



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE DA SILVA SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

BELÉM

2019

SOLANGE DA SILVA SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob a linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

BELÉM

2019

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)

S719i Souza, Solange da Silva.
A importância da biblioteca escolar na formação de leitores. / Solange da Silva Souza, . — 2019.
108 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Formação do leitor. 2. Mediação de leitura. 3. leitura literária. 4. Bibliotecas escolares. I. Título.

CDD 306.488

SOLANGE DA SILVA SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob a linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Data da defesa: 22 / 02 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza (PPGED-UFPA) – Orientador

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED-UFPA) – Examinador Interno

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (ILC-UFPA) – Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Celia Abicalil Belmiro (UFMG) – Examinadora Externa

*Dedicado a você, leitor, que semeia palavras
pelo mundo.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar (e sempre), à família concedida por Deus, a qual nos permite a possibilidade de permanecer de pé todos os dias, ainda que a doença venha nos recordar de que somos frágeis e caímos: à mãe e ao pai amadíssimos, Creuza e Francisco; à melhor irmã do universo, Simone; e aos admiráveis e inspiradores sobrinhos-afilhados Bruno e César.

Aos poucos, essenciais e maravilhosos amigos – irmãos nessa difícil e incrível jornada. Amigos antigos, amigos recentes, amigos de longe, amigos de perto, amigos de sempre;

Às crianças, melhores leitoras do mundo, que tanto nos ensinam ao não nos deixar esquecer o privilégio de enxergar a vida todos os dias com o encantamento do primeiro olhar, em especial, gratidão a todos os alunos do Projeto Clube da Leitura da Escola Municipal República de Portugal.

Aos educadores que sedimentaram e guiaram os caminhos deste percurso, compartilhando seus conhecimentos, em especial ao orientador deste trabalho, Professor Dr. Nilo Souza e aos que aceitaram contribuir compondo a banca de avaliação, à Professora Dr.^a Célia Belmiro, ao Professor Dr. Carlos Paixão e ao Professor Dr. Fernando Maués.

Aos professores da Escola Municipal República de Portugal que aceitaram participar da pesquisa, dividindo os seus pensamentos e experiências para contribuir com esta obra coletiva.

“Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamim Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada” (CANDIDO. Carta Maior, 2006).

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação que objetivou analisar a mediação de leitura literária organizada por professores em articulação com uma biblioteca escolar da rede municipal de Belém sob a ótica da relação existente entre as práticas educativas realizadas e a cultura leitora dos alunos, tendo como eixos de análise as concepções dos docentes sobre leitura, literatura, bibliotecas, livros e leitores. Partindo do estudo e do diálogo com teóricos e estudiosos sobre estes temas, a metodologia adotada desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva e explicativa, baseando-se nos objetivos propostos, os quais foram: identificar os aspectos que mais influenciam no despertar da cultura leitora entre os alunos; possibilitar uma reflexão crítica a respeito das ações de mediação literária que visam à formação de leitores; investigar as concepções teóricas dos educadores sobre leitura, leitor e mediador. Os sujeitos da pesquisa foram, não somente os professores que atuam na biblioteca como também aqueles que realizam seu trabalho educativo em sala de aula. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “República de Portugal” foi o campo da pesquisa. Como instrumento utilizado para coleta de dados foram realizadas a observação participante e a entrevista com os professores, seguindo-se da análise de conteúdo dos referidos dados. Como referenciais teóricos, destacam-se Wolfgang Iser (1996), Paulo Freire (2003; 2011) e L. S. Vigotski (1991; 2003; 2004), além das contribuições de estudiosos sobre o campo temático em questão: Alberto Manguel (2004; 2014; 2017), Terry Eagleton (2006) e Ezequiel Theodoro a Silva (1998;1999;2005;2009), entre outros.

Palavras-Chave: Formação do leitor. Mediação de leitura. Leitura literária. Bibliotecas escolares.

ABSTRACT

This work is the result of a master's research in Education that aimed to analyze the mediation of literary reading organized by teachers in articulation with a school library of the municipal network of Belém under the perspective of the relationship between the educational practices carried out and the reading culture of the students, having as axes of analysis the teachers' conceptions about reading, literature, libraries, books and readers. The methodology adopted was based on a qualitative, bibliographic, descriptive and explanatory approach, based on the proposed objectives, which were: to identify the aspects that most influence in the awakening of the reading culture among the students; to allow a critical reflection on the actions of literary mediation that aim at the formation of readers; to investigate the theoretical conceptions of educators about reading, reader and mediator. The research subjects were not only teachers who work in the library but also those who perform their educational work in the classroom. The Municipal School of Primary Education "Republic of Portugal" was the field of research. As a tool used for data collection, participant observation and the interview with the teachers were carried out, followed by the content analysis of the data. As a theoretical reference, the following stand out: Wolfgang Iser (1996), Paulo Freire (2003; 2011) and L.S. Vigotski (1991; 2003; 2004), besides the contributions of scholars on the thematic field in question: Alberto Manguel (2004; 2014; 2017), Terry Eagleton (2006) and Ezequiel Theodoro a Silva (1998; 1999; 2005; 2009), among others.

Keywords: Formation of the reader. Mediation of reading. Literary reading. School libraries.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Poema de Augusto de Campos	17
IMAGEM 02: Mafalda e a leitura	45
IMAGEM 03: Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Fundamental – Censo escolar 2017	70
IMAGEM 04: Percentual de escolas de Educação Básica com biblioteca e/ou sala de leitura por Municípios – Censo 2017	70
IMAGEM 05: Campanha eleitoral para escolha do nome da Biblioteca.	80
IMAGEM 06: Dia da votação para escolha do nome da Biblioteca Escolar	81
IMAGEM 07: Inauguração da Biblioteca “Turma da Mônica”	82
IMAGEM 08: Biblioteca “Turma Da Mônica” – ano 2018	84
IMAGEM 09: Atividade avaliativa após a leitura do Clássico “João e o pé de feijão”	87

SUMÁRIO

ESTANTE I – Introdução	12
ESTANTE II – CULTURA LEITORA.....	17
2.1. Estudos em torno da leitura literária.....	17
2.1.1 A leitura literária.....	18
2.1.2 O leitor literário.....	29
2.2. O livro e a sua simbologia.....	36
ESTANTE III – A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	45
3.1. A importância da leitura literária para a formação do sujeito crítico.....	45
3.2. A leitura literária como fonte de prazer.....	49
3.3. A literatura e a sua importância na educação escolar.....	51
3.4. Práticas escolares de leitura literária.....	54
ESTANTE IV – A BIBLIOTECA ESCOLAR.....	60
4.1. Algumas considerações históricas sobre bibliotecas	61
4.2. Biblioteca escolar no Brasil: algumas percepções.....	68
4.3. A biblioteca escolar como tempo-espaço de construção do leitor.....	74
4.4. Uma história de leitores se construindo: a Biblioteca da Escola Municipal República de Portugal em Belém do Pará	78
4.4.1. Histórico da Biblioteca Escolar “Turma da Mônica”.....	78
4.4.2. Aspectos físicos e de funcionamento da Biblioteca Escolar “Turma da Mônica”.....	82
4.4.3. A mediação de leitura literária que conduz às estantes: análise dos dados pesquisados.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	106
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO.....	107
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM.....	108

ESTANTE I – INTRODUÇÃO

A tarefa do professor: mostrar a frutinha. Comê-la diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos. Fazê-los babar de desejo. Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: engorda com ideias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo (ALVES, 2011, p. 169).

Acreditando que o trabalho de um professor que tem por objetivo formar leitores é o de incentivar a vontade de ler em quem ainda não descobriu a experiência transformadora da leitura e torná-la uma prática social, Rubem Alves conseguiu traduzir em imagem poética este momento grandioso da mediação de leitura literária compartilhada entre dois sujeitos: professor e aluno.

