceito: sociedade da informação. Carvalho, Kanishi (2000, p. 36) levantam uma reflexão necessária ao tratarem sobre esse tema: “Um outro ponto importante sobre a sociedade da

informação está representado na dicotomia que traz seu objeto: a informação pode tanto ser fator de dominação quanto de emancipação.”

O aspecto levantado conduz à seguinte indagação: Que elementos estariam envolvidos no percurso de uma sociedade em que há duas direções possíveis sugeridas ao tratar o acesso à informação como fator modificador para a vida do indivíduo? Inicialmente é importante pensar sobre a equivalência ou não entre a quantidade e a qualidade de informações disponibilizadas. Segundo (GAMBOA, 1997, p. 40-41 *apud* CARVALHO, KANISHI, 2000, p.36):

As informações utilizadas nos processos produtivos, na tomada de decisões, na geração de novas tecnologias são rigorosamente controladas. Entretanto, as informações que geram dispersão, confusão, distração, divertimento, lazer ou veiculam um *modus vivendi*, ideologias desmobilizadoras e concepções fantasiadas do mundo são democraticamente divulgadas. Todas elas parecem conduzir à formação de uma sociedade de consumidores, de sujeitos que ligam seus terminais para consumir informações insignificantes ou informações sobre mercadorias que poderão ser consumidas com maior rapidez e adquiridas com um mínimo de esforço”. (GAMBOA, 1997, p. 40-41 *apud* CARVALHO, KANISHI, 2000, p.36).

O controle de informações é um dos elementos cruciais para o efeito gerado em uma sociedade e, mais particularmente, em um indivíduo que pauta suas escolhas a partir do que ele aceita como valores e prioridades baseando-se em informações que lhe sejam disponibilizadas. O volume de informações disponíveis em um espaço temporal cada vez menor pode criar uma realidade questionável: a de que tudo é sabido, tudo está facilmente disponível. Esse pensamento pode gerar a ilusão de que o fato de se ter acesso à informação por si só é capaz de possibilitar o autogerenciamento desta de modo que ela se transforme em conhecimentos que possam garantir a construção do capital intelectual e a formação do pensamento crítico. Além do que aponta Gamboa (1997 *apud* CARVALHO, KANISHI, 2000) em relação à qualidade mais recreativa ou ilusória das informações que circulam em maior volume na sociedade, e, em contrapartida, ao controle de informações mais relevantes à construção do pensamento crítico e à formação intelectual, provocar, de modo geral, certo distanciamento das produções científicas, essa dicotomia talvez induza, de igual maneira, a ideia de uma postura autossuficiente do indivíduo em relação à informação, o que pode levá-lo à crença de que a mediação entre ambos é inexistente ou desnecessária.

Contudo, Silva, Lopes (2011) defendem que a internet adquiriu um lugar importante no processo de mediação da informação, ao possibilitar o rompimento com um modelo de intermediação mais tradicional. A busca autônoma e a seleção dos textos e dos ambientes visitados pelo usuário na internet garantem a expressão de uma liberdade individual no que tange ao gerenciamento dessa busca, porém é plausível a indagação: essa

liberdade garante também a qualidade nessa seleção? Esse movimento de busca autônoma de informação pelo usuário foi rotulado como desintermediação por Levy (2000 *apud* SILVA, LOPES, 2011), fenômeno que apresenta como característica fundamental o apagamento da filtragem entre autores e consumidores de informação. Nesse sentido, é importante enfatizar o papel do mediador nessa busca: haveria implicações em função da ausência do mediador na relação entre a informação e o indivíduo para a construção do conhecimento?

Sobre o assunto, Froehlich, (1998 *apud* SILVA, LOPES, 2011, p.3), afirma que:

considera que a ausência de intermediação humana entre usuários e informação pode comprometer a qualidade da informação, enfatizando a ausência de critérios de autoridade cognitiva como um sério problema para o uso das fontes eletrônicas (FROEHLICH, 1998 *apud* SILVA, LOPES, 2011, p. 3)

Em consonância com esse pensamento, Davenport (1998, p. 53 *apud* SILVA, LOPES, 2011, p.3), defende que as pessoas ainda são “os melhores meios para identificar, categorizar, integrar a informação”. Embora o avanço tecnológico já permita o desempenho de determinadas tarefas por computadores, antes somente realizadas pelo homem, não é possível admitir ainda que não haja limites na execução de atividades realizadas por máquinas, visto que certas atividades que envolvem criação e planejamento exigem o acionamento de determinadas capacidades cognitivas, somente desenvolvidas pelo ser humano.

Diante desse cenário em que a informação mediada pelas novas tecnologias se torna objeto de relevantes discussões, dada sua importância na sociedade atual, algumas questões são necessárias: qual a função social da biblioteca pública na sociedade da informação? Que contribuições podem suscitar tal espaço nessa sociedade? Antes da tentativa de elaborar uma reflexão sobre essas indagações, faz-se necessário limitar essa discussão às demarcações do território brasileiro, e assim refletir sobre a dimensão social da biblioteca pública no país, o que leva a ponderar sobre o incentivo por parte de órgãos governamentais ao funcionamento e à expansão desse espaço.

Desde a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, o número de bibliotecas públicas no Brasil vem aumentando²⁵. Porém, somente na década de 1990 foi instituído o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNPB, órgão subordinado à Fundação Biblioteca Nacional – FBN, com objetivo de propiciar à população bibliotecas públicas estruturadas, a fim de favorecer a formação do hábito de leitura e promover meios para que a comunidade acompanhe o desenvolvimento sociocultural do país. Desde sua criação, o SNBP de maneira

²⁵ Investimentos destinados a apoiar e ampliar a rede de bibliotecas públicas no Brasil, vem sendo garantidos desde a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, em 1937. Segundo informações registradas no site do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: snbp.cultura.gov.br

articulada com os Sistemas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Bibliotecas Públicas, vem desenvolvendo ações de incentivo à leitura, como o que ocorreu por meio do Programa Livro Aberto, vigente durante o período de 2004 a 2011, que resultou na criação de 1.075 bibliotecas e modernização de 682. O SNBP também contribuiu com a construção do Plano Nacional do Livro e da Leitura²⁶, assim como atua em conjunto com outros órgãos de fomento à leitura como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER²⁷.

Em 2015 o órgão realizou um levantamento a fim de mapear as bibliotecas públicas no país, com objetivo de apoiar o desenvolvimento de políticas culturais nacionais destinadas a essas bibliotecas. Os dados divulgados em relação aos números e regiões em que estão distribuídas as bibliotecas públicas no Brasil²⁸ apontam que o país possui 6.057 bibliotecas públicas municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados e no Distrito Federal, distribuídas entre todas as regiões do Brasil: Norte: 462 bibliotecas, 443 municipais e 19 estaduais; Nordeste: 1.844 bibliotecas, 1826, municipais, 17, estaduais e 1 distrital; Centro-oeste: 501 bibliotecas, 467 municipais, 3 estaduais, 30 distritais e 1 federal; Sudeste: 1957 bibliotecas, 1948 municipais, 7 estaduais e 2 federais; Sul: 1.293 bibliotecas: 1289 municipais e 4 estaduais. Não fazem parte desse mapeamento alguns tipos de biblioteca: comunitárias; pontos de leitura mantidos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, e

²⁶ O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL resultou de uma ação conjunta entre o Ministério da Cultura e Ministério da Educação. As diretrizes do plano estão organizadas em quatro eixos: 1 Democratização do acesso; 2 Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3 Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico, 4 Desenvolvimento da economia do livro. Os eixos foram construídos a partir de debates entre diversos setores relacionados à leitura, tanto representantes de segmentos privados como público, realizados durante os anos de 2005 e 2006, em todo o país. Por meio da Portaria Interministerial nº 1.442 assinada pelos então ministros da Cultura, Gilberto Gil e da Educação, Fernando Haddad, o Plano foi instituído em 10 de agosto de 2006. Em 1º de setembro de 2015, houve uma ampliação de suas ações por meio do Decreto nº 7.559, assinado pela então presidente Dilma Rousseff. Em 2018, com a promulgação da Lei 13.696/2018 foi instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita, cuja estratégia é a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Uma das ações previstas pela Lei é o apoio na elaboração, a cada decênio, do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnle/>. Acesso: 16 de fev. de 2020.

²⁷ O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER foi criado em 13 de maio de 1992, pelo Decreto nº 519 e tem como finalidade “contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas.” A atuação do Programa se efetiva por meio de uma rede de comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas coordenados pela Coordenação-Geral de Leitura, Departamento do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), Secretaria da Economia da Cultura (SEC), Ministério da Cultura (MinC), e por seu Conselho Consultivo formado por gestores do MinC, do Ministério da Educação (MEC) e do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) e representantes dos Comitês. Suas ações, visam articular a leitura com outras expressões culturais, promover o acesso a materiais escritos, ampliar o número de espaços de leitura e incentivar práticas de leitura entre a população como hábito cotidiano, a fim de construir uma sociedade leitora não só em ambientes como escola e biblioteca, com ampla participação democrática dos cidadãos. Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/oproler/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

²⁸ Disponível em: 28 <http://snbp.cultura.gov.br/pnle/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

pessoas físicas; especializadas ou universitárias, ligadas ao governo federal e a Biblioteca Nacional.

Embora políticas direcionadas à promoção da leitura e do livro foram implementadas no país desde a década de 1930, com progressão no que tange à implementação de projetos que conectam diferentes setores da sociedade, tanto em âmbito público como privado, em torno da discussão do direito à leitura e do acesso ao livro, os resultados nesse sentido ainda não são os necessários para tornar a leitura uma prática cotidiana da maioria dos brasileiros. A quantidade de bibliotecas registradas pelo SNBP, 6.057, indica a carência da população brasileira, estimada pelo IBGE em torno de mais de 210.000.000, em relação a esse serviço. Outro aspecto a ser considerado em relação ao acesso à leitura, diz respeito ao preço dos livros. Em geral, os preços dos livros são elevados, o que pode contribuir com a formação de uma população que lê pouco, sobretudo quando se trata de leitura literária, condição refletida nos resultados da pesquisa organizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2015²⁹, divulgada em 2016.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2015 apresenta um avanço em relação à pesquisa realizada em 2011, de 50% para 56% de leitores no país. A elevação no número de leitores foi registrada, principalmente, entre pessoas de 18 a 39 anos, grupo que ampliou o número de leitores em torno de 15%. Os dados apontam que os livros mais lidos por esse grupo são a Bíblia e livros religiosos. A pesquisa realizada com 5.012 pessoas em todas as regiões do Brasil revela que a leitura é um hábito de 56% da população, no entanto, o Instituto considerou como leitor aquele que nos últimos três meses leu no mínimo um livro, independente do gênero. Foram sugeridos 23 gêneros entre literários e não literários para leitores que estavam estudando ou não; foi constatado que 42% desses leitores havia lido a Bíblia, enquanto gêneros literários como romance e conto tiveram o mesmo percentual de 22% na preferência dos leitores que os livros religiosos, na sequência 16% dos leitores afirmaram ter lido livros didáticos. Esse retrato da leitura no país revela o desafio em relação à formação de leitores que leem somente porque gostam de ler.

Incentivar o gosto pela leitura requer investimentos que podem ser pensados tanto para o setor público quanto para o privado. Políticas públicas voltadas à promoção da leitura, que apoiem os espaços destinados a esse fim são fundamentais para o crescimento de leitores que busquem leituras pelo desejo do conhecimento que o livro pode saciar, ou simplesmente, pelo prazer que ele pode proporcionar. Em um país no qual a taxa de analfabetismo ainda

²⁹ Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

envolve uma parte expressiva da população - 7%, em 2017, entre pessoas maiores de 15 anos, de acordo com o senso demográfico realizado pelo IBGE³⁰, e a cada 10 brasileiros, 3 são considerados analfabetos funcionais, conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Nacional de Alfabetização Funcional – INAF³¹, não é possível avançar no aumento do número de leitores se não houver de igual maneira avanço nos programas oriundos de políticas públicas que fomentem essa prática, visto que no núcleo familiar, o incentivo à leitura tende a ser mais efetivo quando os pais também são leitores.

Contudo, se por um lado os recursos destinados à promoção da leitura por meio de medidas instauradas por órgãos públicos parecem ser insuficientes para promover um avanço mais acelerado no quadro de leitores no país, por outro, o mercado financeiro dominante oferece cada vez mais instrumentos para tentar limitar a população no que tange à reflexão sobre o que lê, visto que na sociedade da informação, a quantidade de informações disponíveis diariamente talvez restrinja a capacidade de maturação destas e a oferta em menor quantidade de informações mais relevantes ao desenvolvimento intelectual limite a construção de uma visão mais crítica sobre o que é lido.

Após esse recorte do panorama da leitura no Brasil, é possível voltar à questão levantada sobre a relevância da biblioteca pública num contexto social onde a informação está aparentemente mais acessível. Espaços de leitura como a biblioteca pública são contrapontos para a formação de leitores mais críticos e autônomos, pois incentivam seu usuário a aprimorar-se na busca pela informação de qualidade, o ajuda a selecionar, organizar as informações com o auxílio de um profissional, o bibliotecário, humanizando, dessa forma, a mediação entre o usuário e o livro.

Outro ponto a ser considerado sobre a biblioteca pública no contexto da sociedade da informação é a posição plena que ela ocupa no que diz respeito ao acesso à leitura e a democratização do conhecimento, visto que o contato com o conhecimento não se dá necessariamente por meio de aparelhos tecnológicos e da internet, fato importante na atual conjuntura social do país. Uma pesquisa de opinião realizada pelo Oxfam Brasil/Datafolha em 2017³², divulgada em 2018, revela que o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH coloca o Brasil em 79ª posição do ranking do Programa das Nações Unidas – Pnud, de um total de 189 países, sendo o indicador de renda o mais impactante no país, pois aponta que em 2017 o país subiu na posição de 10º para 9º país mais desigual do planeta. Considerando a situação de

³⁰ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=taxa+de+analfabetismo>

³¹ Disponível em: <https://www.ipm.org.br/inaf>

³² Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf

extrema desigualdade social no Brasil, a biblioteca pública além de manter seu espaço enquanto instituição que democratiza o conhecimento e é mediadora da leitura, também assume um importante papel como ferramenta ao combate à desigualdade social, à disseminação de bens culturais, na medida em que inclui na cultura leitora uma parcela da população que é excluída em função da dificuldade em adquirir livros ou aparelhos tecnológicos que viabilizem a leitura.

4.3. BIBLIOTECA E ESCOLA: OS DESAFIOS DESSA RELAÇÃO

Como já foi exposto, as primeiras bibliotecas no Brasil surgiram em colégios religiosos ainda no século XVI. Embora dentro de instituições educacionais, não é possível entender que essas bibliotecas desempenhavam funções relativas a uma biblioteca escolar³³ tal qual como hoje esse tipo de biblioteca se apresenta, uma vez que “as bibliotecas escolares de instituições religiosas possuíam seus métodos e propostas de atuação de acordo com uma ideologia teológico-cristã.” (SILVA, 2011, p.492). Nesse sentido, essas bibliotecas mantinham mais características de biblioteca especializada, segundo o autor, visto que se empenhavam em aprimorar o estudo religioso com fins de difundir ideais cristãos, além de serem frequentadas somente por padres, bispos e outros integrantes da ordem religiosa.

Após a proibição do noviciado por Marquês de Pombal em 1835, muitos conventos foram fechados enquanto outras escolas e suas bibliotecas surgiram para ofertar a educação no ensino formal. Essas escolas e bibliotecas mantiveram a influência religiosa, porém “estavam muito voltadas para estudantes (público infantil, adolescente, além de pais e responsáveis)” (SILVA, 2011, p.493). O período que situa a transição do controle da educação dos colégios religiosos para outros segmentos educacionais e, por consequência, a transferência das bibliotecas escolares de espaços cujos atendimentos eram restritos a um determinado grupo religioso para escolas onde o acesso aos livros seria mais amplo, foi conflituoso, de acordo com Castro (2000, p.64 *apud* SILVA, 2011, p. 493):

Em alguns momentos entre a decadência das escolas religiosas (conventos) e a criação de novas bibliotecas escolares houve situações bastante controversas. Em São Paulo, por exemplo, o processo foi muito conturbado. Resumidamente, o ensino paulista teve como marca inicial a criação da biblioteca escolar George Alexandre,

³³ Segundo O Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, a Biblioteca Escolar “tem por objetivo atender os interesses de leitura e informação da sua comunidade e trabalha em consonância com o projeto pedagógico da escola na qual está inserida. Atende, prioritariamente, alunos, professores, funcionários da unidade de ensino, podendo, também ampliar sua ação para atender os familiares de alunos e a comunidade moradora do entorno. Está localizada dentro de uma unidade de ensino pré-escolar, fundamental e/ou médio. Segue os preceitos do Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar e no Brasil, a Lei no. 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país.

do Mackenzie College, em (1886) enquanto o Mackenzie College foi criado quatro anos depois, em 1870 (CASTRO, 2000, p. 64 *apud* SILVA, 2011, p. 493).

Silva (2011, p.494) ressalta que no final no século XIX e início do século XX as bibliotecas escolares ganharam um novo formato, contudo eram as bibliotecas dos colégios privados que se destacavam, e estas mantinham métodos educativos com ênfase religiosa, pois atendiam à elite brasileira, na época constituída por grandes agricultores, empresários, comerciantes e intelectuais e outros. Segundo Castro (2000, *apud* SILVA, 2011 p. 494), “É apenas a partir da década de 70, do século XIX que a biblioteca escolar, principalmente nas grandes escolas privadas com ênfase religiosa nas doutrinas católica e protestante, começa a adquirir a noção que tem hoje.” Desse modo, a biblioteca escolar iniciou seu processo de mudanças, assumindo aos poucos, uma nova configuração, porém, ainda acessível a um público seletivo.

Para Silva (2011), a instrumentalização religiosa nas bibliotecas escolares no Brasil deu vazão a duas situações que marcaram os pensamentos iniciais sobre esse tipo de biblioteca no país : i) o acervo ficou restrito a um certo grupo da população que detinha poder econômico e prestígio social; ii) a percepção religiosa estava nas bases das ideias estruturantes da biblioteca escolar. Segundo Silva (2011, p. 495):

Como consequência aparece uma terceira situação que, de certo modo, é uma tentativa de expandir a ideia de biblioteca escolar para outras escolas consideradas mais carentes, especialmente as de caráter público. No entanto, em termos factuais, nessa tentativa menospreza-se o potencial educativo e informacional da biblioteca escolar, predominando nela, ainda hoje, a composição de um espaço qualquer com livros de qualquer natureza, dentro da escola. (SILVA, 2011, p. 495).

Contudo, no século XX, a biblioteca escolar ganhou visibilidade na escola pública. Isso ocorreu como consequência das reformas educacionais iniciadas em 1930 no país pautadas na Escola Nova. Na década de 1940, novas leis foram formuladas a fim de aprimorar a política educacional. A biblioteca escolar foi contemplada por essas reformas, uma vez que a intensificação do gosto pela leitura era finalidade primordial nas diretrizes do processo de ensino e aprendizagem que se construía no momento.

Na atualidade, o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP compreende por biblioteca escolar aquela localizada dentro de instituições de ensino nos níveis pré-escola, fundamental e médio, com objetivo de atender interesses de leitura e informação de sua comunidade, desenvolvendo suas atividades em consonância com o Projeto Pedagógico da unidade que está inserida. O público prioritário da biblioteca escolar são: alunos, professores e funcionários, porém o atendimento pode incluir familiares de alunos e a comunidade em torno da escola. A atuação desse tipo de biblioteca deve seguir as normas estabelecidas pelo Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar.

Em 24 de maio de 2010, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas no país, que determina a implementação de bibliotecas, num prazo máximo de dez anos, em todas as instituições de ensino públicas e privadas, contendo um acervo de no mínimo um livro para cada aluno matriculado. O prazo para que as escolas se adequem à Lei esgotou em maio de 2020, no entanto esse prazo, provavelmente, será alterado para 2024, com o Projeto de Lei 9.484/2018³⁴ que altera o Art. 3º da Lei 12.244/10:

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada no prazo máximo de vigência da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências

Embora a Lei que versa sobre a universalização das bibliotecas escolares represente um avanço, as críticas em torno de sua aplicabilidade ganham consistência, principalmente, quando após dez anos de sua efetivação, o número de bibliotecas escolares no país ainda é insuficiente. A principal deficiência refere-se à ausência de políticas públicas que possibilite sua aplicabilidade, pois “é preciso ponderar que uma lei sem políticas públicas é morta, visto que não será efetivamente cumprida e atuará como mero enfeite decorativo no ordenamento jurídico nacional.” (SILVA, 2019, p. 67). A preocupação exposta por Silva (2019) se traduz na ausência “de políticas de informação para gestão, organização, tecnologias, recursos e serviços, leitura, pesquisa, cultura etc” (SILVA, 2019, p. 67). A partir dessas ausências, Silva (2019, p. 67-68) elencou os pontos de vulnerabilidade da Lei 12.244/2010:

1. caráter conceitual – a biblioteca é muito mais do que coleção de documentos [...] se constitui como ambiente de informação estrategicamente planejado que atua com gestão processos, fluxos e tecnologias em consonância com a realidade da comunidade de usuários e da organização a qual a biblioteca está vinculada (escola/colégio). [...]
2. não designa um orçamento para investir nas bibliotecas escolares, seja em instituições públicas ou privadas. [...]
3. não estabelece qualquer tipo de punição para as instituições que não cumprirem com os requisitos mínimos exigidos em Lei. [...]
4. não engendrou uma comissão formada por bibliotecários, educadores e outros profissionais, visando promover efetivos subsídios para o cumprimento da Lei 12.244/10. [...]
5. o equívoco da universalização sem a sistematização: o olhar integrado entre o macro e o micro, ou seja, a Lei 12.244/10 trata de universalização, mas sem qualquer integração entre o nacional e o local. [...] (SILVA, 2019, P. 67-68).

As deficiências apresentadas pela lei dificultam sua aplicabilidade e impedem seu amadurecimento, uma vez que seu teor teórico-prático não está vinculado a propostas objetivas que permitam designar, por exemplo, a criação de um fundo orçamentário para suas ações, ou ainda, não prevê sanções em vista de seu descumprimento. Desse modo, o Projeto

³⁴ Até o momento o PL 9484/2018 está em tramitação, aguardando apreciação pelo Senado Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>. Acesso em: 06/03/20.

de Lei 9.484/2018 busca corrigir algumas dificuldades da Lei 12.244/2010 no sentido de ampliar a concepção e aplicações das bibliotecas escolares, dispõe sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. Este prevê a integração das bibliotecas escolares com estados e municípios, por meio da criação do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares – SEBE e Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares – SIMBE.

De acordo com o censo escolar 2019³⁵, “ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos identificado nas regiões Norte e Nordeste do país”. Outro dado importante demonstra que “O percentual de escolas de ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4% na rede municipal, praticamente a metade da quantidade observada nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%).” (BRASIL, 2020, p.13).

Duas ocorrências nesse quadro são significativas: i) o desequilíbrio entre as regiões do país no que diz respeito à oferta de bibliotecas escolares; ii) a desigualdade entre escolas públicas e privadas em relação à oferta de bibliotecas.

Essa conjuntura pode ser sintoma de uma chaga que marcou o início da relação entre biblioteca e as classes sociais mais pobres com a negação do acesso a ela para esse grupo social. Em razão disso, a percepção predominante que se tem ainda hoje sobre a biblioteca escolar no Brasil pode ter explicação em sua origem. O acesso aos livros e à leitura era restrito a determinados grupos sociais, impedindo a inserção das camadas mais populares na cultura letrada. Conhecer essa herança contribui para entender o lugar que a biblioteca ocupa atualmente dentro da escola, e como ela é concebida pela comunidade escolar. Ao discorrer sobre a organização e o funcionamento da biblioteca escolar, Silva (2009, p. 115) defende que:

A convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso país. Embora exista biblioteca em parte de nossas escolas, essa instituição ainda vive no “submundo” da escola brasileira (Silva; Bortolin 2006, p. 11), pois os alunos têm pouco acesso a ela, seu acervo raramente é explorado e o que se aprende não está integrado aos títulos que a compõem (SILVA, 2009, p.15).

Embora a biblioteca escolar ocupe um espaço físico dentro de algumas dessas instituições, muito ainda precisa ser feito para que ela cumpra seu papel de formadora de leitores e consiga se efetivar como ferramenta que possibilite o desenvolvimento cognitivo do aluno, visto que “a literatura presente na escola tem potencialidade para auxiliar no

³⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>

desenvolvimento mental e pessoal da criança” (GIROTO, SOUZA, 2009, p. 20). Integrar a literatura ao ambiente escolar, utilizá-la como referência, é oferecer possibilidades de aprendizagem ao aluno, que o faça experimentar, por meio da arte, sensações e emoções capazes de despertar ou aprimorar suas percepções e criatividade, mas é também oferecer-lhe condições para o aprimoramento de sua humanidade.

Nesse sentido, a biblioteca agrega no mesmo ambiente, nas práticas de leitura desenvolvidas nela, no acervo que a compõe, elementos estimuladores para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de ler, como resumir, inferir, localizar informações, analisar, comparar, etc., assim como, componentes provocadores da imaginação, da fantasia, da busca por outras realidades. Esse potencial da biblioteca deveria ser suficiente para não somente integrá-la efetivamente às práticas pedagógicas da escola, mas também para concebê-la como um instrumento central nessa instituição, onde os saberes convergem e enriquecem o aluno, preparando-o para as exigências que a vida em sociedade impõem, ou seja, para o convívio social, para o mundo do trabalho, para as responsabilidades cidadãs, para as relações pessoais.

Entretanto, o quadro que se impõe até o momento revela que a biblioteca escolar, de modo geral, não é reconhecida por gestores e professores como uma aliada para o processo de formação do aluno, aliás, são comuns relatos de que esse espaço é utilizado como depósito de sobras de livros didáticos sem validade ou objetos sem uso, como consequência, muitos alunos não conseguem explorá-la em toda sua potencialidade. Desse modo, a literatura, campo infinito de descobertas, de construções e reconstruções individuais e coletivas, fica ofuscada, na penumbra de um espaço que se torna insipiente, na medida em que não é entendido, não é dimensionado, muitas vezes, nem por aqueles que atuam nele.

A respeito disso, Ferreira (2009), a partir de sua atuação como professora de literatura, defende que em razão da forma como a literatura vem sendo trabalhada tanto no setor público como no privado de educação, o aluno se distancia dos mais variados textos, isso ocorre em virtude da abordagem que é feita ao texto que “consiste em um debruçar sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo e o aluno não é considerado em suas percepções, sentimentos e criatividade.” (FERREIRA, 2009, p. 70). Segundo a autora, o fato de nem todo professor ser leitor dificulta o incentivo à leitura entre os alunos, bem como, a ida à biblioteca, isso explica porque a biblioteca é pouco frequentada pelos alunos e considerada por muitos deles como um espaço “aborrecido e monótono”. Levando em conta esses aspectos, Ferreira (2009, p. 70) conclui que:

Há, então, um porquê para a resistência dos alunos em relação a leitura e para o descaso em relação ao ensino de literatura e à biblioteca escolar, mas a questão está em como reverter esse quadro. Que performance realizar para mudar essas concepções? Por que ensinar literatura na escola? E qual a necessidade da leitura? Por que ler livros? Para quê? (FERREIRA, 2009, p.70)

Esses questionamentos levantados por Ferreira entre 1998 a 2001 levaram a autora a realizar uma pesquisa científica (Ferreira, 2003), entre alunos do Ensino Fundamental II. Um dos objetivos da pesquisa foi investigar a resistência que os alunos apresentaram em relação à leitura de textos diversos. Como principais fatores de rejeição à leitura, a autora destacou: a) ausência de uma prática democrática em sala de aula, que impedia tanto o diálogo entre pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras; b) desvalorização do espaço da biblioteca; c) concepção de livro como instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais; d) inexistência ou oferta restrita de textos nos lares dos alunos; e) eleição pelos alunos de obras descompromissadas com o trabalho estético para leitura; f) desconhecimento por alguns professores da produção literária infanto-juvenil (FERREIRA, 2009, p. 71).

A investigação realizada pela autora conduz à necessidade de se construir na escola um novo olhar sobre o ensino de literatura, o que tornaria a biblioteca escolar um espaço mais valorizado. Contudo, é preciso elucidar que a dinâmica desse ambiente deve ser diferenciada em relação a outros tipos de biblioteca. A forte presença religiosa e a negação ao acesso à biblioteca escolar para alguns grupos sociais no momento de seu surgimento, a sacralizou e a estigmatizou com a marca do silêncio, do lugar onde os comportamentos mais espontâneos devem ser contidos. E como o sagrado é algo abstrato, distante, inalcançável, ao transpor-se essa caracterização para a biblioteca, cria-se um espaço antagônico ao que atrai o aluno, o da liberdade, o da inovação, o da descoberta. Almeida Júnior, Bortolin (2009), defendem a necessidade de se conduzir as práticas desenvolvidas nesse espaço com equilíbrio: nem o silêncio castrador, nem a permissividade total. Para Almeida Júnior, Bortolin (2009, p. 206-207):

A biblioteca escolar precisa ser percebida como um ambiente de formação de leitores e pesquisadores, e os profissionais que nela atuam devem criar em torno das ações de leitura e pesquisa um clima de liberdade, porém para isso esses profissionais têm a difícil tarefa de estabelecer o limite entre a permissividade e a autoridade. (ALMEIDA JÚNIOR e BORTOLIN, p. 206-207, 2009)

Tarefa trabalhosa essa, a de agregar no mesmo espaço a leitura prazerosa, descompromissa com atividades escolares e a pesquisa e o cumprimento de tarefas. O desafio maior está em pôr em prática o caráter multifacetado da biblioteca escolar, no qual a formação do leitor literário se conecta à formação do pesquisador. A complexidade desse ambiente impõe a contradição que o envolve e requer um repensar constante acerca do seu papel no

contexto educacional e das práticas de leitura desenvolvidas nele: se por um lado, pergunta-se em que medida a escolarização da biblioteca cria amarras e impede que o seu lado mais lúdico, engenhoso, inovador e convidativo às descobertas fique imobilizado pela formalidade que reveste o local, por outro, a simples inserção da biblioteca no ambiente escolar pressupõe maior liberdade a esse espaço.

É preciso desconstruir o paradigma que assombra professores e alunos com a imagem da biblioteca fria, estática, sem sons, guardada na memória coletiva. Biblioteca na escola deve ser fonte de conhecimento, mas também de prazer, deve ser lugar de encontros, de liberdade para buscar, para construir e desconstruir pensamentos, um lugar de convivência, de troca de experiências, onde as relações precisam ser valorizadas e tidas como instrumento de aprendizagem, relações que não podem ser pautadas a partir de posições hierárquicas entre professor e aluno. Nesse espaço, a cooperação e a interação são fundamentais.

Um ambiente de leitura que prime pela interação entre professor e aluno precisa ser pautado pelo acordo entre esses dois atores. É natural que o primeiro, pelo conhecimento e pela vivência como leitor, tente conduzir o aluno às suas preferências literárias e incutir-lhe o seu modo de se relacionar com o livro. Porém, é preciso compreender que as relações construídas entre texto e leitor são intransferíveis, cabendo, dessa forma, ao mediador facilitar o diálogo entre ambos, mas não o construir de modo que a sua percepção prevaleça. Para isso, há de se ter como base nessa mediação a liberdade para questionar, para discordar, para sugerir.

O profissional que atua nesse espaço não pode se negar a partilhar das experiências de leituras trazidas pelo aluno, impondo a este um padrão de leitura que talvez ele ainda não esteja preparado para alcançar. O que não deve impedi-lo de conduzir o aluno a novas descobertas literárias, apresentando-lhe o novo e o levando a perceber a arquitetura de determinadas imagens construídas com palavras que somente manipuladas pela engenhosidade de um artista poderiam permanecer no imaginário do leitor, não quietas, mas intrigantes, ávidas para que este siga desvendando seus sentidos. Seria ingênuo pensar que essa é uma tarefa simples, que a biblioteca escolar passe a existir na escola só porque há uma sala com livros organizados em estantes, disponíveis para os alunos e um profissional para atendê-los. Algo a mais precisa compor a atmosfera desse lugar, algo que talvez esteja não na estrutura e na organização do espaço, mas no desejo de partilhar o que está armazenado nos espaços internos de quem vivencia a leitura e a biblioteca.

Nesse sentido, a biblioteca escolar deve encontrar seu próprio caminho, arriscar novas rotas, quem sabe desorganizar o que parece organizado, quem sabe tornar alunos

parceiros, quem sabe se expandir, chegar a outros ambientes da escola. É preciso tornar esse ambiente integrado às ações pedagógicas realizadas na escola, no entanto, sua função de formadora de leitores se efetivará se o compromisso de cumprir tarefas não se sobrepor ao prazer de ler.

4.4. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA - PNBE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

O Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE foi instituído pelo Ministério da Educação em 1997, com objetivo de promover o acesso a obras literárias e disseminar o conhecimento entre alunos, professores e comunidade, a fim de incentivar a leitura. O programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, os recursos para aquisição e distribuição do acervo para as escolas são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa sofreu uma mudança em 2017, com a assinatura do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 ficou estabelecida, a partir de então, a unificação de todos os programas do livro. Dessa forma os livros didáticos e literários, antes adquiridos e distribuídos por programas distintos: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE sofreram uma fusão e passaram a integrar um único Programa: Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD.

O PNBE foi a iniciativa de maior expressividade em relação aos investimentos feitos para a democratização de livros. Em sua pesquisa, Fernandes (2007, p. 63) informa que na primeira atuação do programa:

Em 1998, o MEC gastou um total de R\$ 24.435.179,00 milhões na aquisição (R\$ 23.422.679,00) e na distribuição (R\$ 1.012.500,00) de 4,2 milhões de livros para atender 20 mil escolas públicas do ensino fundamental, com matrículas e partir de quinhentos alunos, cadastradas no Censo Escolar de 1996. Nos municípios em que não havia nenhuma escola que atendesse a esse critério, foi considerada a de maior número de alunos. Com base nesses critérios de atendimento, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, que receberam um acervo de 123 títulos, de um total de 215 volumes [...] (FERNANDES, 2007, P. 63)

Desde a primeira remessa de livros enviados para as escolas pelo programa em 1998, essa prática vem ocorrendo de forma sistemática. A última remessa destinada para as escolas de anos finais do ensino fundamental antes da fusão dos programas foi adquirida em 2013. Nesse ano, o programa beneficiou 86.794 escolas, atendendo a 12.339.656 alunos, o investimento total foi de 56.677.338,63. Todas as escolas cadastradas no Censo Escolar recebem livros literários, portanto, ter na escola um espaço destinado à biblioteca, não é critério para que a instituição receba as obras.

A realidade trazida pelo Censo 2018³⁶, principalmente no que concerne à região norte, onde apenas 32,5% das escolas contam com bibliotecas, chama atenção sobre o desencontro entre o número de bibliotecas escolares e a quantidade de escolas, o que leva a refletir sobre o destino que é dado às obras literárias que chegam às instituições de ensino. Em razão da ausência de um espaço próprio destinado à democratização do acervo, e de profissionais responsáveis pela dinamização da leitura dessas obras, o acesso a elas pelos alunos pode ficar comprometido, mais dificultoso ainda pode ser para a comunidade, o que configuraria a negação de um direito a ambos, visto que o PNBE tem o objetivo de democratizar o conhecimento e incentivar a leitura não apenas entre os alunos matriculados nas escolas cadastradas no censo, mas também entre a comunidade na qual a escola está inserida.

Se mesmo nas escolas onde há bibliotecas os desafios para disseminar a cultura da leitura são imensos em função de diversos fatores, tais como: a formação do mediador, a estrutura física da escola, a falta de verbas destinadas a equipamentos tecnológicos que possam tornar o espaço mais dinâmico e atraente para o aluno; sem a presença física da biblioteca e de um profissional que atue nesse espaço, quer seja professor ou bibliotecário, as dificuldades são maiores. Pois, corre-se o risco de os acervos enviados às escolas não chegarem sequer às mãos de seus principais destinatários, os alunos, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido com eles torna-se dependente de iniciativas autônomas, e, muitas vezes, isoladas, de pedagogos e professores. Tendo em vista a inexistência de um acompanhamento mais efetivo das ações desenvolvidas com os livros, quer seja pelo MEC ou pelas secretarias de educação, acompanhamento esse que poderia estar atrelado a um programa de formação continuada voltada para a capacitação de mediadores de leitura.

Na tentativa de efetivar um programa de formação continuada para professores e gestores, O PNBE deu início em 2000 a uma série de ações voltadas a esse público. As ações do Programa voltadas para a formação do professor começaram nesse ano com a distribuição de material destinado a atender professores do ensino fundamental das escolas públicas que estivessem participando do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. Os acervos enviados para as escolas eram compostos de materiais didáticos-pedagógicos: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, a Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação

³⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo foi apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação.

A primeira ação do PNBE com ênfase maior à promoção da leitura do professor ocorreu em 2003. Nesse ano, o Programa foi executado em cinco ações, uma delas completava o docente: Biblioteca do Professor. Os professores da rede públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental receberam dois livros: um de ficção e outro de não ficção, com enfoque nos temas da formação histórica, econômica e política do Brasil.

Em 2008, o MEC publicou uma pesquisa avaliativa diagnóstica do PNBE sobre o impacto da distribuição dos acervos do programa nas práticas de incentivo à leitura desenvolvidas nas escolas do Brasil, realizada em 2005. A pesquisa foi publicada no documento *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Realizada pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB, o estudo contou com uma amostra de 196 escolas das redes públicas de ensino, representativas de escolas de ensino fundamental I e II, distribuídas em oito estados e dezenove municípios.

A organização dos dados coletados foi feita em treze categorias, que permitem um amplo entendimento sobre as ações e práticas pedagógicas relativas à utilização da biblioteca e de acervos literários distribuídos pelo PNBE. Não é objetivo deste trabalho uma análise mais precisa e sistemática desse relatório, mas uma explanação sobre os pontos mais significativos para este estudo.

As categorias foram organizadas da seguinte maneira:

- I. *leitura e condições sociais e culturais;*
- II. *concepções de leitura e escrita e de leitores;*
- III. *espaços de leitura nas escolas;*
- IV. *as crianças e adolescentes que nos escapam: eles não gostam de ler?;*
- V. *atividades/práticas de leitura e currículo;*
- VI. *leitura como fundamento do PPP da escola;*
- VII. *professores não são leitores?;*
- VIII. *formação docente para trabalhar com os acervos;*
- IX. *formação de gestores para o trabalho com a leitura;*
- X. *problematização de livros literários e didáticos;*
- XI. *práticas e atos de leitura;*
- XII. *publicidade de incentivo à leitura;*
- XIII. *políticas de leitura e descontinuidades – participação local nas escolhas dos acervos; autores regionais; relação mais próxima do MEC com as escolas; investigação da realidade antes da implantação de Programas;*

Um dos pontos principais trazidos pela pesquisa diz respeito às condições sociais e culturais do público atendido pelo PNBE e a repercussão dessas condições no quadro de

leitores do país. O impacto negativo das condições sociais ao percurso educacional dos alunos foi praticamente consenso entre os entrevistados:

Quase a totalidade de professores e diretores que fizeram parte dos grupos focais em todas as escolas visitadas associou o baixo rendimento escolar e, principalmente, as dificuldades de leitura, às precárias condições sociais e culturais em que vivem os estudantes. Essas condições, apontadas como causas da falta de contato com a leitura, somam-se à indicação de ausência de “motivação” para os estudos: a dificuldade dos pais para acompanharem as tarefas escolares solicitadas pelos professores devida à sua escassa formação — muitas vezes os estudantes têm pais analfabetos ou que apenas conseguiram completar as primeiras séries da escola fundamental; a falta de hábito de leitura das famílias; a baixa renda familiar que impede o estabelecimento de manter ambientes propícios para o estudo; e a falta de acesso a todo tipo de material impresso e de infraestrutura básica, como mesas e estantes (BRASIL, 2008, p.83).

A pesquisa informa também que foi percebido em alguns depoimentos de professores e gestores posicionamentos preconceituosos em relação aos estudantes e suas famílias, como: não sentirem interesse pelo conhecimento, não estarem motivados para os estudos, levarem atividades para casa e não terem ajuda dos pais para realizá-las, ou ainda, serem eles os responsáveis pela evasão.

Entretanto, ao escutarem os alunos, outro quadro se formava:

Contrariamente ao que os professores pensavam dos estudantes, várias falas deles e de familiares destacaram interesse e gosto pela leitura. Ao relatarem suas histórias de leitura, demonstravam que, embora em condições adversas, a leitura ocupava um lugar importante em suas vidas. Lembravam de situações de leitura cotidiana e, entre as leituras mais comuns, citaram jornais, livros do acervo do PNBE, a bíblia e revistas em quadrinhos (BRASIL, 2008, p.84).

A situação socioeconômica da maioria dos estudantes de escolas públicas se coloca como um obstáculo à formação desse público como leitor, não só porque ela, de forma muito contundente, restringe o acesso a bens culturais, como a literatura, mas também porque os define como classe, para as quais, a sociedade em geral, julga ser esses bens dispensáveis. Esse obstáculo só tende a se deslocar na medida em que ações de incentivo à leitura passem a ocupar espaços não só dentro das escolas, mas também em outros ambientes públicos.

Ao avaliar as ações desenvolvidas pelo PNBE até então, a publicação salienta a forma pouco expressiva com a qual o Programa vinha promovendo o ingresso dos alunos na cultura letrada, resalta ainda que “O modelo de intervenção adotado vem historicamente privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos” (BRASIL, 2008). Admite-se no documento que a política de formação de leitores do Ministério da Educação estava estruturada em dois eixos principais, mas que o Programa vinha assegurando só um deles: *Ampliação de acesso a materiais de leitura diversificados*. O outro eixo diz respeito à capacitação do mediador: *Qualificação dos recursos humanos*. Esse não vinha ganhando o mesmo espaço que o

primeiro. Contudo, há um entendimento expresso na publicação de que “uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de aquisição e distribuição de acervos [...]” (BRASIL, 2008).

Essas questões encaminharam o objetivo principal da pesquisa: avaliar se, e como a política de distribuição de livros interferia nas práticas pedagógicas dos professores.

Com essa questão para investigar, organizou-se a pesquisa de modo a verificar os usos feitos com os acervos; se os livros que se destinavam aos estudantes foram ou não distribuídos; que práticas de leitura/escrita professores e estudantes exerciam na escola; que orientação cada escola dava a seus professores quanto ao uso dos livros; que práticas de leitura e escrita aconteciam na escola durante a permanência dos pesquisadores; se a política centralizada de distribuição de livros pelo Governo Federal contribuía para a qualidade da educação, promovendo a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos leitores e escritores autônomos no mundo letrado; e as formas como esses livros eram aproveitados na comunidade. (BRASIL, p.10, 2008)

As dificuldades encontradas pelos pesquisadores nos ambientes em questão são de ordens diversas: falta de garantias para implementação ou organização e manutenção da biblioteca, de modo a adequá-la às necessidades de professores e às demandas dos alunos, o acesso destes ao acervo, a qualidade e manutenção dos livros; falta de formação para os professores que permita discutir as diferentes concepções de leitura e levá-los a pensar sobre o uso dos acervos em práticas de leitura; limitações dos professores quanto ao melhor aproveitamento do acervo e falta de tempo para exercitar sua própria leitura; uso de livros literários como instrumento para o estudo da gramática, para a exploração de conteúdos linguísticos; desinformação de diretores, professores e alunos sobre o PNBE.

O documento faz referência às discussões em torno da concepção de leitura e a “trabalhos teóricos que a concebem como uma questão pedagógica ao mesmo tempo em que linguística e social” (ORLANDI, 1985 *apud* BRASIL, 2008, p. 20). Trabalhos esses que, pautados em diferentes concepções teóricas, possibilitam refletir sobre literatura como atividade humana que não se limita a uma única interpretação, a um único sentido dado pelo texto no momento de sua decodificação. Nessa perspectiva, o sujeito leitor é aludido como aquele que interage com o texto a partir de sua vivência como leitor e suas experiências de vida, essa interação leva à produção de sentidos. Desse modo, a publicação defende o acesso aos bens culturais como algo fundamental para a constituição do leitor, além de considerar de igual importância a realização de atividades de leitura reflexivas tanto sobre a relação entre texto e leitor, quanto sobre os sentidos apreendidos no texto, construídos pelo leitor.

O documento enfatiza ainda que somente a distribuição de acervos não é suficiente para que o Programa cumpra seu objetivo essencial, formar leitores. E mais, apresenta as práticas de alguns professores quanto à utilização de obras literárias com fins de

estudos gramaticais e repasse de conteúdo como um dos problemas identificados pela pesquisa, pois essa abordagem torna o texto literário só um instrumento a mais para exercícios que se ocupam da estrutura e do funcionamento da língua. Esse modo de lidar com as obras é posto como obstáculo maior à promoção da leitura por meio do acesso aos livros distribuídos pelo PNBE, torna-se, desse modo, um impedimento à realização do que propõe o Programa.

Outra questão relevante detectada durante a pesquisa é a identificação de que há um pensamento preconceituoso em relação à leitura, sobretudo, a literária, quando relacionada às camadas mais pobres da sociedade. Mesmo sem se dar conta, muitos profissionais da educação ajudam a sustentar uma ideia que se instalou no Brasil no surgimento das primeiras bibliotecas e que continua sendo propagada de forma velada: a de que a leitura literária faz parte do cotidiano de uma classe social privilegiada, mas não é uma necessidade fundamental às camadas mais populares da sociedade, o que resulta na falsa concepção de que esse grupo não é capaz de valorizá-la.

O fato de existirem recentemente acervos literários e obras de referência na cultura escolar não muda por si só as práticas privadas e, de certa forma, autoritárias, ainda encontradas entre gestores e professores, que devem realizar, com liberdade e espírito público, um trabalho qualificado com os títulos literários, questionando pensamentos circulantes na cultura vigente de que “os alunos estragam os livros”, como se estes não merecessem o que lhes é destinado (BRASIL, p.21, 2008).

A realidade apontada pela pesquisa desnuda, no cenário educacional do Brasil, algo que é do cotidiano de muitas escolas, a desvalorização da literatura e, por conseguinte, práticas inadequadas com o texto literário, ou mesmo, o esquecimento deste em algum lugar clandestino da instituição. Durante a pesquisa, foram registrados relatos que denunciam ações como essas, tais como: suspeitas de que os livros haviam chegado, mas não se encontravam nas mãos dos alunos; escolas que desconheciam a existência dos livros enviados pelo PNBE; bibliotecas fechadas; dificuldades de retirar os professores de sala de aula para discutir as práticas de leitura realizadas com as obras. Esses registros revelam o lugar da literatura em algumas escolas, e a resistência que muitos professores, técnicos e gestores apresentam ao trabalho com a leitura literária, ou ainda, o desconhecimento de outros, sobre sua potencialidade para a circulação de saberes, muitos professores desconhecem que para esse fim encontrariam na literatura um vasto campo de exploração, que seria viável sem que esse se tornasse o objetivo central para a abordagem ao texto literário.

No entanto, a pesquisa realizada pelo MEC demonstra que os livros literários “Mesmo quando utilizados, [...] continuam marcados pela ordem da gramática e do conteúdo, pela busca de resposta certa e única interpretação para a leitura.” (BRASIL, 2008, p. 20). Essa constatação levou a conclusão de que:

a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos — estudantes, professores e pessoas das comunidades — e em variados desenhos — escolas e comunidade, acervos coletivos e individuais, obras e coleções —, parece não ter acontecido como previsto. (BRASIL, 2008, p. 20)

Para que essa realidade seja transformada durante as aulas, outras instâncias da escola deveriam ser acionadas, na realidade, a incorporação da leitura literária na escola, quer seja, por meio de projetos mais pontuais ou no cotidiano da sala de aula, deveria ser referendada pelo documento que normatiza as condutas na escola, O Projeto Pedagógico da Escola. Sobre esse documento, a pesquisa relata que:

Praticamente nenhuma escola apresentou um projeto pedagógico em que a leitura e a biblioteca fossem centrais para o processo de aprendizagem dos estudantes. Algumas se organizavam nessa direção em suas práticas cotidianas, mas não tomavam essas práticas como finalidades de um outro modo de conceber o projeto da escola, planejado estrategicamente. (BRASIL, 2008, p. 102)

As poucas iniciativas apontadas pela pesquisa em implementar um projeto de leitura que estivesse inserido no Projeto Pedagógico da Escola foram relatadas como atos isolados, sem sucesso no que diz respeito ao envolvimento de todos os atores da instituição. Esse panorama pode ter resposta no distanciamento que os professores apresentam da leitura e, como consequência, da biblioteca. Foi o que apontou também a pesquisa:

A maior parte dos professores afirmou, nos grupos focais, no entanto, que gostavam de ler, mas não precisaram o tipo de literatura preferida. Dessa afirmação, muitos responsáveis pelas bibliotecas discordavam, dizendo haver “professores que sequer sabem onde fica a biblioteca”, o que denotaria um sério “problema, quando se pensa na formação de leitores que dependem do professor, se ele não tem hábito de leitura” (BRASIL, 2008, P. 104)

Os pesquisadores encontraram algumas iniciativas, por parte da direção ou de alguns professores, como tentativa de reverter esse quadro. Em uma escola, por exemplo, um diretor declarou que estava promovendo debates com os professores sobre a importância da leitura.

A ausência de formação dos professores foi um dos aspectos destacados na pesquisa:

A necessidade da formação docente para trabalhar com os acervos foi apontada como aspecto central em todos os locais pesquisados, especialmente quando se pensa em política de formação de leitores, com distribuição de acervos. [...] (BRASIL, 2008, P. 104)

Muitas foram as cobranças relatadas na pesquisa em relação às políticas voltadas para a formação de leitores. Contudo, a publicação expressa um entendimento sobre a necessidade de priorizar a formação de professores para que essas políticas se afirmem como transformadoras de uma realidade. O trecho a seguir comprova esse entendimento:

Portanto, qualquer política de formação de leitores, além de investir no acervo, em estrutura física e material (mobiliários) precisa, fundamentalmente, investir nos

profissionais (professores, coordenadores, diretores e bibliotecários) que atuam na formação de estudantes leitores e escritores, para que possam se tornar leitores. Esta é uma responsabilidade institucional do poder público, haja vista não ser possível, na contemporaneidade, dada a complexidade que também cerca a carreira docente, partir do pressuposto de que os profissionais da escola já estariam preparados para essa forma de trabalho. (BRASIL, 2008, P. 136)

A pesquisa considera outro fator negativo para que o livro literário não encontre um lugar de destaque na escola: a ideologia que se criou em torno do livro didático há mais de vinte anos no país. Embora o MEC admita os avanços alcançados com essa política, o documento vê com ressalva a atuação da indústria editorial, impulsionada pelo próprio MEC, que instaurou a ideia de “livro central” que permite a esse tipo de livro ter um lugar privilegiado na escola, por isso, a dificuldade de confrontá-lo. Desse fato resulta que:

a publicação de livros didáticos não apenas se impôs às políticas públicas, mas impôs um modo de ser pedagógico, um modo de ser professor e um modo de ser estudante nas escolas brasileiras que, sem dúvida, interessam ao mercado editorial sobremaneira, mas tem deixado fraturas expostas na formação de crianças, adolescentes e jovens como leitores e escritores e aprisionado na mesma teia seus professores. (BRASIL, 2008, p. 21)

Em oposição ao livro literário, o livro didático parece inspirar maior confiança entre professores e gestores, parece se enquadrar melhor num modelo de educação que define lugares bem marcados para docentes e discentes. O primeiro, detentor do saber, das respostas “certas”, o segundo, dependente do primeiro para a busca de respostas também “certas”. Essa forma que vem modelando o processo de ensino e aprendizagem no país demonstra fragilidades para a formação do leitor, que precisa ser estimulado em seu modo de lidar com o texto a construir atitudes questionadoras, inquietas, críticas. Contrárias às práticas de leitura que desconsideram a atitude responsiva do leitor iniciante diante de um texto com potencialidades polissêmicas, e aceitam somente as orientações disponibilizadas pelo livro didático, em relação às atividades que acompanham os textos literários.

Com o resultado da pesquisa, constatou-se, principalmente:

a dificuldade dos professores para trabalharem com os acervos; a ausência quase total de formação que permita a esses profissionais refletir sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e escrita; os limites de aproveitamento do material disponível e a angústia dos professores, pela falta de tempo para exercitar a própria leitura. (BRASIL, 2008, p. 21-22).

Embora o que foi observado durante a pesquisa leve a conclusão de que as dificuldades são maiores que os acertos em relação ao trabalho com o acervo realizado pela escola, relatos positivos sobre as bibliotecas e os acervos também foram registrados:

Em algumas escolas com bibliotecas ouviu-se que o acervo de livros estava disponível à utilização da comunidade local, muitas vezes a única opção na região para o acesso a livros variados, o que, por si mesmo, fazia com que as bibliotecas fossem muito solicitadas. (BRASIL, 2008, P.40).

Em algumas escolas indígenas, em Caucaia, município do Ceará, o único acervo do PNBE registrado, e, ainda assim, em quantidade insuficiente para realizar a distribuição para todos os alunos, foram os livros do Literatura em minha Casa. Sobre essas escolas, os pesquisadores apresentaram o seguinte relato:

Diferentes metodologias de trabalho foram dispensadas ao acervo existente em todas as escolas, desde a sua distribuição, feita das mais variadas formas. Boa parte das escolas promoveu uma atividade com a participação de todas as séries, dividiu as coleções e as distribuiu para todos os estudantes. Houve aquelas que foram dando gradativamente os livros, à medida que iam sendo trabalhados pelos estudantes em sala de aula. Algumas, ainda, promoveram permuta dos livros entre os estudantes da sala, já que os títulos eram diferentes, até o trabalho de leitura desenvolvido nas bibliotecas e pelos professores. Houve escolas que distribuíram a coleção completa para os estudantes da 4ª e da 5ª séries, por meio da biblioteca, e pediram simplesmente que lessem em casa. Outras fizeram diferentes tipos de atividades como gincana, festival de leitura, saraus, contação de histórias, plenária de livros, representação de peças teatrais, elaboração de peças teatrais pelos próprios estudantes, elaboração de fichas de leitura e roda de leitura. Professoras de séries iniciais leram os livros, promoveram sessões de contação de histórias e pediram para que as crianças desenhassem; estudantes da 8ª série liam os livros e faziam sessões de contação de histórias para as crianças de séries iniciais. (BRASIL, 2008, P. 43)

Embora em menor número, relatos como esses são significativos, indicam que se por um lado o Programa apresentava a necessidade de aprimoramento, principalmente, em relação à formação do mediador de leitura, por outro, alguns resultados vinham mostrando-se como assertivos.

Após a divulgação da pesquisa, em 2009, foi assinada a Resolução CD/FNDE nº 7 de 20/03/2009 que dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, composta por oito artigos que versam sobre uma série de medidas que ampliaram e sistematizaram a atuação do PNBE.