Para realizarmos uma pesquisa científica sobre como os professores vêm atuando na mediação de leitura literária em uma Biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Belém, fez-se necessário iniciarmos por uma busca aprofundada a respeito dos estudos teóricos já produzidos no campo temático que se pretendia investigar. Assim sendo, o presente trabalho parte desse percurso em busca de reflexões através do levantamento bibliográfico de alguns expoentes da pesquisa relacionada ao tema proposto.

A preocupação com a necessidade de formar leitores não é algo recente no Brasil e não é difícil encontrar pesquisas relacionadas ao tema no meio científico. Perroti (1990) identificou tal preocupação, em especial em relação ao público infanto-juvenil, desde o século XIX. Entretanto, este pesquisador alerta para a pouca extensão das iniciativas de promoção à leitura no Brasil até as décadas de 60 e 70.

Até então, era quase natural conceber a leitura como o comportamento restrito a pequenas parcelas da população pertencentes às elites. Enquanto comportamento geral, das massas, o fenômeno é novo no Brasil, estando talvez ainda no que poderíamos chamar de “fase heroica”. Em outras palavras, lutamos com uma infraestrutura educacional e cultural extremamente precária, lutamos com hábitos e atitudes arraigadas na cultura e que não são vencidos com facilidade (PERROTI, 1990, p. 14).

Este breve panorama nos oferece indícios de que infelizmente ainda há muito a se pesquisar no campo temático da formação de leitores no Brasil, uma vez que do período mencionado até os dias atuais, muitas são as faces e vários são os contornos que a leitura pode assumir de acordo com os sujeitos e espaços envolvidos em seu desenvolvimento.

A escolha da leitura como objeto de pesquisa contextualizado no espaço-tempo da biblioteca escolar justifica-se pelo fato de se tratar de um universo educativo que luta por reconhecimento enquanto ambiente cultural promotor de uma leitura para além da obrigação, isto é, um lugar que se assuma “(...) como organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades distintas de conhecer, de sedimentar o que já se sabe, de refletir e ampliar a compreensão de mundo dos alunos (SILVA, 2009, p. 118)”. Nesse sentido, tal

ambiente escolar configura-se o mais rico de possibilidades à formação de leitores na medida em que pode ser agregador de todas às ações educativas desenvolvidas na escola.

Além disso, a opção pelo estudo funda-se em uma motivação subjetiva, visto que há grande vivência da pesquisadora com o objeto de estudo – são dezoito anos de experiência docente, sendo quinze destes atuando em salas de leitura e bibliotecas escolares. O interesse, portanto, em pesquisar a temática surgiu como parte integrante dessa história de mediação de leitura literária e busca constante de respostas em teóricos que estudam o processo de formação de leitores.

A pesquisa sobre a mediação de leitura literária organizada pelos professores relacionada à biblioteca escolar envolve, como qualquer outra, a escolha por um caminho a ser percorrido durante o processo de estudo. Escolha esta que implica a opção por uma linha teórica que acompanha o olhar sobre a realidade investigada. Este posicionamento não pode ser confundido com posições preconcebidas, como bem assinala Paulo Freire, um dos teóricos que embasam o trabalho:

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a *verdade* dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenharmos no conhecimento científico da realidade, devemos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe (FREIRE, 2011, p. 156).

Compartilhando desta premissa, ao decidirmos iniciar a pesquisa, sem dúvida que iremos levar nossa experiência com a formação de leitores, sobretudo quando a pesquisa é realizada por alguém que se encontra muito próxima ao objeto de estudo e que com ele mantém grande afinidade. No entanto, Freire nos alerta que esta experiência não pode interferir de modo a prejudicar nossa compreensão de outras perspectivas em torno do objeto.

Por se tratar de uma temática, na qual a pesquisadora estava inserida no campo pesquisado e que analisou o aspecto comportamental dos leitores em formação em sua relação com o trabalho dos professores na mediação de leitura, a abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, com uma investigação que se inseriu em três etapas, quais sejam: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise de dados. Na fase de coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a observação participante e a entrevista.

Em virtude da pesquisa se situar no campo educacional, é válido salientar a importância de ter sido considerada, durante todo o seu processo, a essência dinâmica das relações entre aluno, obra literária e educador, o que significa o estabelecimento de novas dimensões de estudo. Como pondera Ludke:

(...) à medida que avançam os estudos em educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais

claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atendem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Assim como ao longo do trabalho novos questionamentos surgiram, esperamos que a partir deste também possam se desenvolver novas possibilidades de enriquecimento da discussão e desdobramentos de outros enfoques para futuras pesquisas nesse campo do saber.

É necessário ressaltar que o sentido de compreensão objetivado com a pesquisa proposta nunca foi o da verdade absoluta e nem tão pouco o seu oposto extremo - o relativismo. O estudo pretendeu ir ao encontro de uma compreensão (contrária ao equívoco) produzida historicamente e objetivamente para que possa se alcançar um posicionamento crítico, como bem postula Delari Jr.:

Como contraponto ao subjetivismo, próprio tanto ao extremo do ‘dogmatismo’ quanto ao extremo do ‘relativismo’, no campo das bases filosóficas para a investigação científica, interessa-nos pensar a busca de ‘objetividade’ do conhecimento como critério da crítica. Não se trata de uma objetividade que isente o pesquisador de tomar posição, mas justamente daquela que o convida a posicionar-se não em função apenas de suas crenças pessoais ‘absolutas’ ou ‘relativas’, senão em confronto com as características mais profundas e elevadas da realidade que visa a compreender, a explicar e a transformar (DELARI JR., 2015, p. 50).

Quando iniciamos uma investigação sobre um tema tão interdisciplinar quanto a leitura literária, que extrapola os muros da escola, necessitamos de aportes teóricos que favoreçam o diálogo da leitura com uma visão ampla de sociedade. Dessa forma, um teórico que, para além do restrito universo escolar, contribuiu para uma nova ciência do homem é o pensador russo Liev Semionovich Vigotski (1896 – 1934), o qual traz subsídios importantes, tanto para o método científico, quanto para o objeto de estudo, que no caso, é a formação de uma personalidade humana consciente. Nesse contexto, Vigotski entende que o professor possui um importante papel: “Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 296). Em outro momento, o autor acrescenta: “a educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Tais ideias podem contribuir com a investigação da realidade no que tange às definições de leitura e de leitor. Apesar de reconhecermos a existência de novos estudos relevantes para se pensar as temáticas educacionais, o pensamento *vigotskiano* ainda se faz pertinente para se analisar as concepções de educação e de educador na atualidade.

As investigações acerca da mediação de leitura literária na Biblioteca escolar aqui analisadas esperam favorecer o pensar e o repensar sobre a formação de leitores, não somente entre os professores atuantes nesse espaço educativo como também aqueles que com a biblioteca possam construir um elo intenso com a sala de aula, influenciando práticas de

incentivo à formação de um leitor consciente, ou seja, um sujeito que leia criticamente sua própria história a partir das histórias que lê.

A formação de leitores se encontra bastante ligada às atribuições da escola. E no ambiente escolar, existe um espaço que carece de um olhar mais demorado no que tange ao seu principal objetivo, que é a de formar leitores: a biblioteca. Tal lugar, quase sempre, é de responsabilidade de um(a) professor(a), sujeito que deveria ser o maior influenciador da motivação à leitura na educação escolar.

Muitas vezes, na realidade vivenciada nas bibliotecas escolares, há uma excessiva preocupação por parte dos docentes em sempre atribuir ao acervo literário disponível nas escolas uma função utilitária em relação aos conhecimentos curriculares estabelecidos. Este fato, muitas vezes, priva os alunos de uma experiência mais completa de leitura da obra literária. Este aspecto da apropriação da literatura pela escola já foi discutido por muitos estudiosos, entre eles, a professora e pesquisadora Magda Soares (2011) ao tratar, mais especificamente, a respeito da escolarização da literatura infantil e juvenil. A autora faz uma importante ponderação ao reconhecer que a literatura enquanto saber escolar não pode deixar de ser escolarizada, uma vez que é inevitável e necessário. O que se deve, segundo sua análise, é ter cuidado com a metodologia escolhida ao se optar pela leitura de textos literários na escola.

(...) o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001 apud COSSON, 2016, p. 19).

Isto nos leva a questionar de que maneira está se dando a formação de leitores no contexto escolar, considerando especialmente o trabalho dos professores em sua relação com o acervo disponível na biblioteca da escola. Se o que os Professores pretendem é conquistar leitores para toda a vida, como está ocorrendo a mediação literária das obras? As ações de incentivo à leitura literária promovidas pelos Professores têm levado em consideração as peculiaridades do texto literário e a sua respectiva leitura de fruição ou tem utilizado a sua leitura para fins pragmáticos? Como tem sido considerada pelo Sismube/SEMEC-Belém a formação do leitor que forma leitores?

Questões como estas parecem suscitar elementos fundamentais para se elucidar o alcance da missão desafiadora de formação de leitores. Assim sendo, o trabalho apresenta aspectos importantes sobre a relação entre a formação de leitores e a prática dos professores nas suas ações de mediação de leitura literária em articulação com a biblioteca escolar.

A estrutura da dissertação está desenvolvida ao longo de quatro capítulos (intitulados de estantes), além das considerações finais. A primeira estante situa a temática da pesquisa, esclarecendo seus pontos principais. Na segunda estante, são apresentados os aspectos

relacionados à cultura leitora numa perspectiva conceitual acerca dos pontos cruciais para a implementação da pesquisa – a leitura, o leitor e o livro. A terceira estante traz os elementos anteriormente referidos para o contexto da educação escolar, pontuando perspectivas consideradas importantes à construção do leitor, como o desenvolvimento do senso crítico, o prazer da leitura, a importância da Literatura e os estudos sobre as práticas de leitura literária na escola. A quarta estante trata da biblioteca escolar, partindo-se de algumas imagens associadas à sua representação ao longo do tempo para apresentar a sua importância enquanto espaço de construção do leitor, analisando-se os dados obtidos no campo da pesquisa. As considerações finais destacam as conclusões alcançadas a partir das análises desenvolvidas no capítulo anterior.

ESTANTE II – CULTURA LEITORA

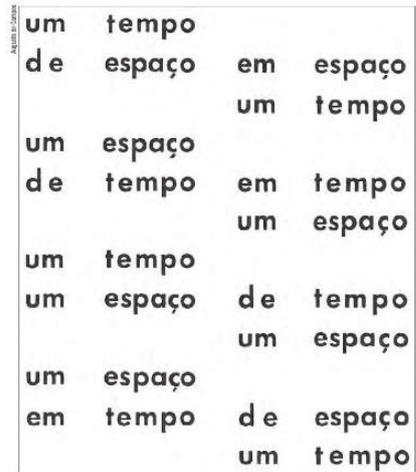


Imagem 01 Poema de Augusto de Campos. In: Viva a vaia: poesia 1949-1979. 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

2.1. Estudos em torno da leitura literária

Ao iniciarmos esta viagem ao espaço feito de tempo (ou tempo feito de espaço) que é este lugar chamado biblioteca escolar, é preciso escolher a primeira estante a ser explorada. Tarefa difícil, já que mesmo a menor das bibliotecas é sempre um universo de possibilidades igualmente interessantes.

A opção escolhida para iniciar esta incursão pelo universo das bibliotecas escolares é a de percorrer o caminho da leitura. Sem ela, não há razões de existirem o livro e a biblioteca. “A palavra é o começo de tudo. Com a palavra nós começamos. Somos poemas encarnados. Somos as histórias que moram em nós” (ALVES, 2013, p. 77). É preciso permitir que as palavras que nos habitam dialoguem com os livros. A leitura é justamente o que permite o encontro entre os espaços e tempos contidos nos livros com os espaços e tempos de que somos feitos:

A grande particularidade da leitura em comparação com a comunicação oral é seu estatuto de comunicação diferida. O autor e o leitor estão – pelo menos na grande maioria dos casos – afastados um do outro no espaço e no tempo. (...) Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra (JOUVE, 2002, p. 23).

É evidente que a leitura está bastante relacionada aos suportes de acomodação da escrita, entre os quais o livro desempenha posição de destaque, no entanto, neste primeiro

momento iremos tratar mais detalhadamente da leitura. Posteriormente, trataremos da trajetória e dos aspectos mais relevantes deste objeto de significado singular a que chamamos livro.

O enfoque principal da nossa primeira estante é conduzir o leitor pelos caminhos da leitura enquanto “ato verdadeiramente cultural e não apenas hábito destinado a fins pragmáticos imediatistas” (PERROTI, 1990, p. 99). Por isso, escolhemos iniciar tal percurso pelas principais visões em torno da leitura literária, por acreditarmos que a mesma pode oferecer a contribuição mais significativa ao encontro da promoção de uma cultura leitora, como tentaremos expor ao longo do trabalho. Nesse sentido, é necessário esclarecer que ao nos referirmos à leitura, estamos inserindo-a no contexto literário.

2.1.1. A leitura literária

Neste espaço pretendemos destacar algumas correntes de pensamento acerca da literatura, tentando focalizar quais os seus aspectos mais influentes na construção de conceitos contemporâneos de leitura literária que podem contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre formação de leitores.

Primeiramente, é válido salientar que ao longo da primeira metade do século XX, os estudos sobre leitura literária se detiveram bastante em torno da obra e do seu autor. Foi principalmente a partir da década de 1970, que surgiu um número significativo de pesquisas direcionadas à importância do leitor na análise dos textos literários, embora devamos reconhecer que podemos identificar até a atualidade a coexistência das várias perspectivas de enfoque no que se refere à teoria literária. Assim sendo, as considerações feitas ao longo do presente texto não devem ser compreendidas de forma linear cronologicamente falando, uma vez que o surgimento de uma concepção teórica de modo algum fez desaparecer a anteriormente mencionada.

As linhas teóricas de maior destaque nos estudos literários que influenciaram o modo de compreender a leitura ao longo do tempo foram: o Formalismo Russo, o Estruturalismo e a Estética da Recepção alemã, ratificando-se que embora tais correntes de pensamento sejam muitas vezes datadas, o advento de uma nova perspectiva teórica não significou a superação da anterior, principalmente no que tange ao reflexo dessas teorias nas práticas educacionais, como analisaremos mais adiante.

A tendência formalista floresceu na década de 1920, tendo como nomes de destaque os russos Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski. Esta linha de pensamento utilizava como parâmetro para definição de um texto literário a presença de uma forma peculiar de linguagem:

Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma "violência organizada contra a fala comum". A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala

cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: "Tu, noiva ainda imaculada da quietude", tenho consciência imediata de que estou em presença do literário (EAGLETON, 2006, p.03).

Como nesta época a linguística se concentrava no aspecto formal do estudo da língua, Eagleton define o formalismo como “a aplicação da linguística ao estudo da literatura” (p.04). Nesse sentido, para os formalistas a forma não expressa o conteúdo, uma vez que “eles inverteram essa relação: o conteúdo era simplesmente a ‘motivação’ da forma, uma ocasião ou pretexto para um tipo específico de exercício formal” (EAGLETON, 2006, p. 04).

Eagleton demonstra como a concepção formalista de literatura não se sustenta, descrevendo exemplos práticos de uso peculiar da linguagem com fins não pragmáticos e que por si só não garantem ao texto um *status* literário:

Contudo, mesmo considerando que o discurso “não pragmático” é parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos - poemas, peças de teatro, romances - que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não pragmáticos” nesse sentido, mas isso não nos garante que serão realmente lidos dessa maneira (EAGLETON, 2006, p. 12).

Ao discordar dos formalistas, Eagleton nos fornece indícios do quão importante é a leitura que o sujeito leitor faz do texto para a compreensão daquilo que pode ser considerado literário ou não: “(...) a ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2006, p. 10).