Em relação à aquisição e entrega de obras para as escolas, o documento apresenta o seguinte cronograma:

Quadro 1. Aquisições e entregas de obras nas escolas de 2009 a 2012. Brasil, 2012.		
Ano de Aquisição	Ano de Atendimento	Destinação dos Acervos
2009	2010	Educação Infantil (creche e pré-escola) Ensino Fundamental (anos iniciais)EJA (fundamental e médio)
2010	2011	Ensino Fundamental (anos finais) Ensino Médio
2011	2012	Educação Infantil (creche e pré-escola) Ensino Fundamental (anos iniciais)EJA (fundamental e médio)
2012	2013	Ensino Fundamental (anos finais) Ensino Médio

Fonte: Normas Brasil.

No mesmo ano, a Resolução/CD/FNDE nº 39, de 17 de julho de 2009 altera a Resolução nº 7, de 20 de março de 2009 para incluir o seguinte parágrafo: *Parágrafo único. Poderão ser criadas ações específicas, no âmbito do PNBE, de acordo com a política*

educacional do Ministério da Educação, em caráter extraordinário e complementar ao cronograma de execução regular definido no Anexo desta Resolução.”

Em 2010 três versões do Programa contemplaram os professores: PNBE Professor 2010, o objetivo foi conferir apoio pedagógico a fim de fornecer aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os professores de todas as disciplinas da educação básica foram contemplados; PNBE Especial, além de alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais serem contemplados com obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível, professores receberam obras de orientação pedagógica do ensino regular e de atendimento educacional especializado; PNBE Periódicos 2010, foram enviadas revistas de caráter essencialmente pedagógico às bibliotecas das escolas públicas, com objetivo de auxiliar à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação. Essa ação estendeu-se ao ano 2011, quando novos periódicos foram enviados para as bibliotecas.

O PNBE Periódicos 2012 estendeu o atendimento aos gestores. Nessa versão do Programa, professores da rede pública e gestores da educação básica receberam revistas pedagógicas com a finalidade de aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino.

Já em 2013 foram lançadas duas versões do Programa voltadas ao atendimento do professor: PNBE do Professor 2013, os livros adquiridos e distribuídos aos professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos tinham por finalidade auxiliar na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos. Esse ano é o último registrado no portal do MEC para essa versão do Programa; PNBE Periódicos 2013, distribuiu revistas pedagógicas voltadas para a melhoria do processo de ensino e ao apoio à formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das escolas.

De acordo com dados estatísticos disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o último ano de aquisição de obras e revistas para todas as categorias do PNBE foi em 2014.

Os dados demonstram que após a pesquisa a aquisição de obras voltadas para a formação do professor tornou-se mais abrangente, assim como, a aquisição e a distribuição de obras que compõem os acervos destinados aos estudantes passaram a ter uma organização sistemática, estabelecendo prazo de dois anos para que as obras fossem renovadas para cada etapa do ensino básico.

Apesar de ações destinadas à formação do professor e demais profissionais do corpo técnico da escola terem se intensificado, todas, até então, estavam limitadas à aquisição e distribuição de livros, o que atende à necessidade de oferecer subsídio teórico e metodológico para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é fato a ausência de um assessoramento mais próximo às escolas que pudesse direcionar um trabalho mais qualificados com os acervos que chegam às instituições, o que pode denunciar uma deficiência na articulação entre MEC e Secretarias de Educação. Estas teriam mais condições de acompanhar a utilização dos livros pelas instituições de ensino, em função da proximidade entre elas e as unidades de ensino.

Em razão de alterações importantes terem sido realizadas no PNBE há pouco tempo, ainda não é possível precisar as consequências desse ato, porém o fato de o programa atual apresentar-se sob a mesma sigla do programa anterior, responsável somente pela distribuição do livro didático parece significativo. O nome do Programa – Programa Nacional de Livro e Material Didático – PNLD não faz alusão à biblioteca, embora o decreto determine que o Programa atenderá também a compra de livros literários para uso individual e para compor o acervo da biblioteca. A fusão de um programa responsável por formar leitores por meio da promoção do acesso ao texto literário e fortalecimento da biblioteca escolar a outro responsável pela distribuição de livros didáticos em um país onde há uma cultura de valorização do segundo em detrimento ao primeiro, pode significar uma atitude que reforce essa cultura, uma vez que o programa perde características próprias de um projeto de disseminação da leitura e formação de leitores atrelado à valorização da biblioteca escolar.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto interventivo foi realizado durante o ano de 2019 e teve como objetivo principal promover o acesso a livros para a comunidade escolar, especialmente, os alunos, por meio da criação de uma biblioteca itinerante na Escola. Tal proposta pretendeu contribuir para a formação de leitores. A biblioteca itinerante foi organizada visando ao atendimento de todos os alunos, no entanto, somente cinco turmas do turno da manhã compõem o público alvo deste estudo, são elas: duas turmas do sétimo ano, duas turmas do oitavo ano e uma turma do nono, somando o total de 183 alunos, com faixa etária entre 12 a 15 anos. Tal fato ocorreu em razão da metodologia escolhida exigir um acompanhamento direto, constante e próximo do professor-pesquisador em relação aos efeitos decorrentes das ações propostas aos sujeitos investigados, dessa forma, sendo o pesquisador, professor da Escola, só foi possível acompanhar o desenvolvimento das turmas nas quais ele estava lotado, assim como, os resultados alcançados pela intervenção nesse grupo específico.

A biblioteca itinerante surgiu como uma alternativa por não haver nenhum espaço na escola destinado à organização de uma biblioteca escolar ou sala de leitura, por outro lado, a Escola havia recebido acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, e esses livros estavam em desuso, guardados em um depósito, sem que alunos e professores tivessem acesso a eles. Esses acervos foram organizados e disponibilizados para a comunidade escolar.

As práticas de incentivo à leitura, em geral, vinham ocorrendo de forma isolada no ambiente pesquisado. Ações solitárias de professores em sala de aula, muitas vezes, eram interrompidas, principalmente, pela falta de tempo e de livros para desenvolver atividades de leitura. Por outro lado, os alunos permaneciam privados do direito de tornarem-se leitores proficientes.

Diante desse quadro, a biblioteca itinerante na escola se consolidou com o objetivo de suprir essa necessidade, como uma ferramenta de articulação e viabilização da leitura no espaço escolar. Contudo, considerando a complexidade que envolve tal formação e os pontos sintetizados por Brito (2015), a seguir listados, acerca da leitura e formação do leitor, discutidos durante a oficina “Leitura e escrita de qualidade para todos”, realizada em Brasília, em 2013, com a participação de diversos especialistas representando instituições atuantes nessa área, torna-se imprescindível a sistematização de ações vinculadas à biblioteca para que seu potencial seja desenvolvido.

1. A intensidade da leitura e, em particular, a boa leitura não resultam mecanicamente da disponibilidade de livros e da capacidade e interesse pela leitura.

2. Porque consome tempo e esforço, a leitura depende e responde a incentivos e estímulos, sendo influenciada por ações voltadas à sua promoção.
3. Porque requer tempo, persistência e comprometimento, a leitura é sensível a estímulos e incentivos e, por isso, a interação com outros leitores e promotores de leitura é tão importante.
4. Ações e programas que estimulem a interação entre leitores e o compartilhamento dos livros disponíveis devem ser parte integral de qualquer política de promoção da leitura. Programas que incentivem e facilitem a utilização das bibliotecas disponíveis devem ser parte de uma política de promoção da leitura, em particular as ações ligadas à promoção de atividades de leitura nas bibliotecas e ao incentivo à interação entre leitores.
5. Uma política abrangente de promoção de leitura não pode se limitar a desenvolver a capacidade e o gosto pela leitura ou ampliar as oportunidades de leitura. Deve estimular e incentivar os leitores a ler intensamente com maior frequência e profundidade. Apenas quando alcança essa amplitude é que a política de leitura se torna capaz de promover uma leitura de qualidade. (COUTINHO, MENDONÇA, 2014 *apud* BRITO, 2015, p. 32).

Embora os pontos elencados direcionem políticas mais amplas de promoção à leitura, é possível tomá-los como norte para a implementação de ações incentivadoras à formação do leitor no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o projeto desenvolvido contemplou iniciativas como: a disponibilização de livros, a garantia de espaço e tempo para leitura de acordo com o ritmo de cada leitor, momentos de interação entre os leitores a fim de que estes compartilhassem suas experiências leitoras, práticas de leitura que levem ao aprimoramento do leitor por meio da reflexão em relação aos efeitos individuais que o texto provoca.

A seguir, o cronograma e a descrição do Projeto de intervenção pedagógica:

Etapas do projeto										
Ações	fev	mar	abr	mai	jun	ago	set	out	nov	dez
Estudo do Projeto Pedagógico da Escola										
Construção do projeto de leitura										
Higienização e organização dos livros										
Encontro com professores, técnico e gestor										
Empréstimos										
Momentos de leitura em sala										
Dia da biblioteca itinerante na Escola										

No primeiro momento, foi estudado o Projeto Pedagógico da Escola. Por não haver definição de concepções de linguagem e leitura que direcionassem o ensino de Língua na instituição, tampouco orientações relativas às atividades de leitura e à formação de leitores, foi construído o projeto de leitura “*Semeando leitores – da sala de aula à sala de casa*” para integrar o Projeto Pedagógico da Escola.

Os livros passaram por um processo de higienização. Logo após, foram separados por categorias e organizados em prateleiras fixadas na sala dos professores, essa tornou-se a solução mais viável para a dificuldade de organizar os livros em um local de fácil acesso. Para

o deslocamento desses livros até as salas de aula ou outros ambientes da Escola, foram confeccionadas sacolas, denominadas sacolas literárias. Os livros que fazem parte do PNBE Professor e do PNBE Temático também foram organizados no espaço, de modo que professores, técnico e gestor pudessem ter acesso a eles com facilidade.

O projeto foi apresentado aos professores em um encontro solicitado por dois professores de Língua Portuguesa da instituição, dentre eles, o professor-pesquisador. Além da discussão do projeto, o encontro teve como objetivo discutir sobre concepções de linguagem e de leitura, letramento e leitura literária.

Todos os estudantes conseguiram realizar empréstimos, no entanto, foram acompanhados neste estudo somente os realizados pelos alunos que compunham as turmas cuja docência era de responsabilidade do professor-pesquisador. Os empréstimos aconteceram durante as aulas destinadas aos momentos de leitura.

O Dia da biblioteca itinerante na Escola, planejada para acontecer uma vez por mês na área comum da instituição, objetivou levar o acervo a todos os alunos, tanto do ensino fundamental I, quanto do ensino fundamental II, nos dois turnos, garantindo, desse modo, que eles tivessem contato com os livros em um momento de total liberdade para observá-los, folheá-los, lê-los, sem compromissos nem pressões e levá-los para casa emprestados. No entanto, essa ação não se limitou a disponibilizar os livros, outras micro ações foram planejadas para esses dias, como: contação de histórias, conversa com escritores paraenses, leituras coletivas, declamação de poemas, encenações e outras atividades promotoras da leitura literária. Pretendeu-se, incentivar os alunos a participarem dessas ações, não só como público passivo, que se propõe a ser atendido, a assistir a um espetáculo, mas como protagonistas, envolvendo-os desde a organização até as apresentações de atividades que demonstraram resultados de leituras, como recitais, encenações, ilustrações de textos literários e outras.

Nos momentos de leitura em sala, os livros eram levados para a sala de aula, essa atividade foi realizada semanalmente com as turmas que foram acompanhadas de forma mais efetiva pelo professor-pesquisado. Esse acompanhamento foi registrado pelo professor-pesquisador por meio de anotações em um diário. Para viabilizar essa ação foram reservadas duas aulas por semana para que os alunos pudessem ler e realizar empréstimos. A escolha dos textos seguiu tais critérios: eram selecionados previamente pelo professor entre os livros do acervo da escola ou do acervo pessoal do professor, ou ainda, escolhidos pelos próprios estudantes dentre os livros levados para a sala. Nesses momentos, eles eram incentivados a

discutir as leituras realizadas com a mediação do professor-pesquisador, e, a refletir sobre a importância de compartilhar as experiências adquiridas por meio dessas leituras.

Outro aspecto favorável a essa ação é implementar a prática da leitura literária na rotina das aulas. Lajolo (2005), ao propor atividades de leitura em projetos que envolvam toda a escola, alerta para a necessidade de a leitura estar presente no cotidiano da sala de aula, “Só assim ela vai desempenhar papel cada vez mais importante na vida dos seus alunos. Não só na vida escolar deles, mas também na vida deles fora da escola” (LAJOLO, 2005, p. 27).

Durante essas aulas, os estudantes foram incentivados a emprestar os livros. De igual maneira, estimulados a registrar, durante as leituras em casa, suas impressões sobre os textos lidos em um “álbum literário”. O álbum foi construído por cada estudante e utilizado de forma individual. O objetivo foi estimular os estudantes a realizar registros sobre suas leituras, com liberdade para expressar suas vivências como leitores em forma de registros escritos, desenhos, colagens, pinturas e outras formas que pudessem dar vazão aos sentidos que construíram a partir do que leram. Eles deveriam ficar com os alunos durante todo o desenvolvimento do projeto.

Três produtos foram analisados ao término do estudo, a fim de que pudesse ser realizada uma avaliação dos resultados alcançados, são eles: i) os álbuns literários, ii) os depoimentos de alunos sobre suas experiências de leituras, vivenciadas durante o projeto, iii) o diário do professor-pesquisador.

5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.2.1. Questionário diagnóstico

O questionário foi respondido por 159 dos 183 estudantes acompanhados pelo professor-pesquisador. O objetivo foi realizar uma diagnose da situação de leitura desses estudantes a fim obter respostas mais precisas em relação aos problemas e às hipóteses levantadas neste estudo.

Tabela 1. Distribuição dos discentes do projeto de leitura pelo gosto da leitura.	
Gosta de ler	Total (%)
Sim	75
Não	25

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Foi solicitado aos estudantes que justificassem suas respostas.

Os que responderam “Sim” apresentaram como justificativas:

55% apontaram motivos que indicam a leitura como um meio para aprimorar habilidades: a leitura os ajuda a ler e escrever melhor, aumenta o grau de conhecimento,

prepara para o mercado de trabalho, auxilia no desenvolvimento intelectual. 28% apontaram a leitura como um elemento positivo no auxílio a conflitos internos e externos: a leitura acalma, ajuda a imaginar, faz rir e chorar e ajuda a enfrentar a realidade. 17% responderam que a leitura ajuda a passar o tempo.

Foi perguntado também o tipo de leitura que gostam:

37% declararam gostar de ler história em quadrinhos. 27% responderam gêneros variados: conto, romance, lenda, ficção científica e outros. 23% não responderam. 10% responderam livro didático, jornais e revistas. 3% informaram a Bíblia.

Os estudantes que responderam “Não” apresentaram como justificativas:

61% alegaram não gostar de ler por diferentes motivos: acham chato, não têm paciência, têm preguiça, não estão acostumados ou não justificaram, reafirmando somente que não gostam de ler. 17% informaram não ter tempo para ler. 15% não responderam. 7% associaram a pergunta à leitura em voz alta, solicitada em sala de aula.

Casa	65%
Escola	12%
Não costumo ler	19%
Outros lugares	2%
Não responderam	2%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Bíblia	2%
História em quadrinhos	12%
Livros didáticos, jornais e revistas	13%
Informaram títulos variados	14%
Afirmaram não estar lendo nada ou não responderam	25%
Respostas imprecisas	34%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Por respostas imprecisas entende-se: *livros, livro de histórias, historinhas, vários.*

Sim	33%
Não	64%
Não responderam	3%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Para os alunos que responderam “Sim”, foi pedido que informassem: quem lia, com que frequência e qual o tipo de leitura.

Mãe	43%
Pai, avó, tia, irmão e irmã	21%
Não responderam	36%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

História em quadrinhos	17%
Outros gêneros (contos de fadas, lendas, romances)	13%
Bíblia	8%
Livros didáticos	6%
Revistas	3%
Não responderam	53%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

De vez em quando	8%
Não responderam	92%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Sim	75%
Não	25%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Para os alunos que responderam “Sim”, foi pedido que informassem: os títulos e a frequência.

História em quadrinhos	8%
Livros com temas religiosos	5%
Contos de fadas	4%
Best Sellers	3%
Não responderam	80%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

De vez em quando	3%
No dia do aniversário	2%
Uma vez ao ano	2%
Não respondeu	93%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Sim	12%
Não	85%
Não respondeu	3%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Para os alunos que responderam sim, foi pedido que informassem:

Avertano Rocha	21%
Comunitária e escolar	10%
Não respondeu	69%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Sim	6%
Não	90%
Não responderam	4%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Embora 10 alunos tenham declarado frequentar alguma biblioteca, quando perguntados qual biblioteca e com que frequência, somente 3 deram as seguintes respostas: uma biblioteca perto da casa do tio, a qual frequenta só aos fins de semana, quando vai para a casa do tio; a biblioteca da escola, afirmando frequentar de vez em quando, e a biblioteca da igreja, onde declarou frequentar de vez em quando.

Sim	12%
Não	86%
Não responderam	2%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Para os alunos que responderam sim, foi pedido que informassem:

Avertano Rocha	21%
Comunitária e escolar	10%
Não respondeu	69%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Sim	7%
Não	90%
Não responderam	3%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Apesar de 11 alunos afirmarem frequentar alguma livraria, quando perguntados sobre a frequência, só 4 responderam: “*de vez em quando*”, “*sempre que vou no shopping*”, “*Quase sempre*”, “*quando ganho dinheiro*”.

Casa	75%
Biblioteca	4%
Livrarias	2%
Outros lugares	12%
Não responderam	7%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Apenas 11 alunos dos que marcaram a opção “OUTROS LUGARES” informaram onde têm acesso a livros: 1 declarou que empresta de amigos, outro afirmou em casa de familiares, 4 mencionaram a internet e 5 responderam a escola.

Sim	52%
Não	46%
Não responderam	2%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Para os alunos que responderam sim, foi pedido que optassem entre duas alternativas: livro ou revista.

65% responderam ter lido livros, enquanto 23% informaram ter lido revistas. 6% não marcaram nenhuma opção e 1%, marcou as duas opções.

Para os alunos que responderam Sim, foi pedido também que identificassem o livro ou a revista que leram.

Dentre os estudantes que informaram ter lido livros:

41% informaram os títulos, a maioria citou contos de fadas. 30% não citaram títulos, mas gêneros. 15% declararam não saber ou não lembrar o nome. 9% informaram livros didáticos e 5% disseram ter lido a Bíblia.

Dentre os estudantes que informaram ter lido revistas:

78% informaram história em quadrinhos, 13% citaram revistas destinadas ao público feminino, 9% informaram não lembrar.

O aluno que marcou as duas opções respondeu: *“leio revista de famosos e qualquer livro que estiver em casa.”*

A composição das respostas permite observar de modo mais seguro a situação de leitura, anterior ao desenvolvimento do projeto, dos sujeitos investigados neste estudo. O resultado relativo à primeira pergunta demonstra que o percentual de 75% dos estudantes que declarou gostar de ler é bem mais expressivo, em relação ao de estudantes que responderam não gostar, 25%. Contudo, a maioria desses estudantes, 55%, associou a leitura a um bom desempenho nos estudos, principalmente, na área de linguagem e à garantia de uma posição melhor no mercado de trabalho. Tais justificativas revelam que para esses estudantes a leitura coloca-se como um meio para se conquistar resultados objetivos. De igual maneira, pode-se constatar que para os 28% que apontaram a leitura como um elemento auxiliar para o enfrentamento de inquietações internas e sociais, a leitura também consiste em um meio, nesse caso, relacionado a fatores mais subjetivos. Sobre os 17% que responderam passar o tempo lendo, pode-se inferir que para eles, a leitura é uma prática secundária, realizada somente quando há tempo disponível, ou seja, quando não há algo “mais importante” para ser feito.

Outro dado relevante a ser observado é o local onde a maioria dos estudantes declarou costumar ler: a casa, local onde 75% informaram ter acesso a livros. É no ambiente familiar também que 75% dos estudantes informaram ganhar livros. Contudo, ao serem inquiridos sobre os títulos e a frequência com que os ganhavam, 80% não indicaram o título e 93% não responderam com que frequência ganhavam os livros. Ainda sobre o ambiente familiar, somente 33% dos alunos declararam que alguém lê ou lia para eles em casa. Desses, 43% apontaram que a mãe era a pessoa que fazia as leituras, no entanto, quando perguntados sobre o tipo de leitura, 53% não responderam. As contradições observadas nesses resultados indicam a ausência de livros no ambiente familiar.

Esses dados também demonstram a ausência da escola na formação leitora desses sujeitos, pois somente 12% declararam ler na escola. Desse modo, fica evidente que as leituras realizadas nesse espaço não são significativas para eles, ou, são tidas unicamente como necessárias para o aprimoramento de habilidades linguísticas, por isso, associadas a um instrumento utilizado para se obter resultados imediatos e pragmáticos.

Quando perguntados sobre o que liam, somente 14% informaram os títulos dos livros lidos. Por outro lado, a preferência da maioria dos alunos é a história em quadrinhos, 37% informaram gostar de ler esse gênero. A história em quadrinhos é apontada como o tipo de leitura mais recorrente entre aqueles que responderam as perguntas se alguém lê ou lia para

eles em casa e qual tipo de leitura era lida. É também o gênero mais lembrado pelos estudantes que informaram ganhar livros de alguém da família. Considerando que a renda familiar desses estudantes é baixa, visto que 70% estão cadastradas no programa social bolsa família, é possível que esse gênero, por ser financeiramente mais acessível, esteja mais presente no cotidiano deles.

Ao serem questionados se leram durante as férias, 52% declararam que sim. No entanto, ao serem perguntados sobre os títulos que haviam lido, a maioria que informou o título, citou contos de fadas, gênero popular entre eles. Talvez, declarar que não leu, pode significar para o estudante, uma postura inadequada, principalmente, ao responder essa pergunta no ambiente escolar.

Em relação ao conhecimento ou acesso às bibliotecas e livrarias, as respostas já eram esperadas, a primeira, em razão de não haver bibliotecas públicas no bairro, apenas algumas escolas dispõem de bibliotecas escolares, mas são restritas ao uso dos alunos dessas instituições. A biblioteca pública mais próxima do bairro é a Biblioteca Municipal Avertano Rocha, quando o questionário foi aplicado, estava fechada em razão de não atender, após a reforma que sofreu o prédio, as condições de segurança impostas pelo Corpo de Bombeiros para receber seu público. A segunda, em razão da situação socioeconômica das famílias que provavelmente se constitui como um empecilho à aquisição de livros os quais são comercializados a um valor bastante elevado para o poder de consumo delas.

De modo geral, é possível compreender que a maioria dos sujeitos investigados neste estudo não desenvolveram o gosto pela leitura. De fato, os dados demonstram que a maior parte dos estudantes atribui à leitura função unicamente utilitária aos propósitos educacionais. Nesse sentido, o papel da escola apresenta-se ineficiente em relação à formação de leitores, uma vez que foi citada por poucos alunos como local onde costumam ler. Dado relevante para se considerar que há dificuldades por parte da escola em elevar a disposição do estudante para a leitura. A ausência de contato com livros de diferentes gêneros quer seja na escola, no ambiente familiar ou na comunidade é percebida pela dificuldade apresentada pela maioria de citar títulos e especificar tipos de leitura. A frequência com que a história em quadrinhos foi citada pode indicar que os estudantes tiveram, ao longo da vida, mais contato com esse gênero, por isso, desenvolveram o gosto de o ler.

Desta forma, evidencia-se a necessidade de buscar práticas de leituras, principalmente, no ambiente escolar, capazes de modificar esse quadro, para que os estudantes sejam incluídos em uma cultura leitora.

5. 2.2. Encontro com professores

A percepção sobre o valor da literatura no ambiente escolar por parte da maioria dos professores das diferentes áreas de ensino, juntamente com a ausência de concepções de linguagem e de leitura que direcionassem as práticas de ensino da Língua, sinalizou a necessidade de promover um momento em que esse tema pudesse ser discutido. Desse modo, foi planejado um encontro com os professores da escola mediado por dois professores de Língua Portuguesa da instituição, incluindo o professor-pesquisador, no qual os temas abordados foram concepções de linguagem e de leitura, letramento e leitura literária. Na ocasião, o projeto de leitura foi apresentado para que todos contribuíssem de alguma forma com o planejamento e execução das ações.

O encontro com professores, coordenadores e gestor foi solicitado pelo professor-pesquisador, mediado por ele e por outro professor de Língua Portuguesa da instituição. Do quadro de 30 professores, somente 15 participaram. Em relação ao corpo gestor, composto por uma coordenadora pedagógica e o diretor, somente a coordenadora participou. O evento ocorreu no dia oito de junho, embora planejado para o início do ano letivo. A alteração na data ocorreu porque mais de 50% do quadro docente era composto por professores temporários, estes foram distratados no início do ano e só houve reposição desses professores pela Secretaria de Educação entre os meses de abril e maio, inviabilizando dessa forma a realização dessa atividade no primeiro bimestre.

O encontro foi dividido em três momentos. No primeiro, a discussão foi sobre concepções de linguagem e leitura, uma vez que não estava definido no Projeto Pedagógico da Escola quais concepções norteiam o ensino de Língua, assim como, as práticas de leitura. Esse momento possibilitou discutir questões delicadas que estão no cotidiano da escola em relação à linguagem, como o preconceito linguístico e a importância da leitura para uma formação integral do homem, por exemplo.

No segundo momento, o tema foi letramento. O objetivo dessa discussão foi esclarecer os professores de outras áreas de ensino sobre alguns fundamentos básicos desse conceito. Percebeu-se que para a maioria dos professores presentes a decodificação ainda é tida como aprendizagem fundamental e suficiente para o desenvolvimento da leitura.

Por fim, o projeto de leitura foi apresentado. Nesse momento, alguns dados relativos à aplicação do questionário foram compartilhados. Algumas dúvidas foram levantadas sobre o PNBE, alguns professores desconheciam o Programa, assim como, a existência de livros distribuídos por esse programa para as escolas. Um professor relatou que os livros da categoria PNBE Professor, em outra escola, teriam sido levados para outra

instituição de ensino por um professor dessa instituição, com o consentimento do gestor, ambos argumentaram, segundo o relator do fato, que os livros não eram usados na escola e seriam melhor aproveitados em outro local. A coordenadora pedagógica relatou que desenvolvia um projeto de leitura na Escola antes de sair de licença aprimoramento para o doutorado, ela informou que os livros eram emprestados para os alunos, mas após sua saída da Escola, ficaram guardados. Esse relato revela mais uma vez a fragilidade de ações autônomas e isoladas na escola em relação às atividades destinadas à promoção da leitura. É importante ressaltar que o apoio dela foi bastante significativo para o desenvolvimento das atividades propostas neste estudo.

Durante o encontro foi decidido o dia em que aconteceria a primeira versão da atividade Dia da Biblioteca Itinerante na Escola. Embora a data escolhida fizesse parte do calendário de recuperação de notas do primeiro semestre, ficou decidido que nesse dia não haveria outras atividades, para que todos, professores e alunos, pudessem participar. O projeto foi bem recebido entre os professores que participaram do encontro, embora a maioria não demonstrasse maior familiaridade com a literatura. Na ocasião, também foi informado que os livros que compõem o PNBE Professor estariam disponíveis para consulta ou empréstimos, em local acessível aos professores.