Como bem conclui Eagleton, a literatura é muito mais constituída pelas “várias maneiras pelas quais a pessoas se relacionam com a escrita” (EAGLETON, 2006, p. 13) do que pela existência de uma possível “qualidade inerente ou conjunto de qualidades evidenciadas por certos tipos de escritos” (Idem). Isto quer dizer que são os modos culturais de relacionamento entre leitor e texto que faz este último assumir a condição de literário ou não, condição esta que pode se transformar ao longo do tempo:

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta (EAGLETON, 2006, p. 13).

Assim sendo, o autor coloca em questão a validade do conceito de literatura na perspectiva formalista, visto que a mesma não pode ser encarada de uma maneira estática, mas sim sob o ponto de vista de sua relação dinâmica com a sociedade, a sua história e a ideologia vigente.

Contudo, a tendência formalista de análise literária conseguiu se firmar e influenciou bastante as concepções de leitura e de leitor, na medida em que o ato de ler um texto literário passou a ser encarado como uma atividade essencialmente técnica. Ou seja, ler, de acordo

com esta corrente de pensamento, é um ato que implica fundamentalmente a percepção formal do texto. O sentido do texto se encontra nas suas estruturas. As questões extratextuais e contextuais não são levadas em conta, pouco importando a experiência do leitor, o momento histórico em que a obra foi criada e na qual foi lida. Assim sendo, o conteúdo do texto é a sua estrutura formal.

Ezequiel Theodoro da Silva ao criticar o caráter eminentemente técnico de se conceber o ato de ler, faz uma crítica à visão “reduzora” ou “simplista” da leitura:

Os adeptos desta concepção reduzem a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor. Em outros termos, *ler é ler em voz alta*, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação, etc. Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das ideias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico. Daí o surgimento, na escola, do leitor "papagaio" ou "vitrola", que é sem dúvida capaz de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas sem nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelos textos (SILVA, 1999, p. 12-13).

Embora o autor esteja se referindo à leitura de modo mais amplo, no que se refere aos tipos de textos, este pensamento pode ser perfeitamente confirmado em práticas pedagógicas que utilizam a obra literária apenas como suporte para ressaltar aspectos formais do texto no ato de ler.

Segundo Eagleton (2006), partir de 1957 com a obra *Anatomy of Criticism*, do crítico literário canadense Northrop Frye (1912 – 1991), outra linha de pensamento alcançou destaque no campo dos estudos literários – o estruturalismo.

Frye partiu da constatação de que a crítica literária em sua época estava fortemente baseada em juízos de valor, algo que ele considerava pouco científico. Este foi então o mote para o desenvolvimento de uma teoria de cunho extremamente objetivo e sistemático:

O estruturalismo, como a palavra mostra, ocupa-se das estruturas e, mais particularmente, do exame das leis gerais pelas quais essas estruturas funcionam. Como Frye, o estruturalismo também tende a reduzir os fenômenos individuais a meros exemplos dessas leis. Mas o estruturalismo propriamente dito encerra uma doutrina característica que não existe em Frye: a convicção de que as unidades individuais de qualquer sistema só têm significado em virtude de suas relações mútuas. Tal noção não decorre da simples convicção de que devemos ver as coisas "estruturalmente" (EAGLETON, 2006, p. 142).

Neste ponto, Eagleton adverte que o estruturalismo enquanto doutrina vai além do fato de analisarmos a obra literária como estrutura, mas também impõe a necessidade de reconhecermos que os significados implícitos nos elementos textuais só existem em função da relação que estabelecem entre si, isto é não possuem valor próprio: “(...) só nos tornamos estruturalistas convictos quando pretendemos que o significado de cada imagem só existe em

relação a outras imagens. As imagens não têm significado substancial, apenas um significado relacional” (EAGLETON, 2006, p. 142-143).

Mario Quintana apresenta a sua opinião sobre o estruturalismo no texto *De como não ler um poema*:

Há tempos me perguntaram umas meninas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro *A rua dos cataventos*. Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as meninas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo - o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos.

Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticulosa autópsia - caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia.

Em todo caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano...

Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furungações, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha (QUINTANA, 2006, p. 60).

O comentário de Quintana revela a principal crítica aos métodos de ensino que trazem em seu fundamento o modo estruturalista de compreender a obra literária. Ao falar sobre essência da criação poética, o poeta quer nos lembrar que não há como se estabelecer um vínculo com o texto literário, em especial o poético, desprezando-se elementos como a subjetividade do leitor e o contexto cultural e histórico de produção e recepção das obras.

Percebemos então, na Perspectiva Estruturalista uma evidente rejeição a qualquer análise contextual da literatura enquanto produção histórica, isolando-a do mundo exterior e considerando o seu conteúdo como a própria estrutura do texto. Nesse sentido, Estruturalismo e Formalismo aproximam-se, visto que “um aspecto digno de nota nesse tipo de análise é o fato de ela, à semelhança do Formalismo, separar o ‘conteúdo’ real da história e se concentrar totalmente na forma” (EAGLETON, 2006, p. 144).

Assim como o Formalismo, a visão Estruturalista influenciou a disseminação de uma concepção de leitura do texto “como organização autossuficiente e autoprodutora de sentido” (ZILBERMAN, 2010, p. 25), tomando conta das universidades, influenciando as práticas de ensino da língua e as experiências de leitura dos textos literários, sobretudo até meados da década de setenta do século passado.

Nessa perspectiva educacional, a leitura também é vista como um ato intrínseco ao texto, imune a qualquer interferência externa e, mais do que isso, reveladora de uma obra para cuja compreensão só se exige o uso correto de técnicas que “desvendem” a sua estrutura.

Constatamos então, que tanto o Formalismo quanto o Estruturalismo inspiraram uma concepção de leitura que têm como foco essencial o texto. Tal visão concebe o ato de ler como atividade descontextualizada, isolando o texto da realidade da qual fazem parte o leitor e todo o contexto no qual ele está inserido.

Contrapondo-se a essas tendências que desconsideram por completo os aspectos extrínsecos ao texto no ato da leitura, as correntes de pensamento Marxista e Historicista afloradas após a Primeira Guerra Mundial influenciaram os estudos sobre literatura, que passaram a oscilar entre dois modelos: de um lado, agrupando as obras literárias individualmente segundo tendências gerais, gêneros e outras categorias; de outro modo, estudando os textos literários de acordo com a vida e o biografismo de seus autores. Ambas as opções de análise têm a cronologia como base para lhe dar coerência, privando da compreensão sobre literatura a sua dimensão artística, já que separam história da literatura e estética.

Ao perceber essa separação, Hans Robert Jauss publicou em 1967 a obra *A história da literatura como provocação à Teoria Literária*, na qual apresenta os princípios da Estética da Recepção. O trabalho critica os padrões construídos para a sistematização da história da literatura e embora reconheça inovações nas escolas marxista e formalista considera que ambas acabaram por contribuir com o distanciamento entre história da literatura e estética, no primeiro caso por pleitear a literatura como reflexo da realidade social, sem conseguir estabelecer categorias estéticas próprias; no segundo porque, mesmo aproximando-se de uma nova compreensão histórica sobre a obra literária, observa-se que o histórico da literatura se restringe a simples sequência de sistemas estético-formais. Assim sendo, o autor conclui que:

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório de desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção e do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios esses de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 7-8).

Jauss fundamentou seus princípios em teses que explicam como é possível escrever a história da literatura sem deixar de lado o seu valor estético. A postura conciliadora das suas teses pode ser encarada como uma tentativa importante e revolucionária para a sua época na medida em que se volta para o papel do leitor, promovendo-o a uma condição de elemento central nas discussões sobre as obras literárias.

Ao contrário do objetivismo histórico sob a forma de sistematizações lineares e estatísticas das obras literárias, Jauss defende que a abordagem histórica da literatura deve considerar a sua natureza dinâmica cuja realização se operacionaliza no horizonte de expectativa do leitor: “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25).