5. 2.3. Dia da Biblioteca Itinerante na Escola

A organização de uma biblioteca itinerante na Escola foi a ação central deste estudo, pois a partir dela os estudantes puderam acessar os livros, realizar empréstimos e leituras nos diferentes espaços da instituição. Contudo, a atuação da biblioteca ficou restrita ao ambiente escolar, destoando em parte do que se convencionou por biblioteca itinerante. Para Nascimento (2009):

Este tipo de biblioteca, que pode ser chamada de itinerante, volante ou circulante é um tipo de espaço que possibilita às comunidades que não possuem acesso a uma estrutura institucionalizada de biblioteca, é a oportunidade semanal ou mensal de realizar leituras, conhecer através do livro novas realidades (NASCIMENTO, 2009, p.67)

O público atendido pela biblioteca itinerante criada na Escola não se enquadra nos mesmos moldes do público alvo de uma biblioteca itinerante convencional, uma vez que os alunos já tinham contato com livros diariamente, porém os livros que circulavam no espaço escolar eram os livros didáticos. Esses livros, embora em sua composição também contemplem os textos literários, estabelecem alguns condicionantes em relação ao contato que o estudante tem com eles, pois por esses textos estarem em um material didático, presunção que haja por parte do aluno uma conduta de aprendiz, mesmo que nos livros didáticos atuais,

sejam encontradas algumas metodologias que considerem diferenças na apreensão das potencialidades de um texto polissêmico em relação à construção de sentidos de cada leitor. Diferente da proposta de leitura literária em uma biblioteca, pois nesse ambiente há liberdade para escolher o que se quer ler, manusear livros sem compromisso com o aprendizado formal, há nesse espaço a possibilidade de se surpreender, pois nada é previsto e organizado como em um livro didático.

A ausência de um local para a organização de uma biblioteca escolar levou à implementação da biblioteca itinerante, que pode ser considerada como tal em razão do deslocamento dos livros aos diversos espaços da Escola com objetivo de atender turmas diferentes. No momento em que os livros eram organizados, esse ambientes ganhavam outra configuração, incorporavam-se a eles os elementos comuns a uma biblioteca itinerante, a valorização do livro, a criatividade na organização do espaço e a liberdade para que o livro circule entre os leitores. Nascimento (2009) ressalta que a biblioteca itinerante vem sendo uma alternativa de popularização da leitura em locais públicos como ruas, metrô, pontos de ônibus. Os livros são levados, em geral, por pessoas da comunidade, profissionais, organizações não-governamentais e governamentais e empresas, todos sensíveis à causa da democratização da leitura e do enfrentamento à desigualdade social. No espaço escolar, os livros eram levados pelos professores, mas os objetivos de democratizar a leitura e amenizar as consequências da desigualdade em relação ao acesso a livros eram os mesmos.

Nesse sentido, planejou-se, além de transformar em bibliotecas itinerantes uma vez por semana as salas de aula cuja docência era de responsabilidade do professor-pesquisador, uma ação macro em que uma área comum da escola cedesse espaço para a organização da biblioteca itinerante. Essa atividade funcionou como um reforço ao incentivo à leitura, assim como, permitiu o acesso aos livros às outras turmas da escola com as quais o professor-pesquisador não atuou diretamente. Essa ação foi planejada para acontecer a cada mês durante o ano, porém ocorreu somente nos meses de junho, agosto e setembro. As razões para o impedimento de se cumprir o cronograma inicial foram: a ausência de 50% do quadro de docentes da instituição no primeiro bimestre e o início da obra de recuperação das instalações físicas da escola, iniciadas no mês de outubro.

Nos dias em que foram realizadas essas ações, os livros foram organizados no espaço externo, denominado “bosquinho”. As atividades ocorreram nos dois turnos com uma programação que incluía contação de histórias, música, encenação de textos literários, declamação de poemas, encontro com autores, exposição de atividades relacionadas a textos literários realizadas por estudantes.

O planejamento para esse dia foi realizado de modo que as apresentações ocorressem até o momento do intervalo, e o segundo momento seria destinado à leitura livre. Foi observado com essa atividade uma clara diferença entre os estudantes do fundamental I e do fundamental II em relação a como despertar o interesse pelo livro entre esses dois grupos. Os estudantes das séries iniciais demonstraram mais interesse em ler nesses dias, de modo que as atividades com essas turmas foram mais produtivas em comparação às turmas das séries finais. Após as apresentações, as professoras das turmas do fundamental I não encontravam resistência em dá sequências às leituras em sala ou em outro espaço da escola, já os estudantes das turmas de anos finais não apresentaram a mesma disposição para a leitura nesse momento. Porém, demonstraram interesse em levar livros expostos para ler em casa.

No entanto, durante as aulas destinadas à leitura, esses estudantes mostravam-se interessados. O que permite concluir que as estratégias para alcançar esses dois públicos precisam ser diferenciadas, além de também demonstrar que o interesse pelos livros se apresenta mais enfático para a criança. O livro em si é sedutor para a criança e os estímulos à leitura apenas potencializam esse interesse. Já para os alunos do fundamental II, além de possibilitar o acesso, o tratamento dado ao livro literário pelo mediador pode ser fundamental para modificar a disposição deles para ler.

Um fato que exemplifica a disposição das crianças para a leitura foi percebido pelo professor-observador e registrado em seu diário:

Após termos feito uma visita com a turma do nono ano na biblioteca Tralhoto Leitor na ilha de Caratateua, organizada pelo poeta Apolo de Caratateua, o convidamos para que viesse à Escola na programação do Dia da Biblioteca Itinerante na Escola. Todos ficaram muito envolvidos com essa atividade, dezesseis professores compraram o livro do poeta lançado em agosto na Feira do Livro para trabalhar em sala com suas turmas, o que permitiu aos estudantes conhecer a obra antes do encontro com o poeta.

Neste dia foi nítida a diferença em relação à importância dada ao livro entre os estudantes do ensino fundamental I e II. As turmas dos anos finais tinham clareza sobre quem estava na escola, sabiam que era o autor do livro lido em sala, mas a maior parte dos estudantes dos anos iniciais, embora tivessem feito a leitura do livro em sala com as professoras, não associou de imediato o visitante ao livro.

Durante a programação optei em ficar próxima a essas turmas por percebê-los muito envolvidos com os exemplares do livro que circulava entre eles, pois alguns professores haviam levados seus exemplares para a atividade, que eram disputados entre os estudantes. O que chamou minha atenção foi que enquanto os estudantes do fundamental I apresentavam muito interesse pelo autor, os estudantes menores disputavam os exemplares do livro dele, sem perceber que quem estava falando era o autor do livro. Achei muito interessante quando uma menina que lia o livro com a colega olhou para a foto do poeta na contracapa e disse: olha! Acho que é ele que tá aqui. Ela falou isso apontando para o palco improvisado. Elas ficaram surpresas e foram espalhando para os outros que o visitante era o autor do livro que eles estavam disputando (DIÁRIO DE CAMPO)

5.2.4 Empréstimos e momentos de leitura em sala

As aulas destinadas à leitura e ao empréstimo de livros iniciaram entre os meses de março e abril. A cada semana, duas aulas eram planejadas para que os estudantes fossem estimulados a ler sem compromisso com a realização de atividades escritas após a leitura. A proposta era transformar a sala de aula em uma biblioteca itinerante, portanto, criar um novo ambiente cuja atmosfera fosse constituída, principalmente, pela liberdade, por isso os empréstimos incentivados após as leituras não eram impostos, mas sugeridos.

Dentre as estratégias de leitura realizadas durante essas aulas: leitura silenciosa, leitura em grupo, leitura feita pelo professor e acompanhada pelos estudantes, a leitura oral compartilhada, mediada pelo professor foi a mais frequente. Tal predominância ocorreu para que houvesse oportunidade de levantar discussões sobre os conteúdos dos livros, assim como, auxiliar os estudantes a explorar o texto em suas diversas camadas e por conseguinte, ajudá-los na construção de conhecimentos relativos a fatores internos e externos ao texto.

No final das aulas, os estudantes realizavam os empréstimos, que eram registrados no diário do professor. Era comum as reivindicações de alguns para que os livros continuassem com eles, pois alegavam que o tempo tinha sido pouco para a leitura, enquanto outros entregavam o livro bem antes do tempo estipulado para a devolução. As reivindicações para que os livros não fossem trocados eram aceitas e consideradas positivas, pois demonstravam que as leituras estavam sendo realizadas, mas de acordo com o ritmo de cada um, que não poderia ser o mesmo para todos.

Os momentos de leitura em sala, mediados pelo professor-pesquisador, foram registrados em um diário. Esses dados são discutidos na próxima seção, durante a discussão dos dados gerados a partir dos álbuns de leitura e dos depoimentos.

5.2.5. Os álbuns de leituras e os depoimentos

Após a realização dos primeiros empréstimos em cada turma, foi sugerido que cada estudante confeccionasse seu álbum de leituras. No momento, a professora teceu considerações sobre o quanto seria importante eles registrarem o que lhes parecessem mais significativo durante as leituras. Foram discutidas as possibilidades que a literatura oferece para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, assim como, a de propiciar experiências ao leitor. A maioria dos estudantes ficou motivada em construir o álbum que ocorreu em duas aulas. Cada um levou o papel de sua preferência para construir a capa e o restante do material foi oferecido pela escola. A proposta era que os álbuns fossem construídos pelos estudantes para que eles pudessem expressar-se por meio deles, deixar as marcas de suas personalidades

neles. Os álbuns foram preenchidos em casa durante as leituras, mas eram levados para que o professor-pesquisador pudesse acompanhar os registros sempre que os alunos faziam a troca de livros.

Até o final do primeiro semestre, 98 álbuns foram confeccionados, mas havia variação na quantidade de álbuns levados durante as trocas de livros nesse período, o que não permite assegurar que todos tenham sido utilizados. Até o final do primeiro semestre 75 álbuns foram preenchidos.

Ao final do projeto somente 40 álbuns foram entregues. Essa redução já era esperada, pois no segundo semestre a quantidade de alunos que levavam os álbuns para as aulas foi reduzindo gradualmente. Ao serem indagados sobre os álbuns, as respostas eram as mais variadas: “minha mãe jogou fora achando que era papel velho”, “minha mãe queimou junto com um monte de papel lá em casa”, “meu irmão rasgou”, “não sei onde está”, “o cachorro da minha casa foi brincar com ele e rasgou”.

Pode-se atribuir essa redução à cultura de pontuar todas as atividades na escola, que se tornou hegemônica nos processos avaliativos e, em geral, abrangem as práticas de leitura e escrita. O fato de os álbuns não terem feito parte do processo de avaliação desobrigou os estudantes de preenchê-los. Como o objetivo das leituras e, por conseguinte, dos registros nos álbuns foi incentivar o desenvolvimento do gosto pela leitura, e a literatura científica demonstra que o tratamento dado à literatura no processo de ensino e aprendizagem, em geral, não proporciona condições para o desenvolvimento desse gosto, optou-se por não inserir essa atividade como parte do processo avaliativo. Outro fator a ser considerado é que essa atividade exigiu mais esforço no processo de escrita, e a falta de familiaridade com a literatura pode ter levado à dificuldade de se expressar sobre ela.

Outrossim, os dados anteriores também refletem a inexistência de uma cultura leitora por esses estudantes, e, por conseguinte, o baixo capital cultural herdado da família. A desvalorização da atividade por parte até mesmo de responsáveis, revela a incompreensão destes em relação à importância desse instrumento para a formação leitora dos estudantes.

Os depoimentos foram produzidos por 156 estudantes no mês de dezembro, quando os empréstimos foram suspensos em razão do período de recuperação de notas e recesso escolar. Assim como os álbuns, os depoimentos não fizeram parte do processo avaliativo. Foi sugerido que em seus depoimentos os estudantes falassem de forma espontânea sobre as experiências vividas durante o desenvolvimento do projeto.

Os dados resultantes desses instrumentos foram organizados em categorias, a partir de seleção de trechos que expressam ideias afins, capazes de responder se o projeto de

intervenção desenvolvido com esses estudantes modificou a percepção deles sobre a leitura, se as estratégias de leitura desenvolvidas pela professora surtiu efeito positivo para a promoção do gosto literário.

Nos álbuns, as categorias selecionadas foram:

- a) transcrição, ilustração e resumo, opinião sobre a leitura considerando a plurissignificação do texto literário;
- b) somente transcrição e ilustração das leituras;
- c) somente resumo dos livros.

Nos depoimentos, as categorias selecionadas foram:

- a) sentido crítico da leitura, entendido como: construir significado sobre a leitura a partir de uma experiência pessoal, opinar sobre o que leu, demonstrar capacidade para relacionar textos lidos estabelecendo comparação entre eles, e conexão entre: as leituras realizadas, as experiências pessoais e os eventos do mundo, tendo em conta a polissemia do texto literário;
- b) conhecimento dos títulos dos livros lidos, considerado como indicativo para comprovar o significado positivo que a leitura passou a ter para o estudante, pois aponta que houve enriquecimento do seu capital cultural;
- c) declarações de estudantes que passaram a ler ou ampliaram suas experiências como leitores durante do projeto;
- d) aprimoramento de habilidades linguísticas ou aquisição de conhecimento de forma consciente, como decorrência da leitura e não como razão principal para ler;
- e) declarações do envolvimento da família nas leituras realizadas em casa;
- f) declarações de estudantes que afirmaram não ter levado livros para casa, mas declararam gostar de ter lido na escola;
- g) indicativos de que os estudantes demonstraram não ter construído sentido crítico da leitura : alguns estudantes informaram não ter levado livros ou não ter lido os que levaram para casa, e não ter lido na escola, outros apenas descreveram algumas atividades, sem expressar opinião ou mencionar experiências leitoras.

A categoria a fundamenta-se no entendimento de Silva (1992) acerca de leitura crítica, sobre a qual o autor declara que consiste em uma atitude consciente assumida pelo leitor quando este se defronta com um conjunto de exigências diante do texto escrito: constatar, cotejar e transformar. Segundo Silva (1992, p. 81), “A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *“o texto do próprio leitor.”*”

As categorias de b a f também devem ser tomadas como indicadores de sentido crítico da leitura, pois são dados que constataam que houve alterações no *habitus* de leitura dos estudantes, a partir de atos conscientes realizados por eles quando lhes foi oportunizado o acesso ao livro com mais liberdade para manuseá-lo.

Os indicadores de a a f ao expressarem sentido crítico da leitura também indicam que esses estudantes desenvolveram o prazer pela leitura, pois expressões como “gostei de ler”, “gostei do projeto” ou “gostei do livro” são recorrentes nos depoimentos. Declarações relativas ao envolvimento emocional com a leitura de forma positiva aliado à percepção de que habilidades linguísticas foram aprimoradas, novos conhecimentos foram adquiridos, experiências estéticas vivenciadas e a capacidade de reflexão sobre as leituras ampliada, indicam uma nova percepção sobre o texto literário. Pois, os sentidos construídos a partir das leituras ampliaram possibilidades não só para avaliar novas leituras, como também sobre a própria realidade.

No caso dos depoimentos, algumas ideias expressas em porcentagens, organizadas na tabela a seguir, se repetem no mesmo depoimento. Portanto, as porcentagens apresentadas não correspondem à totalidade de depoimentos, 156, mas aos trechos selecionados neles. Importante ressaltar que as categorias de b a f, cujas porcentagens estão devidamente expressas na tabela, estão contempladas no percentual expresso na categoria a.

Transcrição, resumo, ilustração e opinião sobre as leituras considerando a polissemia do texto literário	60%
Transcrição de trechos e ilustração	32%
Resumo dos livros	8%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Expressaram sentido crítico da leitura	84%
Citaram os títulos dos livros lidos	38%
Passaram a ler ou ampliaram o repertório de leituras depois do projeto	15%
Aprimoraram habilidades ou adquiriram conhecimento de forma consciente	14%
Declararam que houve envolvimento da família nas leituras realizadas em casa	11%

Não levaram livros emprestados, mas mencionaram leituras realizadas na escola	8%
Não demonstraram ter construído sentido crítico da leitura	16%

Fonte: Pesquisa de campo. Belém, 2020.

Ressalta-se que tanto para a produção dos álbuns como dos depoimentos não houve direcionamentos por parte da professora sobre o que deveria ser registrado. A única orientação foi que o estudante falasse sobre o que teria sido significativo para ele durante o projeto, tanto o que julgasse positivo como negativo. Assim, os registros nesses instrumentos foram realizados de forma espontânea, com liberdade para que os alunos se expressassem.

Os resultados alcançados com o projeto demonstram que houve mudanças positivas na formação leitora dos sujeitos envolvidos neste estudo. Em comparação aos dados levantados no questionário diagnóstico, os dados finais indicam que as práticas de leitura experimentadas durante o projeto elevaram a disposição dos estudantes para ler, pois 84% expressaram em seus depoimentos ter construído um significado positivo para a leitura. Para a maioria, a leitura deixou de ser significada como um meio para alcançar objetivos, conforme percebido nos dados levantados pelo questionário diagnóstico. Os dados finais indicam que esses estudantes iniciaram seu ingresso ou ampliaram suas condições no universo literário, uma vez que a leitura passou a ocupar a posição central como atividade e não secundária, ou seja, para esses estudantes, a leitura em si passou a ter mais importância do que os resultados que ela pode oferecer.

Dessa forma, constatou-se que maior parte dos estudantes demonstrou em seus registros alterações positivas na sua relação com o texto literário, principalmente, no que se refere ao prazer da leitura, que segundo Lajolo (2005), pode ser aprendido. E de acordo com Bourdieu, Passeron (1992), pode ser modificado a depender do processo de socialização, de interação do sujeito em grupos sociais que estimulem o gosto pela leitura.

Durante a discussão dos dados são apresentados alguns trechos dos depoimentos e dos álbuns representativos dos critérios selecionados, apresentados na tabela e os registros do professor-pesquisador. Para efeitos didáticos, os alunos mencionados neste estudo foram nomeados, porém, receberam nomes fictícios.

Embora a maioria dos estudantes tenha afirmado no questionário diagnóstico que gostava de ler, portanto, que lia, essa declaração pôde ser contestada quando esses estudantes responderam perguntas mais específicas sobre suas rotinas como leitores. Fato que levou a conclusão de que a maioria não era leitor. Essa situação sofreu mudanças ao longo do estudo. Alguns estudantes declararam iniciar suas trajetórias como leitores a partir do projeto. Assim aconteceu com:

- Mariana: “Bom eu não sabia que tinha livro na escola quando a professora falou que tinha livro na secretaria eu não queria nem saber de livro ai foi só ela trazer pra sala foi que eu me apaixonei pela leitura. Eu não consigo mais para de ler livros toda vez que é a aula da professora eu pergunto logo pelos livros”.
- Roberto: “É para falar a verdade eu não gosto de ler mais depois desse projeto eu por onde passo eu lia qualquer coisa por exemplo quando entro no ônibus quando passa alguma placa eu leio.”
- Carlos: “Quando a professora apresentou o projeto de leitura Eu achava que era chato eu não gostava de ler livros E interessante porque tudo que acho de interessante no livro Eu registrava contava como era legal lê as Histórias.”
- Rosa: “As experiências que estou tendo com os livros, em particular, é bem legal e divertida, nunca tinha gostado tanto de ler livros, mas depois disso comecei a tentar ter essa experiência, achei maravilhoso um livro que eu gostei foi “Foi noventa minutos no céu” e “A cupa é das estrelas”, os livros de poesia que li em casa são muito bons também.”
- Nelson: “E eu tive a experiência de levar três livros para casa e isso foi uma coisa positiva para mim e eu não tinha nem vontade de ler e depois que eu comecei a levar livros para casa eu to mim entereçando mais em ler.”

Nesses depoimentos, observa-se uma comprovação clara de que houve alteração no *habitus* de leitura em função de mudanças nas estratégias do tratamento dado ao texto literário no espaço escolar. As declarações dos estudantes representam uma certa rejeição à leitura que alguns demonstraram sentir no início do projeto, mas que foi sendo alterada durante o estudo, o que evidencia a ideia de que se aprende a gostar de ler, conforme defende Lajolo (2005). Essa ideia negativa sobre o livro pode ser resultado da falta de contato com esse bem cultural, ou de abordagens inadequadas na escola ao texto literário, além de denunciar a falta de capital cultural familiar, que explica o porquê desses estudantes não trazerem esse *habitus* de leitura da família.

Além do projeto possibilitar o início da formação leitora de alguns estudantes, outros, ampliaram suas possibilidades como leitores. Como exemplo, observa-se as declarações das estudantes:

- Ana: “Eu gostei bastante do projeto de leitura, confesso que eu não gostava muito de ler, achava entediante. Mas na verdade eu nunca tinha de fato lido um livro, eu lia apenas histórias em quadrinho e aquelas historinhas que sempre tem nos livros didáticos de Português. Mas aí começou o projeto e eu comecei a ver livros que me chamaram atenção, e isso despertou em mim uma vontade de ler que eu nunca imaginei. Quem diria que eu iria ler mais de 5 livros em um ano? Parece pouco mas pra mim já foi um avanço.”
- Paula: “Eu achei o projeto bem legal e útil, porque eu não era acostumada a ler livros sem ser online, só lia por aplicativos, até que com o projeto eu parei um pouco mais de usar esses aplicativos.”
- Helena: “O projeto esse ano, eu acho que me ajudou a gostar mais de outros tipos de livros por que eu gostava de ler livros só de poemas e com o projeto eu gostei de ler mais tipos de livros.”

As estudantes demonstram que liam antes do projeto, porém nesses trechos de depoimentos é possível verificar a ausência de livros e as estratégias para suprir essa falta. Ana diz que suas leituras se limitavam às histórias em quadrinhos e às historinhas contidas nos livros didáticos, enquanto Paula, só conseguia ler por meio da internet. Helena afirma que só gostava de ler poemas, mas ao ter contato com outros gêneros, expandiu seu gosto literário. Em situações como essas, a presença física do livro ou a oportunidade de contato com outros gêneros, além da história em quadrinhos, permite dar continuidade à formação leitora iniciada, pois permite novas experiências.

A maioria dos alunos que declararam gostar de ler no questionário diagnóstico, justificou esse gosto afirmando, principalmente, que a leitura ajuda a falar, a ler e a escrever melhor, assim como, auxilia a ingressar no mercado de trabalho. Observou-se durante o projeto que “o gostar de ler” passou a ter outros significados para a maioria dos estudantes. Os registros nos depoimentos e nos álbuns sobre as leituras realizadas comprovam que a percepção sobre a leitura, em geral, passou de uma visão mais genérica, na qual ela é tida como um meio para aprimorar habilidades linguísticas, para experiências prazerosas, individuais. Os trechos a seguir ilustram essa mudança:

- João: “Neste ano eu aprendi muitas coisas em sala de aula, principalmente, em português. As vezes eu levava alguns livros para eu ler em casa, e isso me ajudou muito a desenvolver a minha leitura. Sempre que eu via uma

palavra que eu não conhecia, eu sempre ia no google ver o significado da palavra, e isso era uma coisa que eu gostava de fazer, isso me ajudava nas minhas fala e em alguns textos que eu escrevia.”

- Nelson: “E eu vejo palavras que eu nunca tinha visto na minha vida não só eu como outras pessoas também e cada vez mais estou me interessando por livros.”
- Fábio: “Este ano no projeto eu aprendi muitas coisas importante quando eu lia eu lia muito rápido, agora eu sei tem que para no ponto paragrafo e virgula e também muitas coisas eu gostei. [...] Teve um dia que eu levei um livro pra casa, o meu cachorro rasgou o final do livro, eu não consegui entende o final do livro, eu fiquei com muita raiva mas so era um animal querendo brincar eu entendi não foi culpa do cachorro e sim minha porque eu fui beber aqua e deixei lá no chão da sala ai ele pagou.”
- Vera: “No meu ponto de vista o projeto foi uma excelente ideia, ele me ajudou muito com a minha fala e a minha escrita. Todos os livros que eu li no decorrer do projeto me deu pensamentos novos e ensinamentos. Quero compartilhar um com todos: O pequeno príncipe me ensinou a inocência de uma criança. O man e o Brother me ensinou a nunca desistir. Quem é você, Alasca me ensinou a dizer “Eu te amo” para a pessoa que você se importa. Ps; Eu te amo me ensinou a deixar o passado para trás e viver o agora.”

Embora esses estudantes façam referências à leitura como uma ferramenta que ajuda a desenvolver habilidades no campo da linguagem, essas referências estão pautadas em experiências pessoais e a aquisição desses conhecimentos torna-se significativa por se realizar de forma consciente. Esse aprendizado é decorrência da liberdade gozada pelo estudante ao entrar em contato com o texto literário, liberdade esta que lhe permitiu desfrutar o prazer da literatura, mas também o conhecimento que ela pode possibilitar, uma vez que segundo Mügge, Sariava (2017), a literatura oferece fruição, ao mesmo tempo em que é rico manancial de conhecimento.

Além das habilidades linguísticas mencionadas nos trechos acima, outras foram aprimoradas, dentre elas, a capacidade de realizar síntese, verificada em alguns álbuns e depoimentos:

Em seus álbuns Luana e Sílvia resumiram as histórias de livros que levaram para casa:

- Luana: “Nesse livro: “Carta errante”...eu entendi qui a carta tinha que ser entregada a pessoa de uma forma a outra, essa carta passou por varias situações...essa carta foi escrita pela a vovó Lia, ela escreveu para sua neta a Luciana, pq era sua festa de aniversário, a vovó Lia escreveu a carta e no mesmo dia de seu aniversário, enviou-se para sua neta, mais como qui a carta estava passando por várias situações demorou anos a chegar até a Luciana, ai a vó da Luciana, a Lia foi até a cidade onde a Luciana morava a sua neta, demorou essas viagens, quando a vó da Luciana chegou lá, elas se abraçaram, conversaram muito... aí por uns tempos a carta chegou e vó Lia que recebeu já qui a vó Lia já estava na casa de sua neta Luciana, aí a vó Lia recebeu e disse: Poxa, escrevi esta carta em abril. Que correio demorado!! aí elas conversaram muito...Voltando a carta; quem foi qui trose foi o “pássaro correio” a carta...”
- Sílvia: “Eu gostei desse livro, é legal, apesar de ser pra criança, eu gostei, conta a história de um menino que tem os pais separados e a mãe trabalha bastante, certo dia eles tem que fazer uma viagem de última hora pois sua avó está doente. Então ele e sua mãe vão até a cidade em que a avó estava e no caminho ele conversa bastante com sua mãe, essa viagem serviu para aproximar os dois.”

Amanda e Pablo resumiram suas leituras preferidas nos seus depoimentos:

- Amanda: “Bom o livro que eu li eu achei muito interessante e muito emocionante com as histórias porque existe vários tipos de histórias e a que eu mais gostei foi a da menina que perdeu sua boneca durante um passeio no barco e dai uma tartaruga ela durante muito tempo quando ela encontra sua dona e a dona nem ligou pra ela porque ela já estava toda desgastada e suja e toda feia já e ela já tinha outra boneca e ela ficou muito triste e essa história foi a que eu mais gostei dos livros.”
- Pablo: “Eu li um livro chamado osmar e artur fala sobre duas crianças ghandu osmar e artur osmar era filho de uma camponesa e artur era filho de um rei e uma rainha de um grande reino um dia o rei e a rainha e o artur saíram para acampa até que chegou os bandidos o rei suspeitou da chegada saiu de sua tenda e os atacou os bandidos fizeram a rainha refém e a assassinarão e a sequestraram mas artur conseguiu fugir dos bandidos e

correu até essa aldeia de camponeses onde morava a família de osmar e se passaram anos. Artur já um adulto foi encontrar seu pai que já estava chegando ao limite de seu reinado e deu ao artur como herança. E também li outros livros que fala de 9 historias macabras.

Tornou-se comum resumos serem realizados oralmente, de forma espontânea. Em geral, a professora era abordada por estudantes que contavam sobre as histórias que estavam lendo, os registros a seguir exemplificam essas ocorrências:

- “Ranielly me chamou assim que entrei na sala dizendo que precisava muito falar comigo. Ela começou a contar a história do livro que estava lendo e disse que precisava falar sobre isso”
- “Perguntei para Carol: - E a leitura, Carol? - Professora, ela não sabia nada sobre a família dela até encontrar os documentos. Carol continuou contando a história e concluiu com uma pergunta: Por que as mulheres não podiam ser alfabetizadas?”
- “Quando entrei na sala, Carlos Henrique estava sentado na mesa dos professores com um livro nas mãos, levantou-se e foi logo falando: - professora, eu já entendi. A menina não tem família, mas eu não entendo por que ela não entra na casa, fica dando desculpas. Os amigos dela convidam, mas eu não descobri quem são os vultos. Já tô acabando o livro e eu não descobri.”

Foi possível acompanhar algumas leituras de estudantes que as dividiam com a professora. A maioria das conversas sobre as leituras aconteciam espontaneamente, mas entre ela e o estudante. Essa foi uma estratégia adotada pela professora ao perceber que era difícil fazer com que alguns estudantes falassem sobre suas leituras nos momentos propostos para isso em sala. Após as leituras, principalmente nas primeiras aulas, poucos se manifestavam.

Com o avanço do projeto, e uma rotina de leituras estabelecida, a interação em sala melhorou, mas variava de acordo com os assuntos abordados em cada leitura. Talvez o receio de errar se apresentasse como um fator inibidor à expressão de estudantes imersos em um processo educativo mediado, em geral, pelo livro didático, instrumento que apresenta grandes dificuldades nas abordagens a textos literários (ZILBERMAN, 1991). Desse modo, fomentar discussões sobre leituras cujos temas eram mais complexos tornava-se mais difícil, por outro lado, assuntos sobre os quais os estudantes apresentavam mais domínio, ou eram mais próximos de suas realidades, possibilitavam mais manifestações.

Um texto que provocou muitas interações em uma turma foi o de Marina Colasanti, *A moça tecelã*. Como a moça tecelã podia tecer tudo que quisesse, a discussão após a leitura iniciou com a indagação da professora: “Se vocês tivessem o poder de tecer o que quisessem, o que vocês teceriam?” Muitas respostas denunciaram a ausência de um direito básico entre os estudantes da turma, o de se alimentar. Muitos responderam que usariam o poder para tecer alimentos. Essas respostas foram tomadas como indicadores de que a dificuldade em formar leitores na escola pública é mais desafiadora em razão da ausência de garantias de direitos fundamentais aos estudantes. As fragilidades sociais decorrentes dessa ausência tendem ao afastamento da formação humanista que a literatura oferece e à condução por trajetórias mais violentas.

Contudo, esse quadro também impõe à escola a necessidade de assumir sua função como formadora de leitores e buscar interseções entre o que o estudante vivencia em seus grupos familiar e social, e o que a escola propõe como elementos transformadores de suas realidades. É preciso buscar pontos de convergência entre esses dois mundos, aparentemente distantes.

Livros que trazem histórias mais populares ou mais próximas das vivências dos estudantes ensejaram mais discussões. Os registros da professora sobre leituras de contos dos livros *Visagens e Assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro e *Causos Amazônicos*, de Octaviano Pessoa, ilustram esse fato.

Sobre a leitura de contos do livro *Visagens e Assombrações de Belém*:

- “Após a leitura dos contos ‘A Matinta Perera do Acampamento’ e ‘A Matinta Perera da Pedreira’, muitos estudantes se manifestaram, contaram histórias sobre a personagem dos contos ou fizeram associações com outras personagens lendárias:
- Ana: - meu avô deixa tabaco pendurado toda noite do lado de fora da casa. Eu já vi de manhã com ele, toda manhã não tá lá, não tava lá o tabaco.
- Paulo: minha avó conta que conheceu uma matinta que morreu de tristeza, o curupira matou o cachorro dela e espalhou cada parte num lugar.
- Renan: meu avô apanhou da matinta uma vez no mato, minha avó diz que ela tem pacto com o diabo.
- Paula: também tem o cavalo sem cabeça.
- Paulo pediu o livro emprestado após a leitura.”

Sobre a leitura de contos do livro *Causos Amazônicos*:

- “Ao mostrar o livro que seria lido, percebi a curiosidade entre os estudantes. Pedro perguntou por que estava escrito “causo” e não “caso”. Eu nem precisei responder porque Ester respondeu antes de que eu pudesse me manifestar: - é porque no interior eles falam assim, né professora? Eu devolvi a pergunta para a turma e antes da leitura do conto, conversamos sobre variedades linguísticas decorrentes de condições regionais, sociais e culturais. Após e durante a leitura, que foi realizada oralmente pelos estudantes, houve muitas manifestações, principalmente, porque todos ficaram em dúvida se a história era verdadeira ou não.
- Alcides: - Professora isso aconteceu mesmo? Respondi que o autor tinha certeza de que a história era verdadeira e perguntei a ele sua opinião? A turma se dividiu, alguns tinham certeza de que a história era verdadeira, outros não.
- Welington: - Quem será esse Boca de Ferro? Welington ria sem parar e levanta-se várias vezes com o texto nas mãos para mostrar algo aos colegas que riam junto com ele. Várias perguntas e comentários surgiram ao longo e após essa leitura.
- Um dos últimos comentários foi de Davi: - Tinha que trazer mais textos com duplo sentido. Ao final da aula, vários estudantes quiseram levar o livro emprestado.”

Os livros *Visagens e Assombrações de Belém* e *Causos Amazônicos* não fazem parte do acervo vindo do PNBE, foram doações de professores. Não são clássicos da literatura infanto juvenil, por isso poderiam ser rejeitados por um professor mais conservador. No entanto, caso essa tivesse sido a postura da professora, certamente, ela teria perdido a oportunidade de apresentar livros que despertaram interesse de alguns estudantes que não haviam expressado, até então, disposição para ler. Foi o que aconteceu com Paulo, que havia realizado somente um empréstimo e devolvido o livro sem o ler, até o momento em que o livro de Walcyr Monteiro foi levado para a sala. O livro foi emprestado para o estudante, que ao conversar com a professora alguns dias depois, lhe contou: “Ainda não trouxe o livro, tô me interessando por ele.”

Conforme assevera De Maria (2016), a formação de leitores precisa ser uma experiência prazerosa e democrática, que envolva liberdade, escolha e encantamento. Esses ingredientes são fundamentais e precisam estar presentes na concepção do professor em

relação à leitura que ele oferece aos estudantes, na mediação dessas leituras, mas também no modo como ele se comporta diante de situações que possam levá-lo a desvalorizar o capital cultural do estudante. No caso da leitura literária, atitudes preconceituosas por parte do professor em relação a livros cujo valor literário não é reconhecido por instâncias responsáveis por torná-los partícipe do que Abreu (2006) denominou como “Grande Literatura”, pode dificultar a relação entre professor e estudante, e, por conseguinte, construir um obstáculo para a formação leitora desse estudante.

Por outro lado, posições democráticas por parte do professor podem conduzir o estudante a níveis de leituras mais complexos. Foi o que aconteceu no caso registrado pela professora em seu diário:

- “Quando entrei na turma do nono ano, cinco meninas estavam discutindo perto da mesa do professor. A discussão estava animada, todas falavam ao mesmo tempo. Percebi que uma delas estava com um livro nas mãos, quando me aproximei entendi que a discussão era sobre o livro. Fiquei curiosa para saber qual livro estava fomentando tanta euforia, me aproximei e perguntei sobre o motivo da conversa animada. Talita, a dona do livro, o levantou e me mostrou. Elas estavam disputando para emprestar *A culpa é das estrelas*, de John Green. Eu perguntei sobre o que o livro se tratava e Talita respondeu que era a história mais linda que já tinha lido, que já tinha lido várias vezes e sempre que lia, chorava. Perguntou se eu queria ler. Respondi que sim e entrei na fila.”

Algumas semanas depois, a professora realizou outra anotação sobre o fato:

- “Assim que desci do carro, Talita me abordou com o livro nas mãos, dizendo que eu tinha que ler aquele livro. Peguei o livro e prometi que devolveria em uma semana.”

Ao devolver, duas semanas depois, a professora registrou:

- “Quando devolvi o livro, Talita perguntou minha opinião, mas de uma maneira que me levasse a concordar com a opinião dela: Professora, não é linda essa história? Respondi que a história era triste e comovente, que a forte presença da morte em oposição a de um amor entre dois jovens envolvia a história em uma atmosfera melancólica. Continuamos conversando sobre o livro até que ela me disse que a história era parecida a de Romeu e Julieta. Nesse momento pude estabelecer algumas comparações entre os clássicos e livros como o que ela havia me

emprestado. Expliquei que os temas podem ser os mesmos nesses livros, mas a forma como a história é contada é um dos fatores que os diferencia. Perguntei se ela já havia lido *Romeu e Julieta*, me respondeu que tinha assistido ao filme. Conversamos mais um pouco sobre a obra, ao terminarmos a conversa ela declarou que tinha ficado com vontade de ler o livro.”

Para Abreu (2006), o grupo social e a formação cultural são alguns fatores responsáveis pela avaliação estética e o gosto literário. Assim, o professor precisa tornar-se sensível diante de situações em que, a princípio, podem levá-lo a agir considerando apenas o seu conhecimento e as suas preferências literárias, ou seja, ignorando o capital cultural do estudante quando este lhe apresenta, por exemplo, uma obra com valor literário não compatível a dos clássicos. O registro da professora demonstra que é possível instigar o desejo de ler os clássicos em leitores cujo gosto literário esteja limitado a bestseller. De Maria (2016) acredita que o gosto literário pode ser educado por meio de encontros, aos poucos, de forma paulatina. Contudo, para que essa educação seja possível, o professor não pode desvalorizar o gosto literário já desenvolvido pelo aluno, e sim oferecer a ele a possibilidade de ampliar a sua experiência leitora.

Segundo Chartier (1991), o leitor goza de certa liberdade que o permite deslocar e subverter aquilo que o livro lhe oferece, porém, essa liberdade é cercada de limitações. No caso de um estudante do ensino fundamental, essas limitações podem ser representadas por dificuldades na leitura, pois, assim como o gosto literário está em formação, as habilidades leitoras estão em desenvolvimento.

Vitor e Jonas registraram em seu depoimento:

- “A leitura foi legal sim, o texto e muito bom pra ler, quando eu fui ler eu gostei da leitura, mais tinha umas partes era legal, tinha outras partes que eu não entender nada, mais eu passava lendo todos os tempos mais quando eu não entendia nada eu pegava e lia de novo, mais eu gostei da leitura e foi legal umas partes não gostei nada, não sei porque. Mais essa História foi legal os caçadores a matinta pereira os barcos antigos os animais etc...”
- “Eu gostei muito da experiência porque foi a primeira vez que eu fiz isso, quando eu cheguei em casa eu lia o livro e gostei muito. Este projeto trouxe muito beneficio para a minha leitura e minha escrita eu gostei muito, eu emprestei um livro que era muito bom falava sobre rimas, eu gosto muito de rimas eu gosto um pouco de poesia, tem algumas que eu

entendo mas tem outras que não, mais no geral eu gostei muito da experiência.”

As dificuldades de compreensão ficam evidentes nos dois depoimentos. Mas também é possível constatar que esses estudantes estão iniciando suas formações como leitores, e embora eles enfatizem o pouco entendimento sobre o que leram, percebe-se que não há rejeição ao texto literário. Ao contrário, a sensação prazerosa que a história para Vitor e as rimas para Jonas lhes ofereceram superou a inacessibilidade à compreensão global do texto em razão do baixo nível de leitura dos estudantes.

O valor positivo que a leitura passou a ter para a maioria dos estudantes envolvida no projeto assumiu várias formas de expressão nos registros realizados nos instrumentos metodológicos.

Alguns estudantes registraram em seus depoimentos que a leitura ganhou espaços antes somente ocupados pelas redes sociais e aparelho celular:

- Cristian: “O projeto de leitura que foi feito aqui na sala, foi bom e legal, teve dia em que nós não escrevemos nada, apenas lemos alguns textos. Tive muitas experiências lendo tanto na sala de aula quanto em casa, livros engraçados cheios de humor, livros poéticos com poesia, historias misturadas, em fim, muitas historias boas. Ajudou não só eu mas muitos outros jovens a sair um pouco das redes sociais etc.”
- Ana Tereza: “esse projeto me ajudou a melhora a minha leitura assim como outras coisas em casa me tirou mais do celular e também minha mãe gosto do projeto assim como meu pai também.”
- Bruno: “Eu lir muitos livros a até demorava pra devolver e isso me tirou mais do celular que meus pais me brigavam comigo pra para de usa e fiquei lendo e lendo que cheguei a bate a cara na porta distraindo por que tava lendo, tanto que em uma parte de um livro que eu lir dizendo assim “se quiser viver mais saia de casa e viva” eu pensei e cheguei em pensar em caminhar e to fazendo isso até hoje e esse projeto foi muito bom pra mim e deve te sendo para os outros.”

As novas tecnologias de informação e comunicação não devem ser consideradas como um adversário para a formação de leitores. Essa postura pode tornar-se uma barreira entre o mediador e o leitor iniciante, uma vez que os aparelhos tecnológicos estão bem mais próximos do leitor iniciante do que o livro em seu formato tradicional. É preciso levar esse leitor a entender que o aparelho celular é também um suporte, é uma possibilidade a mais para

que a leitura seja viabilizada. Dessa forma, o celular pode tornar-se um aliado para o incentivo à leitura.

Nos depoimentos acima, a frase “me tirou mais do celular” se repete e o que podemos inferir sobre ela é que para os estudantes, o livro foi capaz de atuar para combater um hábito negativo, alterando de forma positiva um comportamento. Contudo, o desafio está em fazer o estudante utilizar essa ferramenta usufruindo de maneira assertiva de todas as suas potencialidades.

Durante uma aula em uma turma de sétimo ano, ao tratar sobre o uso das novas tecnologias, tema do texto estudado, a professora falou sobre a possibilidade de ler livros utilizando o aparelho celular como suporte. Dentre os estudantes que possuíam celular, somente um afirmou que lia utilizando esse suporte, a maioria confessou utilizar o aparelho somente para jogar, mas não se mostrou resistente a essa possibilidade. Na semana seguinte, a professora registrou em seu diário:

- “Dani e Yasmim vieram falar comigo, cada uma com seu celular nas mãos, me disseram que tinham baixado alguns livros e que estão lendo. Os livros baixados eram contos de fadas.”

As estratégias para incentivar o gosto pela leitura precisam ser construídas com base na realidade de quem se quer atingir, para muitos estudantes o aparelho celular está mais presente em seu cotidiano do que o livro. Dênis, em seu depoimento, declarou: “A experiência que eu tive em ler um livro foi interessante, apesar do livro ser feito apenas de papel, ele é um objeto que consegue entreter a pessoa que ler.”

Nos álbuns, como significado positivo que a leitura adquiriu para os estudantes, foi verificado, principalmente, a construção de opinião. Para opinar sobre as leituras, os estudantes precisaram estabelecer comparações com outras leituras, falar sobre suas preferências, refletir sobre os temas, as personagens. Com isso, está em curso a educação do gosto literário e a expansão psíquica em relação à capacidade de reflexão sobre o que foi lido:

- Evelin: “Outro livro que eu li foi a Jornada no céu o trecho que mais gostei foi esse: juntas são um verdadeiro milagre. Eu gostei desse trecho porque com isso ela quis dizer que juntas elas podem fazer o impossível.”
- Andreia: “Eu gostei tanto desse livro porque ele é muito engraçado e romântico. Os personagens são bem diferentes mas tem algo em comum eles queriam o seu primeiro beijo, mas eles conseguiram de formas bem diferentes mas engraçados.”

- Eduardo: “No começo eu achei muito interessante que o homem fala que todos nós temos uma história em algum lugar ou algum momento. Já no começo da história foi bastante interessante mais o que foi que me chamou atenção foi quando Pedro alcantara olhou para janela como tivesse algo interessante me deixou curioso eu achei esse livro muito interessante também gostei do livro do dramatismo de tudo e gostei das personagens de tudo o livro e interessante.”
- Alícia: “Eu gostei do meu livro quando eu comesei a ler o livro eu imaginei eu o pão e vivendo essas aventuras ai quando eu vi no livro café, queijo, e manteiga, leite, biscoito me deu água na boca dava vontade de comer o livro inteiro. Mas teve uma parte da história que eu não gostei e quando todo mundo se retira da mesa logo ele de tantas viagens nunca ficou parado num só lugar, nunca parou de se transformar. Mas...agora na mesa o que is vira parecia sem saída. Coitado do pãozinho.”
- Karolina: “Gostei muito do livro. O livro conta que um menino negro perdeu sua irmã, para ele sua irmã era uma estrela. Ele chamou de irmã estrela, sempre ia meio da noite ia para o quintal ficar 2 ou 3 horas olhando para o ceu conversava com sua estrela. Adorei o livro. Porque fala de família fala do sofrimento das pessoas negra, e também aprende valoriza seus irmão e irmã, por que tem pessoas que perderão seu irmão por um acidente de carro e por drogas e outros acidentes.”
- Daniela: “Livro: Viva voz. Este é um livro de poesia muito legal e divertido, eu recomendo pra você que não gosta de ler muito, são poucas palavras mas muitos significados.”
- Raquel: “O mais interessante é que o menino amava animais. A mãe dele comprou a galinha pra mata. O menino ficou tão apaixonado pela galinha que além de escondela pra não mata botou o nome dela de Fernanda sendo que o nome dele é Fernando.”
- Simone: “Treze casos de viola e violeiros. Esse livro é bem legal, eu gostei dele, até porque o tema principal é viola que é um instrumento que eu gosto muito e também envolve um pouco de terror, não acho que as histórias sejam verdadeiras mas são bem legais. Meu capítulo preferido é o 10, conta a história ‘o baile das almas’ é sobre um cara que vai a uma festa

tocar viola para pessoas mortas por dinheiro, mas na verdade não sabe que elas estão mortas e... só lendo pra saber o que aconteceu. O livro conta histórias antigas que “aconteceram” no interior, então quem curte histórias antigas desse tipo, vai gostar desse livro. Eu li e gostei então recomendo.”

- Luciana: “MINHA FAMÍLIA É COLORIDA não gostei porque, não me enterecei pela historia”
- Renata: “Olha o que eu entendi. Eu achei muito engraçado porque tipo confundi a gente ksksks. Eu gostei desse livro.”

O livro sobre o qual se refere Renata é *Anacleto*, de Bartolomeu Campos de Queirós. É um livro infantil, mas que se tornou significativo para uma adolescente. Além de registrar em seu álbum o efeito que a leitura surtiu para ela, a professora registrou seu entusiasmo em seu diário:

- “Renata me perguntou se eu já havia lido o livro que ela tinha levado. Perguntei o nome do livro. Ela não lembrou, mas me disse que era muito engraçado, que estava confundido toda a cabeça dela e disse que eu tinha que ler porque era muito engraçado. No dia da troca Renata devolveu o livro *Anacleto*. Disse-me que eu tinha que ler, que ela havia se confundido muitas vezes durante a leitura e que quando chegava no final da história já havia esquecido o começo. Peguei o livro com a promessa de que o leria. Quando voltamos a nos encontrar eu já havia lido o livro e então foi possível conversarmos sobre ele. No meio da conversa Renata perguntou se eu poderia ler o livro para a turma. Gostei da ideia e fiz a leitura do livro na aula seguinte.”

Uma semana depois, a professora fez a leitura do livro para a turma de Renata, do oitavo ano e anotou em seu diário:

- “Disse que eu iria fazer a leitura hoje e eles iriam só ouvir. Mostrei o livro e pedi que falassem sobre suas expectativas sobre a leitura. Alguns alunos perguntaram se *Anacleto* era o nome do menino ilustrado na capa, outros acharam o nome engraçado. Comecei a leitura, lia e compartilhava com todos as ilustrações. As risadas foram ecoando na sala na medida em que a leitura avançava. Alguns versos provocavam mais risadas que outros porque se lidos com rapidez, a leitura ficava mais difícil em razão das figuras sonoras. Alguns alunos perceberam isso e pediam para eu amentar o ritmo da leitura. Quando terminei a leitura perguntei se alguém gostaria

de ler alguns versos. Seis alunos quiserem fazer a leitura. Os outros pediam para eles lerem rápido, mas não conseguiam sem rir, liam no máximo um verso ou dois. Perguntei se eles tinham gostado o livro e o que mais gostaram. A maioria respondeu que era engraçado. Alguns estudantes pediram o livro emprestado no final da aula.”

A professora fez outra abordagem desse texto na aula seguinte para explicar alguns recursos de linguagem como a assonância, aliterações e rimas. As confusões mentais pela qual declarou ter passado Renata e os efeitos de humor provocados na turma se explicam pelo contato que eles tiveram com a linguagem do texto poético, que segundo Gebara (2002) se assemelha a um jogo, quando esse contato é permeado pela prática da leitura estética, a qual segundo a autora possibilita ao leitor uma experiência estética. No caso da leitura de *Anacleto* essa experiência se traduz nas risadas decorrentes dos efeitos que o ritmo e a sonoridade do texto provocaram nos estudantes.

A valoração positiva da leitura é perceptível na maioria dos depoimentos. Muitos também expressaram opinião sobre o que leram, os trechos seguintes são representativos desses depoimentos:

Renata, em seu depoimento, opinou sobre outra leitura:

- “Neste ano teve o projeto de leitura é muito bom a gente podia levar pra casa, as vezes a gente não escrevia só lia na sala de aula é muito bom. A leitura pra mim e como se fosse uma parte da minha eu amei os que eu li nesse tempo principalmente um que o menino coloca o chiclete debaixo na mesa eu gostei muito dele e eu também eu gosto de dá minha opinião sobre os livros.”
- Poliana: “Dos livros que eu já li eu gostei muito deles porque de todos que eu já li quase todos eram de aventuras que nem o livro “O diário de Mika”, uma menina que adorava se aventurar com seus colegas de pelúcia que ganhavam vida durante o dia. Bom este livro é muito legal tem um outro também que deixou surpresa foi o livro “Alice no país das maravilhas” este livro é muito interessante, fala de dois mundos totalmente diferentes um do outro e de uma menina que vivia nos dois mundo que lutava, para derrotar uma rainha muito má que tinha uma cabeça enorme enfim estes livros são muito legais e eles me surpreenderam muito.”
- Helena: “O livro que mais me chamou atenção foi o chamado “Lampião na Cabeça”, este me marcou demais porque ele contava sobre a vida no oeste

e me fazia sentir ser esta personagem, e uma das características deste livro que mais me chamou atenção foi os detalhes e as fotos do mesmo, e uma outra historinha que gostei foi de um rei que foi contada pela professora recentemente, uma história louca, meio confusa e toda inversa, esta história me fez rir bastante. Eu aprovo o projeto de leitura porque me faz sair da realidade um pouco (era tudo o que eu precisava) e me fez ter mais interesse pelos livros também.”

- Mariana: “Ai o livro que eu mais gostei foi o menino que não acreditava em milagre o que eu me emocionei foi que a casa do menino começou a pegar fogo ai ele não sabia o que fazer ai ele começou a acreditar em milagre.”
- Larissa: “O projeto de leitura é muito legal, eu gostei muito quando ele começou, eu fiquei muito alegre e uma coisa que eu gostei muito. Eu levei bem uns 5 livros daquelas histórias bem legais eu peguei um que era de terror esse dia foi o melhor dia da minha vida. E também levei um da sereia, que muito apaixonada ai ela foi pedi para uma bruxa ajudar ela ai a bruxa roubou a voz dela ela ficou muito triste ai o pai dela foi discuti com a bruxa, ai ela devolveu a voz dela eu gostei muito desse livro estou muito feliz por ler esse livro.”
- Laura: “A leitura que eu mais gostei foi o menino do pijama listrado, ele contou sobre um que o pai trabalhava para o Ritler e um menino judeu que usava uma roupa listrada, essa história é muito emocionante porque no final os dois meninos morrem. Já na leitura da sala eu gostei dos cordéis, porque me levou pra mais perto do sertão, e me ajudou a ver que tipos de leituras eles liam antigamente.”

Além de aprimorar habilidades como argumentar, a opinião construída sobre essas leituras revela que elas foram apreendidas, que foram significativas para a construção da formação desses estudantes como leitores. Elas passaram a fazer parte de seus arquivos íntimos, por isso constroem parâmetros para que suas percepções a cada nova leitura sejam mais seguras e refinadas.

A variedade de opções de gêneros e a liberdade para escolher o que ler ou até mesmo para não completar a leitura são importantes para que esses parâmetros sejam construídos. Ao leitor em formação precisa ser ofertada a oportunidade de acesso e escolha, assim como, o direito de obter conhecimento literário, no entanto, sem tornar o estudo sobre o

texto mais importante que o próprio texto. Quando o estudante é incentivado a ler antes de estudar sobre elementos inerentes à construção de cada gênero literário, sua percepção sobre a leitura não é direcionada para aspectos específicos do texto, e isso pode tornar essa leitura mais prazerosa porque há para o leitor o deleite da descoberta.

As descobertas para os iniciantes no universo literário se equalizam à construção de critérios que permitem a eles identificarem seus gêneros ou livros preferidos.

Nos depoimentos, percebeu-se que alguns estudantes iniciaram essa construção:

- Júlia: “O projeto é muito bom, porque ninguém tinha acesso aos livros da escola, nem em casa nós tinha acesso ao livros e o projeto foi muito legal eu li vários livros os que eu mas gosto e de conto. Eu li vários livros como: o circo magico, um pretendente para a ratinha mas o que eu gostei mesmo, foi Poliana porque e bem real e triste. Outro foi um que agente leu na sala de uma princesa interesera. É muito bom interpretar com os livros porque agente se sente em outro mundo dentro do livro na nossa imaginação.”
- Bruna: “Eu gosto de ler aquelas histórias que tem bastante aventura, eu gostei da história condomínio do monstros o meu livro foi muito bom e muito divertido. Eu gosto dos livros muito interessante, divertido, e bem aventureiro, e bem legal.”
- Lia: “Esse ano eu li vários tipos de livros, eu estou acostumada a ler pelo celular, reparei que todos os livros que eu li esse ano tinha um pouco de mistério, então eu acho que gosto de livros que contenham mistério. Projeto de leitura é para ser feito em todas as escolas públicas como meio de lazer para todos.”
- Vitória: “Todos os livros qui eu li eu gostei mais esse último eu adorei porque tinha um monte de poema entre esses poemas eu amei dois o primeiro poema se chama “O apresentador” o outro é “O tratador de animais” esses dois poemas eu gostei muito, pra fala a verdade eu quase fiquei com o livro, mais o meu preferido foi o livro “Circo mágico” bom!!! eu amei esse projeto, eu mim diverti muito com os livros alguns eram aventuras outros eram de amor, mais em fim eu gostei muito.”
- Eduarda: “O projeto de leitura foi bom pelo menos pra mim foi bom porque fazia tempo que eu não lia e nesse projeto nos proporcional semana

por semana levar um livro e o bem legal eu descobri um livro muito interessante chama “fausto” eu gostei muito desse livro.”

- Ana: “Embora eu tenha lido poucos livros, foi o suficiente pra parecer que leitura não é tão entediante quanto eu achava, o fato é que você precisa descobrir o seu gênero preferido, eu descobri que os meus são: Aventura, romance, suspense e até um pouco de terror.”