Jauss se fundamenta na necessidade de se analisar o efeito de uma obra literária no leitor, evitando-se o psicologismo e a sociologia do gosto. Para isso, defende a adoção de práticas referenciais de análise que, para ele, desvendam a construção das expectativas do leitor em relação ao texto, como o conhecimento prévio do gênero, forma e temática das obras já conhecidas, oposição entre linguagem poética e linguagem prática.

Horizonte de expectativa, valor estético e mudança de horizonte são alguns dos conceitos mais importantes da Estética da Recepção defendida por Jauss. Tais conceitos serviriam para a composição de um estudo estético-recepcional da história da literatura, explicando “a maneira pela qual a obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético” (JAUSS, 1994, p. 31).

Segundo Eagleton, Jauss objetiva

(...) produzir um novo tipo de história literária, centralizada não nos autores, influências e tendências literárias, mas na literatura, tal como definida e interpretada pelos seus vários momentos de "recepção" histórica. As obras literárias, em si mesmas, não permanecem constantes, enquanto as suas interpretações se modificam; os próprios textos e tradições literárias sofrem modificações ativas, de acordo com os vários "horizontes" históricos nos quais elas são recebidas (EAGLETON, 2006, p. 126).

No entanto, Eagleton enxerga um problema epistemológico na Teoria da Recepção de Jauss e Iser:

Se examinarmos o "texto em si" como uma espécie de esqueleto, uma série de possibilidades que esperam ser concretizadas de várias maneiras por vários leitores, como discutir essas possibilidades sem já tê-las concretizado? Ao falar do "texto em si", tomando-o como norma em relação a determinadas interpretações, estaremos tratando com algo mais do que a nossa própria concretização? Estará o crítico pretendendo chegar a algum conhecimento divino do "texto em si", um conhecimento negado ao mero leitor que tem de se haver com a construção, inevitavelmente parcial, que faz do texto? Trata-se, em outras palavras, de uma versão do velho problema de como saber se a lâmpada da geladeira apaga quando a porta está fechada (EAGLETON, 2006, p. 128).

Parece-nos realmente ainda restritivo que o valor estético de uma obra esteja condicionado à análise da recepção desta por um leitor especializado, que era a perspectiva defendida por Jauss, ao visar um leitor coletivo, histórico e, em última análise, especialista, não um leitor comum. Entretanto, é inegável que as diferentes interpretações consideradas a partir da leitura de um obra só são possíveis pela interação entre texto e leitor. E é nesse sentido que a Estética da Recepção oferece importantes contribuições ao desenvolvimento de uma concepção de leitura mais próxima àquela que resulta de uma prática social interacionista entre a obra e o leitor, ao contrário de uma atividade meramente passiva de decifração do

texto.

Com Iser já se amplia o campo de recepção das obras para o olhar do leitor considerado na sua individualidade. Logo, mesmo em um determinado contexto social e histórico, poderemos ter variadas interpretações a uma mesma obra, visto que a subjetividade do leitor são contempladas no ato da leitura.

Novamente, podemos recorrer ao ponto de vista de um escritor da literatura para nos auxiliar a perceber como a importância que damos ao leitor na sua interação com o texto pode interferir em nossa maneira de conceber a leitura:

Todo poema é uma aproximação. A sua incompletude é que o aproxima da inquietação do leitor. Este não quer que lhe provem coisa alguma. Está farto de soluções. Eu, por mim, lhe aumentaria as interrogações. Vocês já repararam no olhar de uma criança quando interroga? A vida, a irrequieta inteligência que ele tem? Pois bem, você lhe dá uma resposta instantânea, definitiva, única – e verá pelos olhos dela que baixou vários risquinhos na sua consideração (QUINTANA, 2006, p. 126).

Seguindo esta perspectiva, “a obra literária é uma formação porosa, porque constituída de vazios a serem preenchidos pelo leitor. Assim, embora compreensível, o texto é incompleto, pois ele nunca exaure seu objeto, cujo significado se efetua quando o leitor ali deposita seu conhecimento e experiência” (ZILBERMAN, 2010, p. 25). Esta visão sobre o texto literário necessariamente se reflete na concepção de leitura, a qual já não está estritamente circunscrita à obra, mas desloca-se para a relação dialógica que se estabelece entre leitor e texto.

A partir dessas tendências teóricas acerca da literatura, é possível construir um panorama referente às concepções de leitura, permitindo dizer que existem três grandes correntes de pensamento que se consagraram ao longo do tempo. Jouve (2002) reuniu estas teorias da leitura, classificando-as da seguinte forma: a Escola de Constância (uma referência à cidade alemã Constance, na qual surgiram novas perspectivas sobre a leitura); a análise semiótica e estudos semiológicos; as teorias do leitor real. Brevemente, iremos apresentá-las.

O foco de análise da primeira corrente de pensamento sobre leitura direciona-se para a relação texto-leitor. Nesse contexto, são incluídos os estudos sobre a Estética da Recepção cujo autor de referência para Jouve (2002) é Hans Robert Jauss e a teoria sobre o leitor implícito cujo destaque é Wolfgang Iser.

Para Jauss apud Jouve “A história literária (...) é menos a história da obra do que a de seus sucessivos leitores. A leitura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais” (JAUSS apud JOUVE, 2002, p. 14). Ao destacar o caráter comunicacional do ato de ler, o leitor passa assim assumir uma posição de destaque nos estudos literários.

Embora Iser tenha sido colega de Jauss, Jouve (2002) o vê como representante de um pensamento que vai um pouco mais adiante nessa mesma perspectiva de leitura, uma vez que

seus estudos procuram investigar “(...) por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelos textos” (Idem).

Jouve faz assim uma aproximação de Iser com o grande representante do segundo grupo de teorias sobre leitura que é Umberto Eco e sua teoria semiótica: “o objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer o leitor (...) para corresponder da melhor maneira às solicitações das estruturas textuais” (JOUVE, 2002, p. 14-15).

Por considerar que todos os pesquisadores anteriores idealizam a figura do leitor, Michel Picard (exponente da terceira vertente das teorias sobre leitura) traz para o estudo da leitura uma investigação sobre a condição real do leitor diante do texto, propondo analisar a recepção concreta dos textos literários a partir do modelo dos jogos. Nesse sentido, a leitura seria uma atividade lúdica que inclui jogo de representação e jogo de regras, na medida em que o leitor se identifica com os personagens da obra que lê ao mesmo tempo em que respeita um determinado número de convenções e códigos da ficção.

A partir desta apresentação geral acerca das principais correntes teóricas da leitura, faz-se necessário escolhermos na estante, entre tantas possibilidades, uma obra (autor) que nos revele um conceito de leitura detentor de um espectro amplo de dimensões em razão da complexidade própria ao ato de ler. Não é uma tarefa simples, mas Jouve (2002) também nos aponta um caminho interessante a este respeito ao conseguir reunir em sua obra múltiplos aspectos em torno deste conceito, apoiando-se nos estudos de Gilles Thérien (1990), pesquisador da área de semiologia, para destacar cinco principais dimensões que caracterizam a atividade leitora.

Considerando a leitura como um processo neurofisiológico, o primeiro dos aspectos relevantes a ser considerado na definição desta atividade refere-se à dimensão física do processo. “Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Considerando o resultado das pesquisas de François Richaudeau (1969), Jouve (2002) descreve o funcionamento cerebral do leitor no entendimento do texto, isto é, os mecanismos de apreensão por grupos de signos, a visão não linear (que permite a antecipação de conteúdo) e a utilização da memória imediata do leitor. “Assim, considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (idem, p.18).

Há que se fazer uma ressalva apenas quanto à atividade de interpretação, considerada por Richaudeau e referendada por Jouve como ainda integrante do aspecto físico da leitura. Por envolver a construção de sentidos, a interpretação é, para outros estudiosos, parte

componente do processo cognitivo do ato de ler. É o que nos afirma, por exemplo, Vigotski (1991), ao tratar sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita enquanto

(...) um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKI, 1991, p. 89).