Este estudo propôs ao estudante um encontro com o livro literário que pretendeu ultrapassar as propostas metodológicas oferecidas pelo livro didático. E, com isso, conceder ao mediador autonomia para experimentar práticas de leitura que consideram a singularidade que cada leitura assume para cada leitor, a polissemia do texto literário e os efeitos que essa leitura pode ter em leitores com histórias de vida diferentes.

Um elemento fundamental que possibilitou essa experiência foi o suporte em que os textos passaram a chegar para os estudantes. O acesso ao livro, no espaço escolar e fora dele, possibilitou que a leitura ultrapassasse os trechos de romances e contos que, em geral, são oferecidos pelo livro didático, assim como, permitiu mais liberdade em relação ao ritmo de leitura de cada estudante. Segundo Silva (2013), o ritmo acelerado de leitura na escola impede um contato mais profundo com o texto, tornando as leituras superficiais. Assim, o tempo destinado à leitura é um fator importante, principalmente, para leitores que estão iniciando suas formações.

Tempo e liberdade para escolher o que ler, para descobrir seus gêneros preferidos e, principalmente, para construir parâmetros, são elementos essenciais para a formação de leitores. Para um leitor em formação, ter liberdade para escolher o que ler é tão importante quanto ter liberdade para abandonar a leitura. Pois, o gosto, as preferências, a familiaridade com a linguagem literária estão em desenvolvimento, por isso, é necessário experimentar, ser curioso, iniciar leituras, que nem sempre serão finalizadas, mas serão registradas como experiências que, quando acessadas, serão capazes de fornecer ao leitor iniciante informações relevantes à sua história de leitor.

Os trechos seguintes de depoimentos representam como o não controle do tempo e a liberdade podem auxiliar na formação do leitor iniciante:

- Aline: “No projeto foi bom por que agente teve varias leituras eu levei dois livros mais eu lir o primeiro livro pela metade que não deu pra mim ler tudo eu ajudo minha mãe na tarefa de casa e eu fico muito ocupada então eu levei o segundo livro chamado lago dos cisnes e agora eu lir tudo e eu gostei muito e gostei muito”

- Gabi: “Eu participei das leituras da escola das atividades das provas tudo isso eu participei. Participa de alguma coisa pra mim e legal eu levei livros pra casa li mas não tudo porque porque eu não consegui sei lá deu um negocio em mim que eu parei de ler mas aquele outro livro de historinha era muito legal pra mim eu lir quase a metade do livro dizia sobre com o Pé na estrada e essa história era assim sempre que o ônibus escola passava na frente da casa do menino e aquele barulho que lembrava um rato i então essa foi a história que eu li quando a professora mideu o livro mas essa historinha eu gostei muito dela porque ela mi lembrava a Estrada di la da rua aonde eu morava e isso foi muito legal as leituras que eu participei foi dos projetos os negócios do quadro isso foi muito bacana pra mim e essa era a historia que eu tinha contado para meus irmãos e eles gostaram dessas historias sobre o Pé na estrada.”
- Adriana: “Uma maneira de ser aprender a ler mas e praticando a leitura, e o projeto da leitura é uma coisa que eu acho muito legal quando a professora entrega aqueles livros para nós levar pra casa ler e depois fazer um texto com o que você leu, as vezes pego livro na escola e trago par casa mas não leio deixo ele guardado quando estou sem fazer nada vou no meu quarto pego o livro e vejo umas duas páginas e pronto dai já não deixo ele ai até o dia de entregar pra professora, a leitura pra mim é muito importante e legal...”
- Tomás: “O projeto da gente ler em sala au achei legal porque a gente vai aprender várias coisas que a gente não aprende lendo sozinho e também é legal. Eu levei uns quatro livro para me anotar no meu álbum, mais eu só gostei de três desses quatros livros vou citar os nomes eu gostei do menino que queria descobrir o mundo, João e o pé de feijão e uma estátua diferente esses são os livros que eu gostei quando levei para casa. Eu não anotei todos os livros no meu álbum só anotei dois dos quatro que eu levei acho que eu levei quatro ou cinco para casa.”
- Kátia: “O projeto da escola foi muito bom o ano todo, e com esses projetos de leitura, eu levei uns três livros para casa mais o que eu consegui ler tudo foi só um “Abram a porta pro papai”. Ele falava de um menino que tinha uma perna maior que a outra. Ele sofria bullying na escola por ser

diferente dos outros alunos. Os pais dele com um tempo entram num acordo de separação e etc.”

- Denise: “Agora quando eu estou sem nada para fazer, eu vou e pego um livro e começo a ler, quando o livro é interessante eu consigo ler até o final, mas quando é um livro que eu não acho legal não consigo terminar de jeito nenhum.”
- Ronald: “Quando eu levei o livro pela primeira vez eu preenxi o albo porque eu gostei do livro, já pela segunda vez eu não preenxi o livro porque eu não gostei do livro.”

Estimular o gosto pela leitura pode ser mais exitoso quando o formador aceita que alguns livros passarão pelas mãos dos estudantes e não serão lidos ou serão abandonados antes que a leitura termine. O importante é que a leitura seja significativa e para isso não pode haver o peso da obrigação. Portanto, para o leitor iniciante a quantidade de leituras realizadas não pode ser mais relevante do que o prazer de ter lido, ainda que esse prazer fora sentido em uma única leitura.

Segundo Lajolo (2006), o leitor vai amadurecendo ao entrelaçar na sua individualidade o significado pessoal de suas leituras com os diversos significados acumulados pelo texto ao longo de sua história. Ao se tratar de formação de leitores no ambiente escolar, para promover o amadurecimento do leitor, é necessário que o mediador estimule o estudante a construir significado sobre o que lê. Esse estímulo pode ocorrer quando o professor considera que cada leitura é particular para cada leitor, ou como assegura Lajolo (2006), que cada leitor tem a história de suas leituras. Portanto, cada leitor, em sua formação, acumula experiências e expressa os efeitos de suas leituras de diversas maneiras.

Os trechos de depoimentos selecionados são exemplos do que a leitura provocou nestes estudantes:

- Jandira: “O Projeto de leitura começou no começo do ano eu levei vários livros para minha casa. Tinha hora de leituras na sala de aula foi bem interessante quando eu leio um livro eu tenho varias inspirações tendo inspirações, eu crio as minhas próprias histórias.”
- Sâmia: “Os livros que eu li em sala, foram bem grandes de vista, mas só de vista mesmo, eu lia os livros e me sentia como se eu entrasse na história, já os que eu lia em casa, já me fazia sentir mais relaxada e me fazer sentir a fantasia ser mais real.”

- Tamires: “Eu amei pegar tantos livros para ler, levar para casa e imaginar aquele livro na minha mente como se fosse uma novela, em vez de ver eu imaginava tudo e todas as palavras, personagens, ações e cenários que os personagens estavam.”
- Karla: “Inclusive naquele dia em que li o poema da Cecília Meirelles “Flor Mulher”, nunca esqueci deste dia me senti muito feliz.”
- Sara: “eu levei uns livros lindos como a revolta das princesas ariel etc são livros lindos interessante que não dar nem vontade de para de ler e um livro muito lindo eu li mais de 5 vezes porque não dar nem vontade de para e um mais lindo do que outro e interesati também.”

O acesso ao livro e a liberdade para realizar uma leitura que não seja mediada pelo livro didático, podem levar inicialmente ao “prazer do texto”. O vasto conhecimento que a literatura oferece será apreendido, mas em meio ao bem estar que a leitura promove.

Em seus álbuns, Ana e Alex registraram após suas leituras:

- Ana: “O que eu achei o livro e muito legal ele explica tudo sobre o corpo humano, sobre o pulmão, os ossos, o nariz, sobre a meleca, a garganta, sobre a fome etc.”
- Alex: “Eu gostei desse livro porque ele da uma mensagem boa ‘Lembram-se do que milhões de mãos podem fazer’, também fala muito sobre árvores. E também fala muito como preserva o meio ambiente e planta mudas e flores etc...”

Um contato com o texto literário permeado por mais liberdade possibilita efeitos imprevisíveis. Contudo, a liberdade que permite romper com certos protocolos de leitura é uma escolha do professor, e segundo Bernardo (2014), quando isso ocorre, ele é capaz de seguir o único método de educação que presta, o exemplo.

Embasada neste método, a professora utilizou-se de outras estratégias para estimular a leitura dos estudantes. Em aulas não reservadas para a leitura, ela começou a levar alguns livros seus ou da biblioteca que já havia lido e os deixava em cima da mesa. Os livros começaram a chamar a atenção dos estudantes, alguns perguntavam sobre o assunto, outros folheavam e após alguns minutos, eram compartilhados entre a turma. Os empréstimos passaram a ocorrer dessa forma também.

Após alguns meses da fase inicial do projeto, alguns estudantes desenvolveram autonomia em relação aos empréstimos. Esse movimento foi percebido tanto quando a

professora era abordada em sala de aula para ser informada sobre trocas ou empréstimos de livros entre os estudantes, ou quando algum estudante lhe procurava para informar que havia pegado um livro na sala dos professores.

Alguns registros do diário da professora, exemplificam esses fatos:

- “Raissa me procurou durante a aula e me informou: “professora, falaram pra senhora que eu peguei um livro lá embaixo?”
- Lene e Roberta: “professora, a gente pegou um livro”
- “Durante a aula a professora de história surgiu na porta e fez a seguinte pergunta: professora, eu peguei esse livro com um aluno, ele disse que pegou lá embaixo, a senhora sabia disso? Posso devolver o livro pra ele?”
- “Professora – falou José – sabe o livro que eu peguei? A Silvia levou ontem.”
- “Entrei na sala e João me falou, mostrando um livro nas mãos: - olha, professora, pedi para Claudinha (coordenadora pedagógica) e ela me deu.”
- “Professora, o Fábio me deu esse livro, ele disse pra senhora?”

O contato com a literatura, segundo Cândido (1988), é um direito fundamental. Contudo, quando esse contato ocorre no ambiente escolar, torna-se necessário para que este seja significativo para o estudante e enriqueça o seu capital cultural, que o mediador permita ao estudante explorar o texto literário, considerando sua essência polissêmica. Para isso, é preciso romper ou reformular abordagens a esse texto orientadas somente pelo livro didático, o qual, em geral, impõe uma sequência metodológica para o estudo do texto literário: leitura-texto-exercício (ZILBERMAN, 1991).

Ao estimular uma leitura mais singular e menos padronizada do texto literário, é possível que os sentidos construídos pelo leitor tornem-se mais significativos para ele, e a literatura alcance o status de produto da sociedade e da vida, na cultura e na história e não apenas objeto estético ou adereço para a escola (RODRIGUES, 2014).

Os trechos seguintes foram destacados de alguns depoimentos nos quais é possível verificar que os conflitos sociais e humanos não deixam de ser percebidos em leituras cujos protocolos não orientam prioritariamente para a identificação desses temas.

- Rosana: “e outro que eu levei que mais chamou minha atenção era um que o título era “Pretinha eu?” que tratava de uma menina que sofria buling e no final pretinha era uma das meninas que fazia buling com ela.”

- Érica: “Eu gostei do livro “O livro do tempo” é muito legal fala de uma trajetória de um jovem que sua mãe morreu e seu pai está em coma, ele precisa volta ao tempo pra não deixar sua mãe morre e acontece várias aventuras e eu gosto muito de ler e é bom que escola tenha mas projeto assim.”
- Beto: “Em sala eu gostei mas do livro “cor de rosa” por que as meninas elas tinham em torno de 15 anos e 9 anos, e o que mas mi marcou e por que ela só queria ser bonita e elas roubavam só para chama a atenção.”
- Vinícius: “Eu levei vários livros, mais o que eu mais gostei foi do livro que conta história de dois adolescentes, o menino que gosta de outra menina mais ela não tem coragem de dizer Eu acho o livro muito inderesande por que ele fala de adolecendes e da vida deles dois.”

O fato de alguns estudantes terem mencionado em seus depoimentos os conflitos abordados nos livros que leram, pode representar que essas leituras tenham, de alguma forma, representado anseios que reclamam por respostas. Segundo Petit (2010), para sair do caos externo ou interno, é necessário mediação, representação e figurações simbólicas. Em seu álbum, Ana registrou após a leitura de Pretinha, eu?: “Passei uma semana lendo esse livro, e duas pensando nele.”

A literatura pode incentivar discussões na escola sobre temas importantes para uma formação mais humanista, muitas vezes, a família não dispõe de condições necessárias para orientar ou até mesmo ouvir dúvidas e inquietações naturais na fase da adolescência. Contudo, é importante que na escola temas que desencadeiem discussões pautadas em conflitos existenciais ou sociais que emergem da leitura literária não sejam tratados como categoria central para a abordagem do texto. É necessário que o mediador estimule o estudante a perceber que o texto literário é um produto social, como defende Rodrigues (2014), porém é também um objeto de arte que dialoga com o leitor. E esse diálogo se diferencia tornando o texto literário um interlocutor privilegiado, de acordo com Mügge, Saraiva (2017), por causa do elemento comum entre leitor e literatura, a linguagem, mas também por aspectos correspondentes à criação, como seleção de temática e o tratamento linguístico dado a ela.

O capital cultural familiar, de acordo com estudos de Bourdier, Passeron (1992), é um dos fatores responsáveis por desencadear o gosto pela leitura. No diagnóstico realizado para verificar a condição de leitura dos sujeitos envolvidos neste estudo, constatou-se que o ambiente familiar da maior parte desses sujeitos não é estimulante à formação leitora. Em

seus depoimentos, alguns estudantes demonstram que a presença do livro em casa pode alterar o cotidiano familiar. Tendo em conta que os depoimentos foram realizados sem que houvesse um roteiro com questões a serem abordadas, ou sem que houvesse perguntas a serem respondidas sobre o envolvimento da família nas leituras realizadas pelo estudantes em casa, é possível que o percentual de estudantes que citaram esse envolvimento não expresse com precisão mudanças no *habitus* familiar em relação à totalidade de estudantes que fizeram parte do estudo.

Os trechos dos depoimentos a seguir, são exemplos de como a presença do livro em casa pode atuar para incentivar ou fortalecer compartilhamentos de leituras entre o grupo familiar.

- Rosana: ‘Minha experiência com a leitura, a professora ler pra nós, ai a gente vai tendo experiência com contos, histórias e eu levei livros para casa, e li para mim, para o meu irmão e teve um que eu levei e a minha mãe leu que o tema era “A Tatuagem”...’
- Caio: “Mas era tão legal quando eu lia os livros com a minha avó e meu irmão, por que todas as histórias que ela lia dava sono. Eu e ela lirmos uma história que foi muito legal, que foi a história do saci ele era tão sapeca que ele ia na cozinha só para fuma caximbo sendo que ele ia roubar, e foi essas histórias que eu gostei.”
- Tânia: “Eu não sabia que tinha biblioteca na escola e muito bom eu gostei muito do livro que eu levei para casa eu li mas eu aprender o sentido de ler minha família não leu eu li para eles eles gostaram muito do livro que eu levei eu também gostei e eu aprender muito com essas leituras.”
- André: “Quando eu levava o livro para casa eu lia logo depois do almoço e depois a minha irmã pegava e começava ler e depois a minha mãe pegava para ler e eu vinha para escola ir trazia o livro e pegava outros para ler.”
- Fabrício: “Os livros que levei todo legais mais gostei foi Visagem e Sombração De Belém eu não lia sozinho minha mãe minha irmã e minha vó eu já gostava do lobisomem da Pedreira a minha mãe gostava da matinta perera a Kaiylane gostava da matinta do Acampamento até minha vó gostava da prosição das Almas. O outro livro que eu gostei Visagem e Sobração. Encantamentos da Amzonía foi praticamente a mesma coisa minha mãe gostou do Velho Beliza Kaylane gostava do Ariando Visagento

e a minha vó gostou do crítico de Mariana e eu gostei do mergulho gostei do livro vaca na seiva.”

O ambiente familiar pode contribuir de forma positiva para a formação de leitores, ou até mesmo ser modificado em relação ao incentivo à leitura, porém, pode também oferecer resistência a essa formação.

Alguns alunos relataram suas dificuldades em realizar leituras em casa:

- Alana: “Eu levei um livro para casa que eu vi acima da mesa na hora da leitura e vi um artista chamado Apolo ele contou uma história e expliquei o livro que eu vi abaixo da mesa e peguei e pedi para professora, e li aquele livro na escola metade do livro lá em casa não deu de ler o livro porque eu estava muito ocupado ajudando a minha mãe fazendo as coisas mas lembro do livro na minha bolsa.”
- Anderson: “Eu levei o livro da professora eu já terminei de ler mais eu não gostei muito porque era sobre guerra mais eu achei um pouco legal só que não deu para mim ler tudo porque eu ajudo a minha mãe eu como o meu pai sempre vai trabalhar aí não dá para ele vir ajudar a ler também a minha mãe vive ocupada falta pouco para mim terminar de ler e depois eu vou trazer o livro para professora e vou falar o quanto eu gostei do livro eu ainda não terminei mais vou terminar falta pouca página mais vou terminar porque eu levei o livro para ler e não para ficar guardado.”
- Henrique: “Bom a professora ela tinha deixado agente levar o livro eu tinha gostado de ler eu peguei e levei para casa para eu ler sim eu gostava de ler mas foi acumulando o deveres de casa e minha mãe mandava eu fazer eu acabava tomava um banho gostoso ligava o ventilador e eu começava a ler mais não foi mas o mesmo eu não tinha mais tempo para eu ler eu até tentava mas não tinha como eu tinha que ajudar meu pai na oficina lavar o chão aí foi indo indo e nada. Poxa aí eu pensei e falei vou devolver o livro vai encontrar um aluno bom e ler o livro todo eu vou mandar ele ler para mim.”

Diante desse quadro, que é representativo da realidade de muitos alunos, a dificuldade da escola aumenta para formar leitores. Esse cenário indica que a responsabilidade da escola em relação a essa formação não pode ser minimizada, ao contrário, essa função precisa ser assumida, considerando, entretanto, a condição social do estudante. Por isso, a escola precisa oferecer, durante o horário de aula, momentos em que os estudantes possam ler

sem imposição de atividades obrigatórias após a leitura, ou seja, a escola precisa tornar a leitura uma atividade e não um meio para a realização de outras atividades.

Nos depoimentos seguintes, os estudantes declararam que não levaram livros para casa, mas mencionam leituras realizadas na escola.

- Lívia: “Bom, esse ano o projeto de leitura foi muito bom, eu não cheguei a pegar nenhum livro, mais a professora passava textos ai eu tinha que ler. Não porque eu era obrigada mais sim porque era muito legal, não dava para mim pegar os livros porque eu sabia se ia dar tempo para mim ler, ai eu não peguei. As meninas pegavam o livro ai eu lia junto com elas, eu acho muito legal o projeto de leitura estimula muito as pessoas a lerem mais.”
- Rildo: “Bom o meu depoimento eu levei o livro mas não consegui ler por causa que as vezes não dava e as vezes não dava tempo mais alguns dias na sala de aula consegui ler o livro, o livro falava de um capitão era um excelente marinheiro que sempre amou navegar no oceano em sua imaginação. Eu gostei muito do livro achei muito legal falava sobre um pequeno marinheiro e uma gigante sereia.”
- Ruan: “O projeto de leitura e muito bom, o projeto estimula as pessoas a lerem mais, eu não peguei o livro por quê eu não tenho tempo para ler, mais quando a professora passa os textos, eu acho muito interessante, eu não gosto muito de ler mais aqui eu comecei ler e gostei muito e muito importante ler.”

Houve também estudantes que declararam não ter levado livros para casa ou não ter lido os livros que levaram, e nem ter lido na escola. Alguns, apenas mencionaram a importância da leitura para o aprimoramento de habilidades linguísticas. Esses alunos não demonstraram em seus depoimentos ter desenvolvido o gosto pela leitura, nem ter construído um significado positivo para ela, falaram sobre a importância de ler de maneira genérica, como se estivessem apenas replicando que a leitura ajuda a ler e a escrever melhor. Nos trechos a seguir, é possível identificar esse quadro:

- Marcele: “Eu participei da leitura aqui na escola fiz o trabalho que era par fazer aqui na escola eu converso um pouco na sala de aula fico andando na Escola. Eu gosto de ler gosto de escrever só não muito em casa as vezes eu pego um livro para ler gosto de ver televisão enquanto eu não faço nada.

Eu não peguei livro da Escola pra levar para casa mas não vol levar também.”

- Tereza: “Eu levei um livro pra casa mas não li, por que fiquei ocupada com outras coisas. Mas estudei na sala de aula a importância de ler os livros, pois nos ajuda a ser mais inteligente e nos ajuda a chegar a lugares incríveis, nos faz viajar em meio a leitura nos ajuda a se comunicar melhor com as pessoa.”
- Cláudio: “O meu depoimento é sobre a experiência que eu tive com a leitura, mesmo que seja pra eu estudar, a leitura, a leitura aprimora o conhecimento e o vocabulário, na escola eu sempre leio para aprimorar a minha linguagem mesmo que eu não tenha ido em biblioteca. A leitura também ajuda na construção de textos, interpretação e na escrita, esse também é um dos grandes desafios dos professores ensinarem os alunos um pouco da língua portuguesa. Esse é o meu depoimento sobre o projeto.”

Os depoimentos de Marcele, Tereza e Cláudio são representativos de uma parcela de estudantes que não apresentaram modificação na disposição para ler, mesmo submetidos às mesmas condições que foram capazes de alterar essa disposição nos outros estudantes. Não é possível apresentar com precisão neste estudo fatores que tenham contribuído para que esses estudantes continuassem resistentes à leitura, tampouco afirmar que esse quadro não possa ser alterado com a continuação do estudo. O que é possível até o momento, é compreender esses relatos com base no que assevera Sales (2014). A autora defende que trabalhar com leitura expõe o formador a expectativas que não serão satisfeitas plenamente, e que a subjetividade do texto literário exige, por parte dele, muita paciência e persistência.

Contudo, os resultados alcançados deixam claro que o maior entrave à formação de leitores é a falta de acesso a livros, e ainda, que leituras ao texto literário mediadas por professores leitores que compreendam que o gosto pela leitura pode ser desenvolvido quando as limitações do leitor incainde diante de um texto polissêmico são respeitadas, sem que sua capacidade de compreensão seja menosprezada. Com isso, o gosto pela leitura para estudantes que não trazem esse *habitus* da família pode ser incentivado. Considerando os níveis de leitura dos estudantes que participaram deste estudo, pode-se concluir que 84% iniciaram, ampliaram ou modificaram suas relações com o livro literário, de modo a obter sobre ele uma percepção que não se restringe à oferecida, em geral, pela escola.

Os principais resultados compilados a seguir demonstram que a escola pública, apesar das dificuldades que enfrenta, principalmente em relação à infraestrutura, dispõe de um recurso fundamental para a formação do leitor, os livros distribuídos pelo programa de incentivo à leitura do MEC, antes PNBE, agora PNLD Literário. Esses livros não podem ser desperdiçados, guardados na escola em locais inacessíveis à comunidade escolar, caso a instituição não possua uma biblioteca, pois há alternativas para que esses recursos cheguem até o seu destino, os alunos. Uma delas foi exposta neste estudo, a biblioteca itinerante na escola.

Os instrumentos metodológicos analisados apresentaram como principais resultados:

- a) A maioria dos estudantes começaram a ler de forma espontânea após o início do projeto de leitura;
- b) Alunos que liam, porém em razão de só terem acesso ao gênero história em quadrinhos e aos textos dos livros didáticos estavam limitados a essas leituras, ampliaram seus repertórios de leitura com o projeto;
- c) Alguns estudantes perceberam que conseguiram adquirir conhecimentos linguísticos a partir das leituras realizadas;
- d) Habilidades como argumentar, realizar síntese, construir opinião, identificar tema central foram desenvolvidas sem que o texto literário funcionasse como um instrumento cuja finalidade central fosse o desenvolvimento dessas habilidades;
- e) O trabalho com a oralidade foi desenvolvido como estratégia de abordagem ao texto literário;
- f) Livros cujos temas estão mais próximos da realidade dos estudantes podem ser utilizados como desencadeadores para a construção do gosto literário;
- g) A valorização do capital cultural do estudante por parte do mediador auxilia no incentivo que este pode provocar naquele em relação ao desejo de ampliar suas possibilidades como leitor inclusive em relação à leitura de clássicos;
- h) Instrumentos tecnológicos de comunicação, como o aparelho celular, é tido como opositor à leitura por alguns estudantes, o que indica que eles não veem essa ferramenta como suporte para a leitura;

- i) Alguns estudantes demonstraram construir suas preferências como leitores em relação à gêneros literários durante o projeto de leitura;
- j) O tempo e a liberdade para levar o livro para casa são fatores positivos para a formação de leitores;
- k) A presença do livro em casa pode alterar o cotidiano familiar, pois permite novas possibilidades de diálogos em torno da leitura, e aproxima membros da família, quando um se dispõe a ler para o outro;
- l) A família precisa ser conscientizada sobre a necessidade do desenvolvimento do gosto pela leitura do aluno, pois a depender de sua compreensão sobre o assunto, ela pode desempenhar um papel positivo ou negativo quando o estudante inicia sua trajetória como leitor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se organizou a partir de um tema essencial não só no âmbito da educação formal, mas de igual maneira fundamental para a formação humana: a Formação de leitores. Ao se tratar sobre esse tema, muitos são os desafios e muitas são as óticas pelas quais ele pode ser observado. Optou-se em tratar neste estudo sobre a formação do leitor literário, considerando que os ambientes de socialização familiar e escolar são incentivadores a essa formação, portanto, reconhecidos como elementares ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Assim, o projeto de leitura desenvolvido ao longo deste estudo teve como foco o espaço escolar, pois propôs neste ambiente tornar a leitura de textos literários um fim e não um meio, ou seja, tornar a leitura uma atividade e não a introdução para outra. Porém, pretendeu em segundo plano, contribuir com mudanças também no ambiente familiar, uma vez que possibilitou a inserção do livro nesse espaço.

Como considerações primárias a serem realizadas ao término deste estudo assegura-se que esse campo se revelou para o professor-pesquisador bastante amplo, pois há em torno da formação de leitores literários um entrelace de conhecimentos teóricos que exploram tanto a leitura em si e a linguagem, como subsídios à elevação de habilidades leitoras, assim como, estudos teóricos literários. Porém, há também, e, principalmente, discussões sobre: a história da inserção do texto literário na escola; os métodos de abordagens desses textos nos diferentes níveis da educação; o valor que a literatura assume para a sociedade e enquanto ferramenta que propicia a expansão psíquica tanto no campo das emoções como do intelecto, o que permite ao leitor mais possibilidades de ordenamento de seu mundo interior e condições de entender o mundo externo; a formação daquele que se propõe a formar leitores; as dificuldades de acesso à literatura pelas classes sociais mais desfavorecidas, isso tudo sem relegar a condição da literatura como arte, bem cultural.

Todo esse conhecimento se entrelaça e deve sustentar as decisões tomadas por quem pretende buscar propostas para a formação do leitor. Pois os passos serão mais seguros e promissores se o formador se apropriar do conhecimento produzido nessa área, considerar as diferentes correntes de pensamentos que estruturam esses estudos, para que ele consiga formular propostas condizentes à realidade daqueles a quem quer alcançar

Ao estudar a formação de leitores literários no ambiente escolar, tendo como objetivo elevar ou até mesmo fazer germinar o gosto pela leitura em estudantes cujo capital cultural se mostrou bastante limitado no que diz respeito a referências literárias, e, além disso, inseridos em grupos familiares cujo *habitus* não estimula esse gosto, exigiu do formador,

acima de tudo, buscar estratégias que pudessem fazer com que esses estudantes ressignificassem o livro e a leitura.

Dessa forma, duas ações estruturantes foram essenciais para que os estudantes pudessem atribuir ao livro e à leitura outro significado, senão aquele mais comumente compartilhado entre eles: a leitura como meio para aprimorar habilidades no campo da linguagem. A criação de uma biblioteca itinerante na escola, a qual permitiu o acesso ao livro com liberdade para levá-lo para casa e permanecer com ele o tempo que fosse necessário para lê-lo ou até mesmo desistir da leitura, e abordagens ao texto literário pelo professor-pesquisador, mediador de leituras em suas aulas, que levaram em consideração a essência polissêmica desse tipo de texto e a singularidade que cada leitura assume para cada leitor, propiciaram aos estudantes experiências individuais com a leitura. O que não significa a livre interpretação, mas a liberdade para discutir um texto cujo potencial de produção de sentidos é bem mais amplo em relação a textos não literários.

Considerar os avanços e as limitações de cada estudante em uma turma heterogênea e o ritmo de leitura de cada um, foi fundamental para incentivar o início da trajetória de cada leitor ou estimular leitores iniciantes a ampliar seus repertórios de leituras. Não exigir do estudante uma compreensão além da qual seria possível que ele formulasse, por outro lado, não lhe apresentar interpretações fechadas sobre o que leu, subestimando sua capacidade de entendimento, foram atitudes promissoras para encorajá-lo a prosseguir com as leituras e a não construir barreiras entre ele e o livro.

Embora a faixa etária desses estudantes fosse entre 12 e 15 anos, a maior parte deles não havia folheado um livro sem que esse ato viesse acompanhado da obrigação de realizar uma atividade. Esse foi o primeiro desafio, levá-los a descobrir que o livro é também uma fonte de prazer e que a leitura tem um fim em si. As primeiras aulas destinadas aos momentos de leitura sempre terminavam com a indagação de alguns estudantes: e agora, o que é pra fazer?

Após meses de convívio com o livro, o significado que a leitura passou a ter para cada um foi construído a partir da vivência com esse recurso, seja na escola ou em casa. Até mesmo os que se mantiveram resistentes à leitura deram o primeiro passo, tiveram a chance de decidir se era o momento de iniciar ou não sua história como leitor.

Ao término deste estudo, o ensinamento que se torna mais significativo é que ter acesso ao livro era um privilégio para poucos no país até pouco tempo, e essa realidade histórica deixou marcas. Há uma simbologia em torno do livro e da biblioteca que os tornam para a sociedade em geral, adereços dispensáveis às classes sociais mais desfavorecidas. A

ideia de não pertencimento ao universo literário ainda está muito presente entre essas classes, embora programas federais destinados à democratização da leitura tenham se intensificado, permitindo a oferta de livros aos estudantes de escolas públicas, por meio do PNBE, agora PNLD Literário, principalmente, por meio da biblioteca escolar, o estigma criado em torno da elitização da literatura impõe barreiras para sua apropriação por parte dos estudantes de escolas públicas.

Os empecilhos não estão na receptividade dos estudantes ao texto literário, foi possível comprovar neste estudo que se houver garantias de que a literatura chegue até eles como direito fundamental, os livros passam a fazer parte de suas histórias. Contudo, a negação desse direito permanece para muitos, e é isso que precisa ser modificado.

A manutenção dessa negação não está somente no fato de que nem todas as escolas públicas oferecem a biblioteca escolar, como já estabelecido em lei, mas na ausência de formação para os professores responsáveis por formar leitores, o que traz consequências desastrosas. A maior delas consiste em deliberar unicamente ao livro didático as abordagens realizadas aos textos literários em suas aulas. É de extrema necessidade que o professor assuma a tutela de suas aulas em relação ao tratamento dado ao texto literário, porém, para que isso ocorra, há urgência de que os órgãos responsáveis pela educação assumam a responsabilidade de expandir a oferta de programas de formação continuada ao professor, como o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Iniciativas como essa são fundamentais para que haja a solidificação de uma cultura leitora no país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- ALMEIDA JÚNIOR, Osvaldo Francisco de.; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação***. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009
- BETTELHEIM, BRUNO. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 37ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- BERNARDO, Gustavo. O professor de literatura. *In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de (Orgs.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas***. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- BOUDIER, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Boudier e Roger Chartier. *In: CHARTIER, Roger. (sob a direção de). **Práticas da Leitura***. Trad. Cristiane Nascimento. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- BRSIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília, 2008.
- BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Edições Brasil Literário, 2015.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos***. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? Brasília, 2000. **Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v29n3/a04v29n3.pdf>>. Acesso em: 8 de mar. 2019.
- CARVALHO, Gilberto Vilar de. **Biografia da Biblioteca Nacional (1807 a 1990)**. Irradiação Cultural. Rio de Janeiro, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In: CHARTIER, Roger. (sob a direção de). **Práticas da Leitura***. Trad. Cristiane Nascimento. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da belle époque da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. **Escritos V**, 2011. Disponível em: <casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/revistas/Escritos_5/FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2019.
- COELHO, Novaes Noelly. **A Literatura infanto-juvenil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Quiron/Global, 1982.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola***. São Paulo: Parábola, 2013.
- DE MARIA, Luzia. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

Dicionário Houaiss Conciso. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura:** uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Literatura, literatura infanto-juvenil e educação.** Londrina . EDUEL, 2007.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de. (Organizadora). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo. Cortez, 2008.

GIROTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

GONÇALVES, Maria Magaly Trindade e BELLODI, Zina C. **Teoria da Literatura “revisitada”.** Petrópoles, RJ: Vozes, 2005.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In:* CHARTIER, Roger. (sob a direção de). **Práticas da Leitura.** 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?.** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da Leitura. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço.** Campinas, SP: Cefie / IEL / Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo. Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de estética.** 3ª ed. rev. e ampl. Belém: EDUFPA, 2002.

MENEGASSI, José Renildo; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceito de leitura. *In:* MENEGASSI, José Renildo (Org.) **Leitura e Ensino.** 2ª ed. Maringá: Eduem, 2010.

MORAES, Rubens Barbosa de. **Livros e Bibliotecas no Brasil colonial.** 2ª ed. Brasília, DF. Briquet de Lemos/ Livros, 2006.

MÜGGE, Ernani e SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura:** um lugar de respostas. *In:* SARAIVA, Juracy Assmann, MÜGGE, Ernani, KASPARI, Tatiane. São Leopoldo: Oikos, 2017.

NASCIMENTO, M. E. S. Bibliotecas itinerantes: literatura como ferramenta para o desenvolvimento de leitores. *Leitura e Oralidade. Anais do Congresso Nacional de Linguística e Lillologia*, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil 1937 – 1989, 1994. **Disponível em:** <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1437>> Acesso em: 6 de jan. 2020

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In* ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. Infância, criança e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942 – 1980), 2017. **Disponível em:** <<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8630>>. Acesso em: 25 de set. 2019.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca na Escola. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura e literatura na prática docente: considerações acerca do letramento literário. *In*: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de (Org.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal, RN. EDUFRN, 2014.

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

SALES, Germana Maria Araújo. Literatura e ensino: o espaço do leitor e da literatura. *In*: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de (Orgs.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

SARAIVA, Juracy Assmann; KASPARI, Tatiane. Por que Literatura? *In*: SARAIVA, Juracy Assmann, MÜGGE, Ernani, KASPARI, Tatiane. **Texto literário: respostas ao desafio da formação de leitores**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; LOPES, Marili Isensee. *A internet, a mediação e a desintermediação da informação*. **Revista da Ciência da Informação**, v 12, 2, 2011. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/04/pdf_d4d98e4385_0016275.pdf>. Acesso em: 13 de mar. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Lei de universalização das bibliotecas escolares (12.244/10): concepções, aplicações e proposição de política pública. **Revista informação em Cultura**, V.1, n.1. jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/ric/article/view/8521>>. Acesso em: 7 jan. 20.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.44/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares.

Revista ACB, 2011. Disponível em: < <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>>. Acesso em: 5 de mar. de 2020.

SILVA, Márcia Cabral da. **Leitura, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SORRENTE, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernando Fraga de. Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil. *In*: **Leitura: teoria & prática**. Revista Semestral da Associação de leitura do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

SUAINDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da informação**, Brasília, v 29, 2, p. 52-60, 2000. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/17550/1/Emir%202000.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. 2019.

SUAINDEN, Emir José. Biblioteca pública brasileira: desempenho e perspectivas. São Paulo: LISA; [Brasília]: INL, 1980. **Disponível em:** <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12779>>. Acesso em: 14 de fev. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. **Poética da Prosa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

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

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005

ANEXO A: DEPOIMENTOS DE ESTUDANTES



Depoimento Projeto de leitura

Eu gostei bastante do Projeto de leitura, confesso que eu não gostava muito de ler, achava entediante. Mas na verdade eu nunca tinha de fato lido um livro, eu lia apenas histórias em quadrinhos, e aquelas historinhas que sempre tem nos livros didáticos de Português. Mas aí começou o projeto e eu comecei a ver livros que me chamaram atenção, e isso despertou em mim uma vontade de ler que eu nunca imaginei. Quem diria que eu iria ler mais de 5 livros em um ano? Parece pouco mas pra mim já foi um avanço.

O Projeto pra mim teve apenas pontos positivos, um deles foi o passeio pra uma biblioteca fora da escola, foi muito bom conhecer um pouco sobre o Apolo, e apreciar algumas de suas obras.

Embora eu tenha lido poucos livros, foi suficiente pra aprender que leitura não é tão entediante quanto eu achava, o fato é que vici precisei descobrir o meu gênero preferido, eu descobri que os meus são: aventura, romance, suspense e até um pouco de terror.

Dentro de tudo que o Projeto me trouxe, eu pude tirar uma lição pra minha vida, não posso dizer que não gosto do que nunca experimentei. E finalmente aquele famoso ditado de "Não julgue o livro pela capa" começou a fazer sentido na minha vida.

Bom eu não sabia que tinha livro na escola quando a professora falou que tinha livro na secretaria eu não queria nem saber de livro aí foi só ela trazer pra sala foi que eu me aproximei pela leitura.

Aí eu não consigo mais para de ler livros toda vez que é a aula da professora eu pergunto logo pelos livros.

Aí o livro que eu mais gostei foi o menino que não acreditava em milagre o que eu me emocionei foi que a casa do menino começou a rebolar logo aí ele não sabia o que fazer aí ele começou a acreditar em milagres.

* 20 11 2019

português

Essas atividades é muito legal a gente aprende mais, a gente pode ler, cada um pode aprender coisas novas através desses livros que a gente tem a oportunidade de ler eles e conhecer eles. Esse projeto é muito bom pra todos nós.

Essas leituras que eu já levei pra casa e as que já aconteceram em sala de aula, são muitas legais de se ler. a que me chamou mais atenção foi o livro de o pequeno príncipe porque o autor desse livro fez em homenagem ao amigo dele que estava numa dificuldade grande. então esse livro que me chamou mais atenção.

Esse projeto é bom pra quem gosta e pra quem não gosta tem que começar a gostar porque é muito legal. gostei muito desse projeto, muito bom.

Produção Textual

O projeto de leitura começou no começo do ano eu lixei vários livros para minha casa.

Tinha hora de leituras na sala de aula foi bem interessante quando eu li um livro eu tenho várias inspirações tendo inspirações, eu li as minhas ~~próprias~~ histórias. Eu já lixi livro para minha casa e gostei bastante foi aí, que lixe mais emli-
nação, eu mesma escrevi as minhas histórias. Isso ajuda bastante as pessoas ajuda a sair da rotina virtual como:

smies de meches no celular lermos um livro.

Você pode criar uma própria vida nos livros ser quem você quiser através da imaginação e bem interessante viver uma vida nos livros.

DEPOIMENTO

Minha experiência com a leitura, a professora ler pra nós, aí a gente vai tendo experiência com contos, histórias e eu lierei livros para casa, e li para mim, para o meu irmão e teve um que eu lierei e a minha mãe leu que o tema era "A tatuagem", e outro que eu lierei que mais chamou minha atenção era um que o título era "Pretinha eu?" que tratava de uma menina que sofria bullying e no final pretinha era uma das meninas que fazia bullying com ela. E achei muito legal retratarmos a nossa experiência com a leitura no álbum.

Eu fui falar de projetos que fosse na escola, conversar com o professor para ler e achar uns livros na escola.

Mas eu não sabia que tinha livros aqui na escola, ele trouxe os livros para os alunos da escola da escola lerem.

Os livros me ajudaram muito na minha leitura e escrita, uma vez os alunos foram na escola com livros em seus carros.

Eu li vários livros, mais o que eu mais gostei foi de livros que contava a História de dois adolecentes, o mesmo que gostei de outro menino mais ele não tem coragem de dizer.

Eu acho o livro muito interessante por que ele fala de adolecentes e de vida de dois.

Outro livro que eu acho muito interessante foi o livro viagem e contemporaneidade de Belém, eu gostei muito dele por que ele fala sobre muitas lendas de Belém.

Eu li vários livros lindos tipo, mandando notícias, mais do que e de o mundo etc, eu gostei muito de livros e de projetos.

1 Depoimento

O Nosso Projeto foi realizado em sala de aula, agente podiamos fazer a leitura em sala de aula e tambem em nossa casa, em cada semana era um livro, quando a gente acabasse de ler agente podiamos trocar, esse projeto foi muito legal... A professora nos ajudou muito.

Todos os livros aqui eu li eu gostei mais esse ultimo eu adorei porque tinha um monte de poema entre esses poemas eu amei dois o primeiro poema se chama "O apresentador" o outro e "O tratador de animais" esses dois poemas eu gostei muito, pra fala a verdade eu quase fiquei com o livro, mais em fim, gostei de todos mais o meu preferido foi o livro "Circulo Mágico". bom!!! eu amei esse projeto, eu me diverti muito com os livros alguns eram de aventuras, outros eram de humor, mais em fim. eu gostei muito.♡♡♡



O profeta é ótimo, ele ajuda muita gente a ler melhor principalmente eu, além de ensinar a pronunciar as palavras melhor e escrever corretamente, ele estimula nossos hábitos de leituras. Ele me ajudou a gostar mais dos livros.

A leitura que eu mais gosto foi o menino do pijama listrado, ele tem um sobre um que o pai trabalhava no povo o Hitler é um menino judeu que usava uma roupa listrada, essa história é muito emocionante porque no final os dois meninos morrem. Já na leitura da sala eu gostei dos cordeiros, porque me levou pro mar perto do sertão, e me ajudou a ver que tipos de leituras eles liam antigamente.

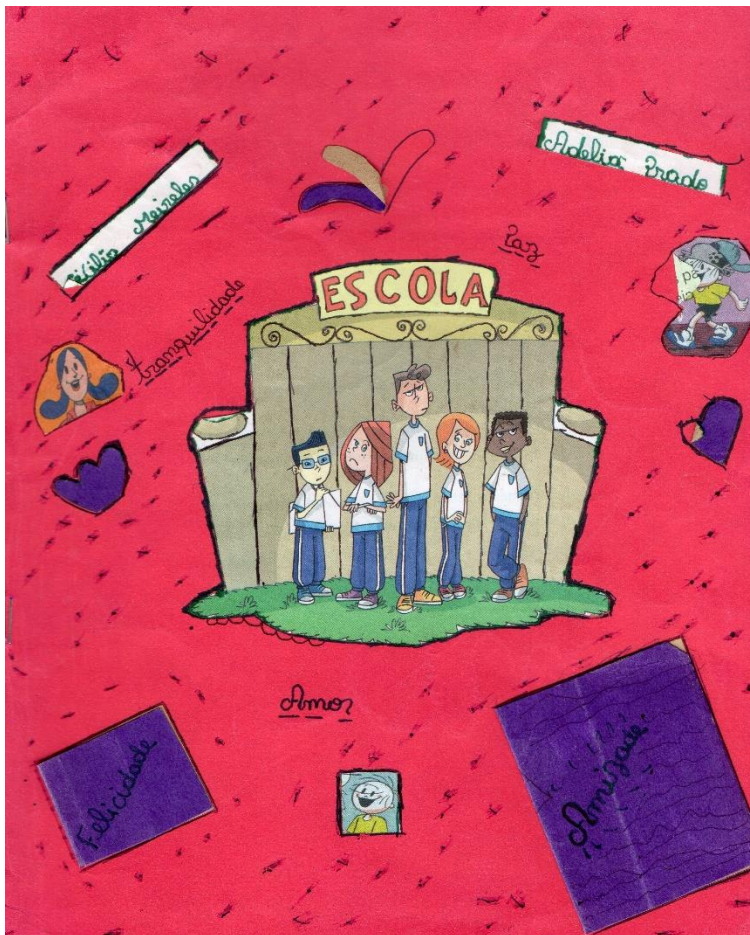
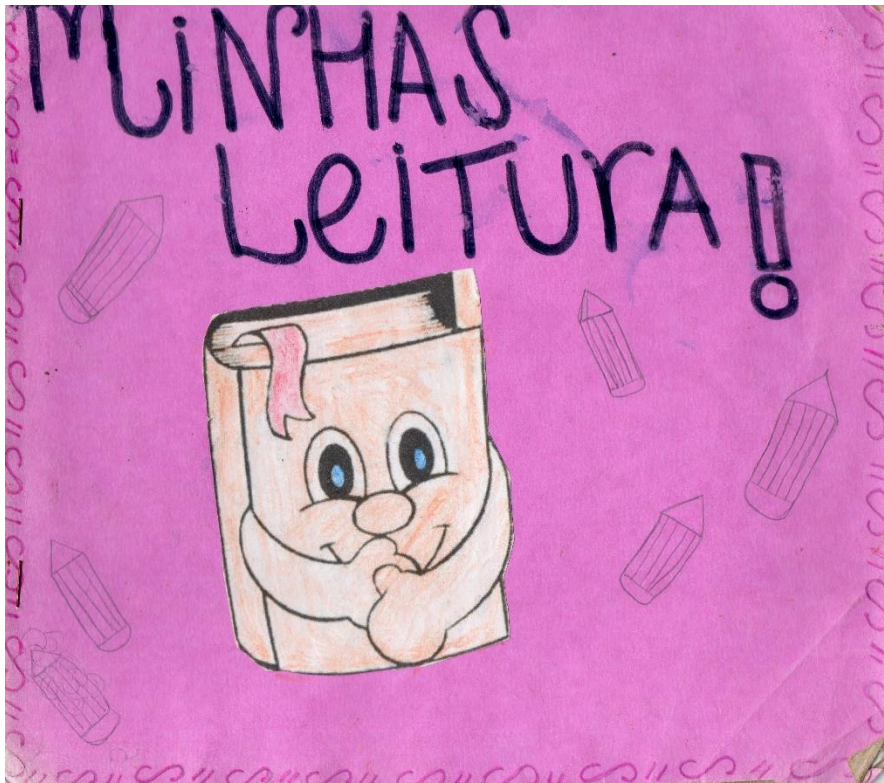
fim ♡

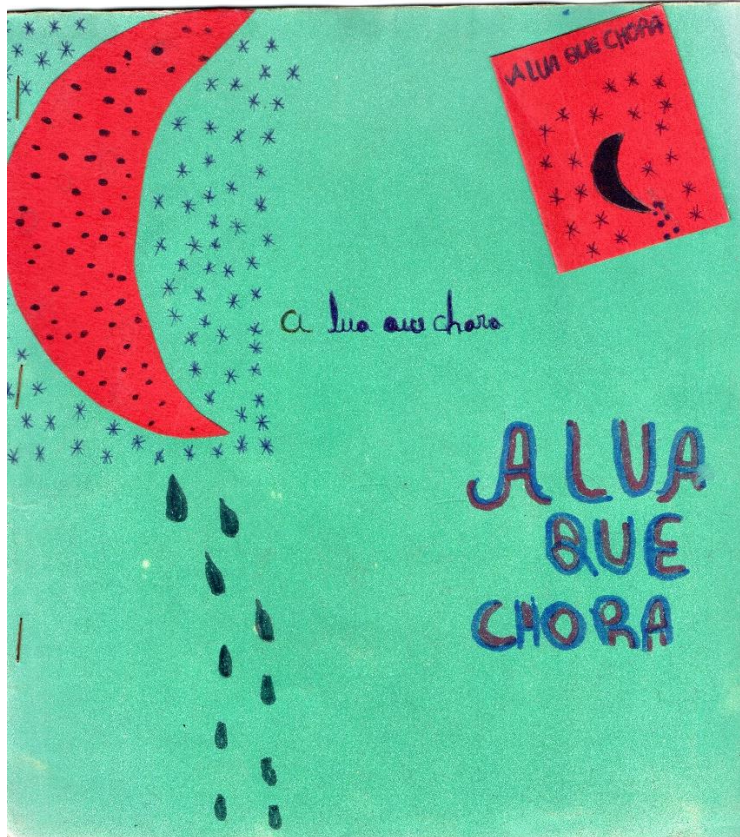
ESSE PROJETO ESTÁ TRAZENDO MUITAS MELHORAS PRA NOSSA LECTURA, AS LECTURAS SÃO BEM LEGAIS, OS TEXTOS SÃO MUITO INTERESSANTES, AS QUESTÕES TAMBÉM.

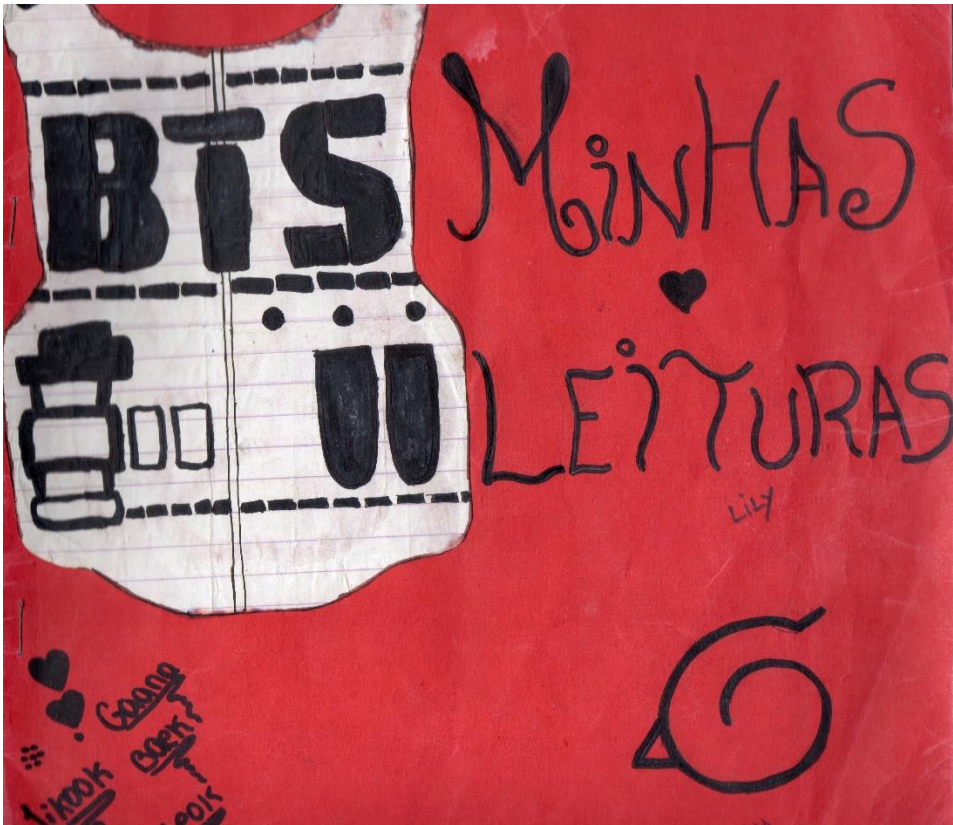
AS EXPERIÊNCIAS QUE ESTOU TENDO COM OS LIVROS, EM PARTICULAR, É BEM LEGAL E DIVERTIDA, NUNCA TINHA GOSTADO TANTO DE LER LIVROS, MAS DEPOIS DISSO COMECEI A TENTAR TER ESSA EXPERIÊNCIA, ACHEI MARAVILHOSO UM LIVRO QUE EU GOSTEI FOI "FOI NOVENTA MINUTOS NO CÉU" E "A CUPA É DAS ESTRELAS", OS LIVROS DE POESIA QUE LI EM CASA SÃO MUITO BONS TAMBÉM.

ANEXO B: ÁLBUNS DE LEITURA





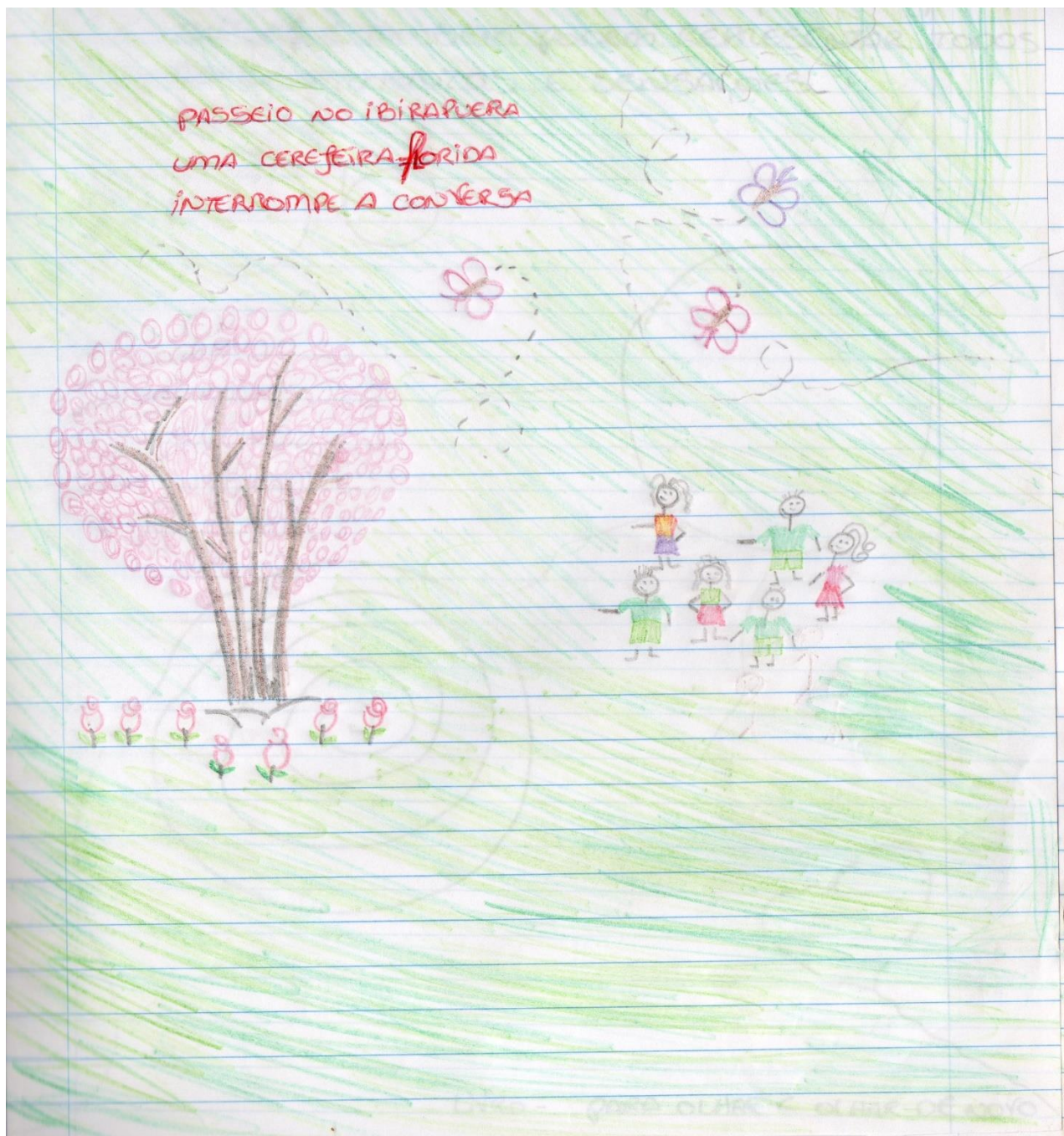




MINHAS LEITURAS



PASSEIO NO IBIRAPUERA
UMA CERFEIRA FLORIDA
INTERROMPE A CONVERSA



O Reino dos Mamulengos

07/30

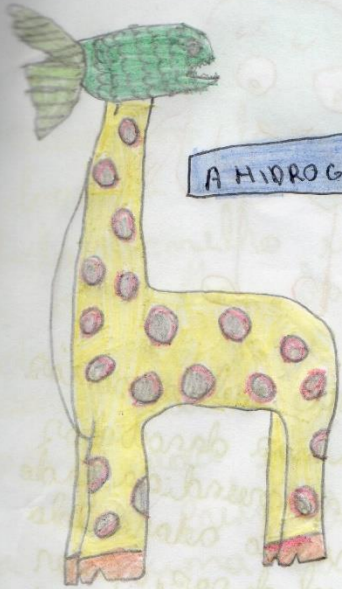
Severino era rapaz quando resolveu sair pelo mundo em busca de sorte. Era especialista em fazer e manipular mamulengos. Aprendeu com o pai que, por sua vez aprendeu com o avô, que aprendeu com o bisavô, que aprendeu com o tataravô. Dessa maneira, fazia parte de uma linhagem de benevolentes, que criavam mamulengos e interpretavam histórias cheias de encanto e humor.