Podemos inferir que para Vigotski o processo de compreensão da escrita não se restringe a uma atividade meramente física, mas sim sugere um complexo movimento cognitivo que se utiliza inicialmente da linguagem falada para, progressivamente, desprender-se desta via, passando a um simbolismo direto. Para Vigotski:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 48).

Esta afirmação de Vigotski deixa claro que a atribuição de um significado à palavra é um ato cognitivo que, portanto, poderia ser incluída no segundo aspecto da leitura descrito por Jouve.

Após, a análise meramente neurofisiológica da leitura, passamos a sua capacidade de permitir a compreensão do que é lido. Este aspecto se concentra no processo cognitivo que o leitor utiliza para compreender o que lê. A leitura demanda um esforço de abstração que fará o leitor avançar ou recuar durante a leitura para alcançar a interpretação dos textos.

Entre “progressão” e “compreensão” existem, claro, regimes intermediários: as duas variáveis podem se combinar em proporções muito diversas. Em todos os casos, contudo, a leitura solicita uma competência. O texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura (JOUVE, 2002, p. 19).

O terceiro aspecto é especialmente importante na medida em que estamos discutindo a formação do leitor de textos literários. Trata-se do processo afetivo envolvido na leitura:

Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do

princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (JOUVE, 2002, p. 19).

A grande escritora Lygia Bojunga publicou um livro que trata exatamente da sua relação afetiva enquanto leitora de obras literárias. Nada mais apropriado do que ilustrar uma análise de um fenômeno com a descrição da experiência do mesmo:

Eu gostava muitíssimo de cada leitura que eu fazia dos *Irmãos Karamazov*, das *Recordações da Casa dos Mortos*, dos *Humilhados e Ofendidos* e de outros livros do Dostoiévski. Mas eu me lembro que eu andava por aquelas páginas sempre olhando daqui, dali, meio que procurando uma casa, uma rua, casaco, um machado, enfim: um parentesco, um eco do Raskolnikov, que era o personagem central do livro do Dostoiévski que eu mais amava: *Crime e Castigo*. Esse livro foi pra mim o exemplo perfeito do quanto nós, leitores, podemos nos envolver emocionalmente com um personagem literário (BOJUNGA, 2004, p. 22).

É precisamente o aspecto afetivo evidenciado na leitura de obras literárias que configura um dos principais fatores que despertam no leitor o desejo de ler novamente outras obras, daí porque este aspecto seja tão fundamental para formação da cultura leitora, razão pela qual iremos abordar esta temática futuramente no momento em que discutiremos a leitura no contexto escolar, já que a afetividade pode ser grande aliada nas práticas de incentivo à leitura.

O quarto aspecto identificado no ato de ler refere-se à sua função argumentativa, ou seja, toda leitura defronta o leitor a uma argumentação elaborada pelo autor cuja tese defendida pode ou não ser aceita pelo leitor.

A intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa. (...) Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida (JOUVE, 2002, p. 21-22).

Poderíamos dizer que esta é a característica dialógica da leitura, daí porque o ato de ler deve ser compreendido de acordo com uma concepção interacionista, na qual texto e leitor compõem um processo que se desenvolve a partir de uma relação discursiva, reconhecida por Zilberman (2010) como uma via de mão dupla:

O resgate da perspectiva dialógica depende de se aceitar a ideia de que o texto quer se comunicar para fazer o leitor produzir algo. Contudo, o diálogo se caracteriza por uma peculiaridade suplementar: a leitura não leva o sujeito-leitor a redigir um texto qualquer, e sim induz o sujeito-autor a criar um outro texto. (...) É sobre esse aspecto que a leitura é transformadora: ela age sobre a literatura, tanto quanto a literatura age sobre seu público. Este, portanto, não pode se comportar de modo imitativo, tomando o objeto literário como modelo ideal, uma vez que ele seguidamente rompe com as regras em voga na sociedade (ZILBERMAN, 2010, p. 34).

Inferimos desse aspecto a importância das leituras anteriores e do senso crítico do leitor, elementos que são demandados no momento da leitura de um texto literário. Vemos também uma inter-relação com o processo cognitivo (segundo aspecto já apresentado), uma vez que a depender da significação atribuída pelo leitor ao conteúdo lido serão possíveis análises mais aprofundadas sobre o mesmo.

A última perspectiva relacionada à leitura diz respeito ao contexto cultural no qual o leitor está inserido, aspecto que tem enorme poder de interferência na interpretação que se faz daquilo que se lê. A leitura é assim um processo simbólico.

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época (JOUVE, 2002, p. 22).

A propósito deste tema, é apropriado ilustrá-lo com as palavras de Rubem Alves: “Os portugueses se horrorizaram ao saber que os índios matavam as pessoas e as comiam. Os índios se horrorizaram ao saber que os portugueses matavam as pessoas e não as comiam. Tudo depende do ponto de vista” (ALVES, 2013, p. 47).

Sendo assim, podemos dizer que a leitura é a culminância dos processos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos inerentes ao ato de ler. Entretanto, outros pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema também estabeleceram seus conceitos acerca dessa atividade tão plurissignificativa, que por ter este caráter tão abrangente, quase sempre carece de adjetivações. Assim sendo, por esta ser uma dissertação sobre formação de leitores em bibliotecas escolares, cabe acrescentar uma definição que delimite sobre qual leitura estamos a discutir em face da amplitude de modalidades e de aspectos a serem analisados:

‘Leitura’ é termo entendido aqui como ato que pressupõe, mas ultrapassa, a alfabetização, tornando-se recurso de comunicação voluntário e independente, sobretudo das pressões escolares. O termo refere-se ao comportamento cultural praticado nas sociedades letradas. Além disso, refere-se a uma modalidade de leitura – a leitura do escrito (PERROTI, 1990, p. 13).

Esta definição foi tomada emprestada do pesquisador e escritor brasileiro Edmir Perroti. Dedicado aos estudos sobre a mediação cultural e biblioeducação, Perroti (1990) discute a proposição da leitura enquanto ato cultural (e não habitual destinado a finalidades imediatas), daí porque é tão importante a superação de algumas imagens sacralizadas acerca do universo da leitura que terminam por restringi-la, como veremos oportunamente.

Compreender a leitura como ato cultural implica no redimensionamento da visão que temos de leitor, visto que mesmo com a existência de variadas modalidades de leitura nas sociedades modernas, o ato de ler ainda é alvo de avaliações generalistas, como as que transformaram em verdade absoluta a afirmação desgastada de que o brasileiro lê pouco ou lê

mal. A este respeito, Magda Soares (2008) foi em busca da caracterização e interpretação do problema, chegando à origem da questão, que é a confusão de entendimento que se tem da leitura, restringindo-a muitas vezes à simples decodificação de sinais gráficos, que na verdade é a condição de estar ou não alfabetizado:

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto, seus referentes forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto (SOARES, 2008, p. 30).

A leitura, muito além da decifração de símbolos escritos é uma construção de sentidos que se faz a partir da relação entre textos e contextos. Além disso, a existência de diversas linguagens (sonora, escrita, visual, verbal, tátil, entre outras) impede que concebamos o ato de ler apenas em relação a uma destas modalidades. Logo, a chamada “crise da leitura” deve ser analisada em sua multiplicidade linguagens, já que não pode ser reduzida a um tipo de leitura, que é a do texto escrito. Além do que, mesmo considerando-se esta modalidade de leitura, o ato de ler não pode ser confundido com alfabetização.

Sabemos que a atividade leitora não segue o mesmo rito em todos os tipos de texto. Quando falamos sobre leitura, devemos sempre relaciona-la ao complemento do verbo ler, isto é, ler o quê? Pois cada texto comporta uma espécie de leitor. Magda Soares (2008) nos alerta para o fato de que “ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler (p. 30)”. Nesse sentido, um texto literário também demanda um tipo específico de leitor – o leitor literário.

2.1.2. O leitor literário

Eu sou leitora, logo, eu participo intimamente desse jogo maravilhoso que é o livro; eu sou leitora, logo, eu crio (BOJUNGA, 2004, p. 35).

Neste momento, iremos tratar sobre o sujeito fundamental na presente discussão – o leitor literário, partindo de algumas considerações defendidas no ensaio *A morte do autor*, de Roland Barthes, que suprimindo a figura do autor em favor da escritura, oferece bases interessantes (ou até mesmo, revolucionárias) para devolver ao leitor o seu lugar de destaque merecido. Tais reflexões remetem-nos a essa relação que muitos leitores iniciantes estabelecem com a obra sem a necessidade (ou sequer a mínima curiosidade) em saber quem é o seu autor. Podemos comprovar isto no meio escolar com frases do tipo: “Tia, lê de novo aquela história da menina que vendia fósforos?”, por exemplo. Dificilmente, o leitor estabelece uma identificação com a figura do autor no mesmo nível de intensidade com a qual se liga aos personagens do texto de ficção.

O poeta Paulo Leminski brincou com esta falsa relação autor-obra:

eu te fiz
 agora

sou teu deus
 poema

ajoelha
 e
 me
 adora

(LEMINSKI, 2013, p. 150).

Na realidade, com Roland Barthes aprendemos que somos os livros que lemos, as histórias que ouvimos e aquelas que vivemos. Ao transpormos tais experiências para a criação escrita, será impossível determinarmos com precisão quem são os deuses dos textos escritos. Logo, ao ultrapassar a fronteira da voz para a escrita, o texto resultante presencia aquilo que Barthes afirma ser a morte do autor: “(...) a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem (...), a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2004, p. 57-58).

Barthes (2004) defende que a figura do autor é invenção moderna, reflexo do positivismo da ideologia capitalista que atribuiu maior importância ao personalismo do autor. É comum, percebermos esta ênfase na personalização da obra por quem a escreveu: “a *explicação* da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, que nos entregasse a sua ‘confidência’” (p. 58).

Apesar dessa forte tendência de enfatizar a relação entre o livro e a figura do autor, Roland Barthes menciona alguns exemplos em que se conseguiu avançar nessa concepção de autoria. É o caso do surrealismo, ao admitir “o princípio e a experiência de uma escrita a vários”, contribuindo “para dessacralizar a imagem do Autor” (p. 60), assim como na obra de Brecht:

O afastamento do Autor (com Brecht, poder-se-ia falar aqui de um verdadeiro "distanciamento", diminuindo o Autor como uma figurinha bem no fundo do palco literário) não é apenas um fato histórico ou um ato de escritura: ele transforma radicalmente o texto moderno (ou — o que dá na mesma — o texto doravante se faz e se lê de tal forma que nele, em todos os níveis, ausenta-se o autor) (BARTHES, 2004, p. 60-61).

O texto escrito nunca é original, visto que é um espaço povoado de múltiplas escritas. Daí porque Barthes defende o uso da denominação escritor (‘*scriptor*’), o qual seria assim apenas responsável por organizar estas escritas de um modo particular. Nesse sentido seria um equívoco buscar analisar o significado de uma obra na figura do autor, mas sim, no leitor. Com isso, o estudioso afirma que apenas no leitor a totalidade do escrito se revela, por

isso, para que a obra efetivamente se concretize é necessário o surgimento do leitor e o desaparecimento completo do autor.

A ideia de Barthes vai ao encontro da já mencionada estética da recepção cuja linha teórica enfatizou o papel do leitor nos estudos das obras literárias. Esta mudança de foco representou um caráter inovador na história da literatura como aponta Terry Eagleton:

A teoria da Recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo. De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (a nova crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. Esses textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura (EAGLETON, 2006, p. 113).

As palavras de Eagleton revelam reconhecimento às contribuições teóricas do estudo estético-recepcional das obras literárias na medida em que fez justiça à condição essencial do leitor para a existência dos textos. Além disso, esta perspectiva de estudo possibilitou o desenvolvimento de pesquisas sobre vários aspectos da atividade leitora, culminando no aparecimento de algumas tipologias de leitores, como as descritas por Wolfgang Iser (1996) na obra *O ato da leitura*: “leitor ideal”, “leitor informado”, “arquileitor”, “leitor intencionado” e “leitor implícito”. A identificação de tais tipos de leitores nos estudos de Iser nos dá a dimensão da importância do sujeito leitor para a concretização do fenômeno literário.

Segundo Iser (1996), essa diferenciação entre leitores é resultante de linhas distintas de estudos que possuem como principal interesse a análise dos atos estimulados pelo efeito, os quais, com exceção do leitor implícito, são compreendidos como construções teóricas referentes a um “substrato empírico”. No entanto, reconhecemos, muitas vezes, a predominância do caráter teórico deste fenômeno se sobrepondo ao aspecto empírico, fazendo com que tais leitores sejam muito mais construções teóricas do que leitores de existência própria ou real.

Reconhecendo a figura do “leitor ideal” como inexistente, já que seria alguém possuidor das mesmas intenções manifestadas no momento da criação do texto, Iser propõe a ideia de “leitor implícito”, cuja compreensão poderia ser resumida pela junção de uma estrutura textual a um ato estruturado, que ocorre pela interação entre texto e leitor convergindo através de uma situação que depende de ambos para a sua concretização.

O Leitor Implícito “não tem existência real, pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condição de recepção a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto” (ISER, 1996, p. 73).

Por ser objeto de nosso estudo a formação de leitores literários no contexto da biblioteca escolar, acreditamos ser válido ressaltar a figura do “leitor implícito” descrito por Iser, visto que vários estudiosos da área da leitura veem neste um aspecto fundamental do papel condicionante do leitor à existência do fenômeno literário, uma vez que este só se concretiza a partir desta interação entre texto e leitor.

Foi a teoria da recepção que nos permitiu compreender e ampliar a nossa perspectiva acerca da leitura literária, ultrapassando a visão sobre o texto como único componente do fenômeno literário e permitindo ao leitor alcançar a condição fundamental para a materialização da obra através da sua relação com o texto.

Ao questionar a norma clássica de interpretação das obras literárias defendida no século XIX, segundo a qual haveria sempre um sentido coisificado oculto nos textos ficcionais a ser revelado, Iser (1996) nos aponta um novo caminho para o significado do leitor literário no seu relacionamento com a obra que não é mais o da “explicação” e sim o da experimentação:

(...) o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (...) O sentido como efeito causa impacto, e tal impacto não é superado pela explicação, mas, ao contrário, a leva ao fracasso. O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional. (...) Os procedimentos de interpretação já não podem se contentar com seus atos de redução aplicados automaticamente (ISER, 1996, p. 34-35).

Assim sendo, a construção de sentidos é inerente ao papel desempenhado pelo leitor literário em razão do seu protagonismo diante da própria natureza da literatura, sem que a interpretação do texto se torne um ato subjetivo e alheio a condicionantes culturais e textuais, como Umberto Eco nos adverte ao diferenciar o “uso” da “interpretação”:

Em meu texto *The Role of the Reader* (O papel do leitor), enfatizei a diferença entre interpretar e usar um texto. Posso, com certeza, usar o texto de Wordsworth para uma paródia, para mostrar como um texto pode ser lido em relação a diferentes contextos culturais, ou para finalidades estritamente pessoais (posso ler um texto em busca de inspiração para minhas meditações); mas, se quiser *interpretar* o texto de Wordsworth, terei de respeitar seu plano de fundo cultural e linguístico (ECO, 2005, p. 81).

Com esta diferenciação, o semiólogo italiano defende que “a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégia do autor e resposta do Leitor-Modelo” (ECO, 1988, p. 43). Esta denominação de leitor apresentada por Eco resulta justamente da sua convicção na incompletude dos textos, os quais sempre pressupõem a colaboração de um

destinatário, tanto com relação a aspectos de expressividade linguística (superfície do texto) como em virtude de conteúdos não expressos e que carecem da atualização do leitor.