A BEADENA É UMA CRIATURA ARVORE
QUE SOLUÇA O SOLUÇO SO PAROU
QUANDO A MAMAE NATUREZA DEU
UM TAPA NA ACADENIA



bocanino

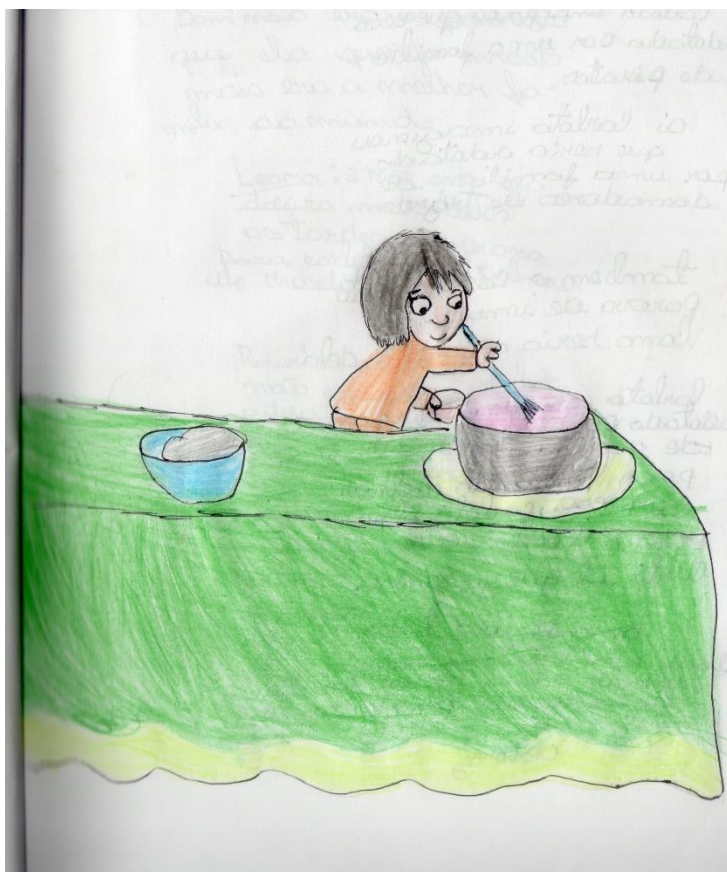


A HIDROGIRafa



O TOMANOUJA-SILVERA

A CRIAÇÃO DAS CRIATURAS



Bom essa história eu achei muito
 legal a Carlota estava muito
 nervosa que não conseguiu
 dormir mais ela não conseguiu
 dormir porque ela queria saber
 como seria a família dela
 a Carlota estava tão nervosa
 que imaginou que seria adotada

Por uma família de doceiros
 aí ela falou se fosse adotada
 pela mesma família de doceiros
 moraria numa confeitaria
 poderia passar o dia entre bolos
 doces, pudins e biscoitos
 e viveria maravilhosa com
 doces em cima dos Bolos

RIVIA GARCIA - ROTA

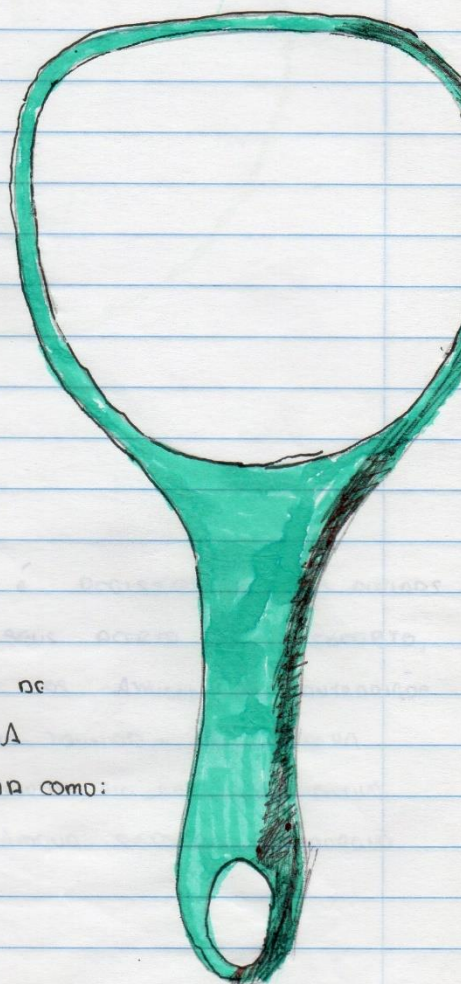
ERA

OUTRA

VEZ - CONTOS

O livro contém histórias de
muitos personagens infantis. A
maioria são contos de fada como:

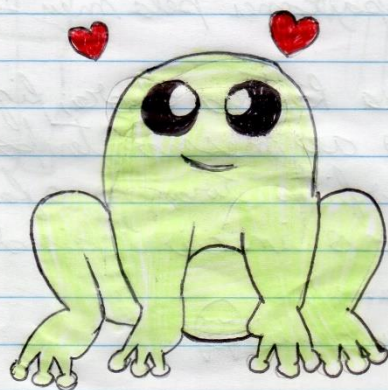
- Mãe Fantasma
- A Bruxa
- O Lobo Mau
- A Mãe de Chapeuzinho Vermelho
- João e Maria
- A Cigarra e a Formiga ETC...



Data: 12/06/19
Livro: Murens Passageiras
Autor: Leivaldo Fregona

Eu gostei muito de uma história do livro e que "A Teimoria de um cururu".

Só na segunda preocupei-me com o fato e resolvi rir a fim de descobrir o autor daquela brincadeira de mau gosto. Ainda antes das vinte e duas horas fui dar a primeira verificação: lá estava, todo escarvamchado, no sossego dos gustos ou folgado, um velho sapo cururu. Para ser sincero só fui acreditar ser ele o autor daqueles "Recados" depois de constatações oculares. Com certeza eu não sabia até então, que os cururus... bem "vê lá": Cagavam tanto e tão grosso



Aqui, Entre Nós

Estávamos todos reunidos na varanda da minha casa, na fazendinha. Eramos um grupo grande.

O mesmo grupo que se reuniu ao longo de todos estes anos, desde a minha infância.

Eram amigos dos meus pais, com seus filhos, que eram meus amigos. A gente cresceu junto, e por isso se queria muito. Eu os chamava de tios.

Estávamos todos aperitizando antes do churrasco. Ninguém estava na piscina, porque, embora fosse janeiro, estava um dia nublado. Maria chorou durante a noite, e ninguém ~~tinham~~ tinha se aventurado a sair na água. O papo estava gostoso.

O Diário de Anne Frank

"Foi você, meu diário, que vi primeiro. Era, sem dúvida, o presente mais lindo"

"Gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos"

"Em especial para os judeus, as coisas começaram a ficar feias. Obrigaram nos a usar a estriela e entregar as bicicletas. Não nos deixavam andar nos bondes e muito menos de automóvel"

"Os nossos amigos e conhecidos judeus são deportados em massa. A Gestapo trata-os sem a menor consideração. Eles estão sendo levados em vagões de gado para Westerbork, o campo para judeus."

"A mãe, a Margot e eu voltávamos a ser amigas, o que é muito bom. Ontem a Margot se deitou ao meu lado, na minha cama. Quase não tinha lugar para as duas, mas não fez ideia como foi bom."

ANEXO C: ATIVIDADE DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO

Leitura

Faça uma leitura bem expressiva e em voz alta de um poema por vez, ou convide os(as) estudantes que você orientou previamente para que leiam. Oriente a turma para acompanhar silenciosamente as leituras e para que procurem imaginar o que os versos sugerem e sentir seus sons. Peça também que procurem perceber como um poema “conversa” com outro. Combine que nessa aula eles(as) irão apenas “curtir” a leitura/escuta dos dois poemas e que depois terão oportunidade de relê-los. Peça que contem o que sentiram e aprofunde a análise do trabalho de linguagem que há em cada um dos textos. Caso sua escola tenha possibilidade de trabalho com acesso à internet, valeria a pena planejar uma aula extra para a exploração conjunta do *site* Crianças, que traz criações multimodais (vídeos, games, ilustrações, podcasts com declamações de poemas feitas por crianças). **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)**

Leitura

Você lerá dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Elisa Lucinda, com sugestões de imagens e sensações que remetem aos lugares em que cada um deles passou a infância. A voz que se expressa em cada um dos poemas é uma voz “inventada”, o chamado **eu lírico**, uma representação do poeta e da poetisa. Preste atenção nas sensações que você sente enquanto escuta cada poema e procure imaginar como foi a infância em cada um desses lugares.

Texto 1**Boitempo**

Entardece na roça
de modo diferente.

A sombra vem nos cascos,
no mugido da vaca
separada da cria.

O gado é que anoitece
e na luz que a vidraça
da casa fazendeira
derrama no curral
surge multiplicada
sua estátua de sal,
escultura da noite.

Os chifres delimitam
o sono privativo
de cada rês e tecem
de curva em curva a ilha
do sono universal.
No gado é que dormimos
e nele que acordamos.
Amanhece na roça
de modo diferente.
A luz chega no leite,
morno esguicho das tetas
e o dia é um pasto azul
que o gado reconquista.

DRUMMOND, Carlos. Boitempo. *Poesia completa*.
8. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1992. p. 465.

Professor(a), faça a leitura bem expressiva do poema, ou convide o(a) estudante que se preparou previamente para que faça isso. Com os demais, combine que acompanhem silenciosamente a leitura. Peça que não se preocupem, nesse momento, com o sentido isolado de palavras ainda desconhecidas e que procurem sentir e pensar o poema como um todo. Caso sua escola tenha possibilidade de trabalho com acesso à internet, valeria a pena planejar uma aula extra para exploração conjunta do *site* Crianças, disponível em: <<http://www.crianças.com.br/manoel-de-barros/>>.

Glossário

Casco: unha que protege os dedos dos cavalos.
Mugido: som emitido pela vaca ou pelo boi.
Vidraça: lâmina de vidro da janela.
Curral: lugar cercado onde se prende o gado.
Privativo: particular, relativo a cada um. No poema, opõe-se ao universal, que é relativo a todos.
Rês: qualquer animal quadrúpede que se abate para a alimentação do ser humano. No contexto do poema, o boi, o gado.
Esguicho: ato de esguichar, expelir (líquido) com força.
Teta: mama, seio.

Texto 2**Boi tenho**

tá certo

Não nasci na roça é certo como Drummond e outros bois
[...]

Mas vim do subúrbio onde finquei infância e lá tinha um jeito de ser vizinho
que só de hoje eu lembrar vai me fazer morrer comovido
com uma xícara de açúcar emprestado pra completar ingrediente,
gente, não nasci na roça

Glossário

Roça: terreno de plantação.
Subúrbio: periferia das cidades, onde geralmente moram as famílias de menores salários.
Comovido: emocionado.

mas tinha padeiro com pães combinando com o vime da cesta e o cheiro morno anunciando passado recente de forno e fortes mãos na boa massa.

Não nasci na roça

mas peguei muita fruta no pé trepei em árvore e chupei de es-correr pelos antebraços manga-rosa de todo tamanho e tipo. sou do tipo que se fosse uma laranja seria seleta, tamanha fora a festa desse caldo em mim.

não nasci na roça, tá certo mas todo mundo tinha uma roça dentro:

nas quermesses nas procissões nos pregões dos verdureiros como o sino da igreja e a aquarela das manhãs.

[...]

tá certo tá certo

não nasci na roça

mas pôr de sol e céu estrelado de ofuscar os olhos eu sempre vi de perto

Foi esse o meu rebanho iniciático

essa infância sortida de subúrbio essa roça paralelepípeda com intervalos de terra vermelha e tanajuras

uma jura que fincou metáfora de boi na minha história e deu esse tipo de pasto à minha memória.

LUCINDA, Elisa. Boi tenho. In: *A fúria da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2009. (Fragmentos).

Vime: vara flexível usada para fabricar utensílios, móveis etc. No texto, é provável que a poetisa tenha se referido à cor da cesta e dos pães, muito aproximada, "que combinam".

Laranja seleta: tipo de laranja suculenta e adocicada.

Pregões dos verdureiros: as falas altas dos vendedores ambulantes oferecendo verduras à freguesia, mais ou menos como acontece hoje nas feiras livres.

Aquarela: processo de pintura sobre papel, em que são utilizadas tintas diluídas em água. No poema, entra como metáfora "aquarela da manhã", sugerindo a beleza da combinação das cores das manhãs lembradas/recriadas.

Ofuscar: atrapalhar a vista; deslumbrar.

Rebanho: coletivo de gado; no contexto do poema, boi.

Iniciático: relativo à iniciação, à formação de alguém.

Sortida: abastecida, cheia, repleta.

Paralelepípeda: relativo a paralelepípedos, pedras que fazem o calçamento de espaços urbanos.

Tanajura: espécie de formiga.

Quem é?

Nascida no subúrbio de Cariacica, Espírito Santo, em 1958, **Elisa Lucinda** dos Campos Gomes conta que em sua infância "tinha quintal, jardim, peru, gato, galinha e cachorro". Estudou interpretação da poesia teatral e atuou como jornalista, até mudar-se para o Rio de Janeiro, onde consolidou sua carreira como atriz, cantora e poeta. Participante ativa em eventos que debatem a garantia dos direitos dos negros.



A poeta, no Rio de Janeiro, em 2015.

Vale a pena ver!

Só dez por cento é mentira

O documentário narra a biografia do poeta Manoel de Barros, alternando sequências de entrevistas inéditas do escritor, versos de sua obra e depoimentos de leitores. O filme constrói um painel revelador da linguagem do poeta, e inspira-se na inquietação de seu personagem para trazer ao público seu encantamento pela vida.



Imagem do documentário *Só dez por cento é mentira*. Direção: Pedro Cezar. Brasil, 2008.

Você se lembra do poeta Manoel de Barros, autor do poema que você leu na abertura deste capítulo? Lembra-se do estilo de sua poesia, com “raízes crianceiras”, em “comunhão com a natureza”? O poema a seguir também é dele. Boa leitura!

Texto 3

Canção do ver

2.

A de muito que na **Corruptela** onde a gente
Vivia

Não passava ninguém

Nem **mascate** muleiro

Nem anta batizada

Nem cachorro de **bugre**.

O dia demorava de uma lesma.

Até uma **lacraia** ondeante atravessava o dia
por primeiro do que o sol.

E essa **lacraia** ainda fazia uma estação de
recreio no circo das crianças

a fim de pular corda.

Lembrava a tartaruga de **Creonte**

Que quando chegava na outra margem do rio

As águas já tinham até criado cabelo.

Por isso a gente pensava sempre que o dia
de hoje ainda era ontem.

A gente se acostumou de enxergar antigamentes.

3.

Por forma que o dia era parado de poste.

Os homens passavam as horas sentados na
porta da Venda

de Seo Mané quinhentos Réis

que tinha esse nome porque todas as coisas
que vendia

custavam o seu preço e mais quinhentos réis.

Seria qualquer coisa como a Caixa Dois dos
prefeitos.

O mato era atrás da Venda e servia também

Para a gente **desocupar**.

Os cachorros não precisavam do mato para
desocupar

Nem as emas solteiras que despejavam correndo.

No **arruado** havia nove ranchos.

Professor(a), leia sobre os
neologismos do poema no
comentário da questão 3e.

Glossário

Corruptela: ato, processo ou efeito de corromper; corrupção; lugar de agrupamento de moradores; pronúncia ou escrita de palavra, expressão etc. distanciada de uma linguagem com maior prestígio social.

Mascate: mercador ambulante, vendedor que oferece mercadorias de porta em porta.

Muleiro: relativo à mula; no contexto do poema, vendedor que vinha de mula.

Bugre: pertencente a grupo indígena (os Bugres) que habitava o Sul do Brasil.

Lacraia: espécie de inseto presente em todo o Brasil; mede de 6 mm a 20 cm e possui 15 ou mais pares de pernas.

Creonte: personagem da mitologia grega, rei de Tebas, que se arrependeu das decisões precipitadas do início de seu reinado e se tornou um rei sábio.

Antigamentes: épocas mais ou menos distantes no tempo; tempos passados.

Réis: é o plural do nome das unidades monetárias adotadas no Brasil e em Portugal no século passado (singular: real).

Desocupar: tornar vazio; liberar, esvaziar. No contexto do poema, defecar, fazer cocô.

Arruado: conjunto de ruas, povoado.

Araras cruzavam por cima dos ranchos
conversando em ararês.
Ninguém de nós sabia conversar em ararês.
[...]

Por tudo isso, na corruptela parecia nada
acontecer.

4.

Por forma que a nossa tarefa principal
era a de aumentar
o que não acontecia.

(Nós era um rebanho de guris.)

A gente era bem-dotado para aquele serviço
de aumentar o que não acontecia.

A gente operava ta domicílio e pra fora.
E aquele colega que tinha ganho um olhar
de pássaro

era o campeão de aumentar os desacontencimentos.

Uma tarde ele falou pra nós que enxergara um
lagarto espichado na areia
a beber um copo de sol.

Apareceu um homem que era adepto da razão
e disse:

Lagarto não bebe sol no copo!

Isso é uma estultícia.

Ele falou de sério.

Ficamos instruídos.

BARROS, Manoel de. *Canção do ver. Poemas rupestres* – Col. Biblioteca Manoel de Barros (Obra completa). São Paulo: Leya, 2013. p. 10-13. (Fragmentos).

Glossário

Desacontencimentos: é um neologismo, uma palavra inventada com base nas regras da língua. Assim, acrescentou-se o prefixo *des* ao substantivo *acontecimento*, em sua forma plural. O sentido pode ser aproximadamente: "o que não aconteceu", mas dizer isso por meio de um neologismo reforça a ideia.

Adepto: aquele que tem adeção a determinada coisa; no caso, a razão, a lógica, a racionalidade.

Estultícia: estupidez; tolice.

Primeiras impressões

Você se lembra dos três poemas que leu? Localize-os no livro, recorde-se de cada um deles e depois participe da discussão das questões com seus colegas e professor.

1. Assim como o narrador é uma voz inventada para contar uma história, nos poemas existe um "eu poético", ou "eu lírico", isto é, a voz que se expressa no poema. Indique em qual dos poemas o eu lírico trata de:
 - a) uma vida aparentemente sem muitas relações com outras pessoas;
 - b) um lugar em que não havia muitos acontecimentos, mas muita invenção por parte das crianças;

173

Primeiras impressões

Professor(a), neste capítulo, optamos por trabalhar as seções *Primeiras impressões* e *O texto em construção* com questões que articulam os três poemas, favorecendo a percepção de regularidades do gênero, particularidades dos estilos dos poetas e relações de intertextualidade. Sugerimos que inicie a aula relembando os poemas que foram lidos, o título de cada um deles, o nome do poeta/da poetisa que o escreveu e que as questões sejam discutidas oralmente, no coletivo, sempre com o envolvimento de diferentes estudantes.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema "Boitempo" não se faz alusão a nenhuma pessoa e que a vida na fazenda é marcada, na perspectiva do eu lírico, muito mais pela presença do gado.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema "Canção de ver".

Primeiras impressões

(Cont.)

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é no poema "Boi tenho".

1d. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é no poema "Canção de ver", como indicam os pronomes nós, a gente.

1e. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é no poema "Boi tenho", em que todos os verbos remetem à primeira pessoa do singular.

1f. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é no poema "Boitempo", em que o gado é central.

2. Resposta pessoal.

O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes se organizem em duplas. Oriente-os a retomar cada poema, discutir sobre as questões propostas e debater entre si para chegar a uma conclusão comum, mas fazendo anotações individuais no caderno. Sugerimos que essa seção seja trabalhada em quatro aulas, uma para as questões do bloco 1 (foco na análise do poema "Boitempo" e construção da noção de ritmo); outra aula para as questões do bloco 2 (foco na análise de "Boi tenho", com percepção dos efeitos de sentido da intertextualidade); outra aula para as questões do bloco 3 (foco em "Canção de ver" e a expressividade da subversão da norma da variedade culta, com uso de regras de outras variedades e neologismos); e, por fim, outra aula para cotejo dos poemas, percepção de regularidades do gênero e de como elas ganham jeitos diferentes, no estilo de cada poeta, e para a livre apreciação de metáforas dos poemas. Optamos por esse caminho processual a fim de que os(as) estudantes possam construir gradativamente uma relação mais qualitativa e consciente com os fazeres da poesia, a partir de suas leituras. Aproveite para trabalhar com os(as) estudantes a noção de que diferentes objetivos de leitura,

- c) uma infância marcada pela presença de outras pessoas, especialmente trabalhadoras;
 - d) uma vida em perspectiva mais coletiva, como se representasse um grupo de crianças como o eu lírico;
 - e) de si mesmo diretamente, com muita expressividade;
 - f) uma vida em perspectiva coletiva, mas indiretamente projetando em um animal costumes, sentimentos e reflexões.
2. Com qual poema inicialmente você se identificou mais? Por que acha que isso aconteceu?

O texto em construção

- Vamos retomar cada poema para pensar nas "técnicas" que foram usadas pelos poetas para que os textos provocassem no leitor emoções, sentimentos, ideias, prazer de escuta, entre outras coisas. Esta seção está organizada em quatro blocos, para você explorar, em colaboração com outros colegas, em diferentes momentos, conforme a orientação de seu (sua) professor(a).

Bloco 1

1. Releia o poema "Boitempo" para um colega ou ouça a leitura dele.
- a) Que sensações você teve? O que imaginou para os versos? De qual imagem sugerida pelo poema você mais gostou? Por quê?
 - b) O que, segundo o eu lírico, é o elemento central da vida na roça e define o ritmo do dia, a passagem do tempo?
 - c) Que relações você estabeleceria entre o que respondeu na questão **b** e o título do poema?
 - d) O ritmo da vida na roça parece ser lento ou acelerado?
 - e) Leia o boxe a seguir e, em seguida, releia os cinco primeiros versos, prestando atenção nas sílabas mais fortes de cada verso.

Verso

É cada uma das linhas de um poema. Em conjunto, os versos constroem a musicalidade do poema (seu ritmo), sugerem imagens para o leitor, provocam sentidos. Os versos podem variar de tamanho (métrica), podem ou não ter rimas. Em vez de se dividirem em parágrafos, como nos textos escritos em prosa, os textos poéticos são organizados em conjuntos de versos, chamados de estrofes.

174

envolvendo diferentes gêneros, requerem comportamentos e procedimentos de leitura também diferentes. Nesse sentido, a leitura literária não se esgota em poucas leituras, como aconteceria com uma notícia, por exemplo. A leitura para fruição estética convida o leitor a ir e vir, ler e reler, em diferentes momentos da vida.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP53)

1a. Resposta pessoal.

APÊNDICE – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OBSERVAÇÕES DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Escola Estadual de Ensino Fundamental Cruzelino do Sul

Profª. Lena Cilene Hashiguti de Araújo

Furma: FIM 902 Sexo: () M (X) F Idade: 13

1. Você gosta de ler?

() SIM (X) NÃO

Por quê?

NÃO TENHO MUITA PACIÊNCIA.

Se a resposta for SIM, qual tipo de leitura?

2. Em que local você costuma ler?

() ESCOLA () CASA () OUTROS _____ (X) NÃO COSTUMO LER

3. O que você está lendo atualmente?

4. Alguém na sua casa lê ou lla para você?

(X) SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, quem, com que frequência e qual tipo de leitura?

MINHA MÃE, LIVROS DA ESCOLA MESMO.

5. Você costuma ganhar livros de presente de alguém da sua família?

() SIM (X) NÃO

Se a resposta for SIM,

Quais os títulos dos livros?

Com qual frequência?

6. Você conhece alguma biblioteca no seu bairro ou na sua cidade?

() SIM (X) NÃO

Você costuma frequentar bibliotecas?

SIM NÃO

Se a resposta for SIM,

qual(is)?

Com que frequência?

1. Você conhece alguma livraria na sua cidade?

SIM NÃO

Se a resposta for SIM, qual(is)?

2. Você costuma frequentar livrarias?

SIM NÃO

Se a resposta for SIM,

qual(is)?

Com que frequência?

3. Onde você tem acesso aos livros ou outros suportes de leitura?

CASA BIBLIOTECAS LIVRARIAS OUTRO(S) LUGAR(ES)

4. Você leu durante as férias?

SIM NÃO

Se a resposta for SIM, o quê?

LIVRO REVISTA

Qual(is)?

LIVRO DE QUADRINHOS.

D S T Q Q S S

F E D O / /

7/5/2019

Surma F911801

É dia de substituir os livros levados semana passada. Apenas 11 alunos trouxeram os livros. Alguns pediram para levar outros livros com a promessa de que me levarão os que têm em casa amanhã. Alguns admitiram que estavam devolvendo os livros sem tê-los lido. Mas uma ocorrência me chamou atenção: Raiane que não havia levado nenhum livro porque disse não ter se interessado por nenhum, foi até a sala dos professores escolher um livro para ler em casa, voltou com Sagarana, de Guimarães Rosa.

D S T Q Q S S

16/10/2019

Turma: F9M802

Diante a sala Inês veio até minha mesa e disse: professora, eu quero escrever sobre o livro (contou-me a história).

Onde você conseguiu esse livro? É de aqui? (eu perguntei).

Não, uma mulher perto de casa tá dando livros (ela respondeu).

facilene: professora, eu gostei muito do livro, conta a história de um menino que nos acreditava em milagre. Gostei muito!

18/10/2019

Turma: F9M701

Contei na sala e o livro de Malcom já estava com Eric.

Como vocês conseguiram esse livro? (perguntei)

Já na biblioteca, a gente pediu pra Claudenka (respondeu Eric que folheava o livro junto com Alexander)