Nesse sentido, para Eco, o texto prevê o leitor, uma vez que a incompletude da obra literária já é prevista no ato da sua criação. “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (1988, p. 37). E este “alguém” – o Leitor-Modelo, ainda que não “exista concreta e empiricamente” (idem p. 37) é um leitor previsto na origem do texto como possuidor de um conjunto de competências através das quais irá realizar a atualização textual esperada pelo autor. “Portanto, prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo” (idem, p. 40). Reconhecemos assim, que a relação texto-leitor é, pois, um trabalho cooperativo de interdependência.

Se o leitor não é um ser passivo diante do texto, mas um sujeito que constrói sentidos imprescindíveis à concretização da obra, torna-se apropriado destacar a importância do senso crítico na atividade interpretativa deste leitor, uma vez que muitos autores reconhecem a criticidade como elemento básico para a qualidade da leitura. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva:

As teorias clássicas na área da leitura explicam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o *ler as linhas*, o *ler nas entrelinhas* e o *ler para além das linhas*. Acreditamos que é exatamente esta terceira postura, a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico (SILVA, 2009, p. 34).

Partindo das concepções teóricas até agora analisadas sobre o papel do leitor diante da obra, precisamos investigar os percursos pelos quais se pode chegar à condição de leitor “para além das linhas”. As palavras daqueles que hoje se reconhecem leitores podem nos dar pistas importantes sobre trilhas já abertas que conduzam a reflexões e ações significativas à cultura leitora. A este respeito, Alberto Manguel, em seu livro *Uma História da Leitura*, faz um relato da (sua) história de encontro com a leitura exatamente por acreditar que “a história da leitura é a história de cada um dos leitores” (MANGUEL, 2004, p. 22).

Manguel, assim como Barthes, também crê que somos o que lemos. Ao participar de um evento¹ em Porto Alegre no ano de 2014, ele falou sobre o papel que nossas bibliotecas (sejam elas físicas, virtuais ou memorizadas) exercem na construção da nossa identidade individual e social, afirmando que a nossa biblioteca é a nossa autobiografia. Em um de seus livros, o escritor compartilha da premissa de que a escrita de uma obra decreta a morte de quem a escreveu:

A relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o

¹Conferência intitulada “A biblioteca imaginária”, realizada no encerramento da temporada 2014 do Fronteiras do Pensamento em 03.11.2014, no Salão de Atos da UFRGS, em Porto Alegre.

escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que um leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor (MANGUEL, 2004, p. 130-131).

Mas para que tal generosidade ocorra é necessário que esse leitor sinta-se instigado a entregar-se à relação de cumplicidade com o texto literário – assunto que iremos abordar mais adiante, sob a ótica da mediação de leituras. Podemos proclamar o nascimento de um leitor literário quando este se encontra com o livro e o experimenta como um abraço prazeroso e transformador de algum aspecto da sua existência.

A escritora argentina María Teresa Andruetto faz um relato da sua origem como leitora ressaltando exatamente as duas dimensões desse “abraço” – sentimento e pensamento; individualidade e coletividade: “a literatura nos propõe uma das mais profundas imersões em nós mesmos e na sociedade da qual somos parte” (ANDRUETTO, 2017, p. 16).

Através de um dos registros de suas memórias, Andruetto descreve como ocorreu, ainda na infância, o seu encontro com a leitura. A autora se refere a um livro sobre arte, dado pelo seu pai, e que se tornou, nas suas palavras: “uma espécie de museu universal, a matriz de todos os museus aos que fui e de todos os que nunca visitarei” (ANDRUETTO, 2017, p. 25).

A escritora faz uma detalhada composição da pintura de Rembrandt, o “autorretrato diante do cavalete”, revelando a força dessa experiência (que a fez até mesmo escrever um poema sobre a tela). Após o seu encontro com a obra física, ela relata:

Há pouco pude finalmente ver, no Louvre, o original daquele autorretrato, um dos últimos do holandês, um óleo sobre tela que na realidade mede 30 x 90 centímetros. Ali estava, cinquenta anos mais tarde em relação àquela descoberta de infância, o filho do moleiro já despojado de toda ambição, aquele que tudo perdeu por se aferrar às coisas do mundo. Este Rembrandt, nessa tarefa de despojos sucessivos do supérfluo que é o envelhecer, na medida em que perdia coisas e pessoas, como disse Genet, foi-se tornando bom e levanta a cabeça para nos dizer: “A isso chegaremos, também vós que estais olhando ao longo dos séculos”. Devo o amor que tenho a essa obra, um amor de uma menina, e a um caderninho de Genet com um desenho de Saskia na capa. Um livro pode nos abrir a porta para grandes obras e as portas que se abrem trazem consequências (ANDRUETTO, 2017, p. 26).

As portas abertas à leitora fazem referência a uma das metáforas que Alberto Manguel conseguiu sintetizar através de três representações que um leitor pode assumir na sua experiência com a leitura (a viagem, a torre e a traça). Assim, Andruetto seria a leitora viajante, uma vez que o ato de ler aquele livro lhe permitiu o reconhecimento do mundo através da interpretação possibilitada pelas imagens lidas.

A primeira metáfora destacada por Manguel diz respeito exatamente ao leitor como viajante, ou seja, aquele para o qual a leitura lhe proporciona a descoberta e a exploração de um universo que deverá ser lido. Tal representação se coaduna com aquela que compara a vida a uma viagem (uma das mais antigas metáforas). Assim sendo, o leitor é um viajante que pode apresentar variadas formas de

se relacionar com a paisagem e com as pessoas do lugar por ele visitado, inclusive apenas prosseguindo de um espaço a outro sem qualquer envolvimento com os elementos da “viagem”:

As páginas que virão prometem um ponto de chegada, um vislumbre do horizonte. As páginas já lidas propiciam a possibilidade da recordação. E no presente do texto existimos suspensos num momento que muda o tempo todo, uma ilha de tempo tremulando entre o que sabemos do texto e o que ainda está por vir. Todo leitor é um Crusoé de poltrona (MANGUEL, 2017, p. 66).

A imagem bíblica da torre simbolizando pureza e virgindade, extraída do Cântico dos Cânticos e dos textos sobre a Virgem Maria, inspiraram Manguel a estabelecer a segunda metáfora – a torre de marfim. Com esta analogia, o autor destacou duas imagens para classificar um tipo de leitor recluso que se utiliza da leitura como fuga da realidade: “como um refúgio para a reclusão reflexiva (com seus perigos correspondentes) e um esconderijo em relação à responsabilidade e à ação (com sua consequente culpa)” (MANGUEL, 2017, p. 237).

Para Manguel, esta imagem de leitor, condicionada a uma ausência do mundo, está ligada à ideia enciclopédica de cultura e à visão do intelectual como representante de uma elite, que se vê como hierarquicamente superior aos demais trabalhadores que não possuem na sociedade a função de intelectuais. Fazendo uma análise crítica de tal posicionamento, o estudioso ressalta que todas as pessoas executam de alguma maneira uma atividade intelectual, citando Gramsci em contraposição a Shakespeare:

“É melhor ‘pensar’”, perguntou Gramsci, “sem ter uma consciência crítica, ou é melhor elaborar de modo consciente e crítico uma visão pessoal do mundo?” As palavras de Gramsci inadvertidamente ecoam a mais famosa pergunta de Hamlet, ainda não respondida. O verbo “*to be*” carrega em inglês um duplo significado, tornado explícito em espanhol [e em português], por exemplo: “ser”, significando existir, e “estar”, significando um estado momentâneo numa certa condição ou lugar. A dicotomia de Gramsci oferece a Hamlet duas possibilidades distintas: residir em sua torre-biblioteca, como um leitor para quem os limites de sua leitura coincidem com as margens de seus livros; ou levar sua leitura a campo aberto, confrontando o livro em suas mãos com o livro do mundo, como sugeriu Agostinho (MANGUEL, 2017, p. 302-303).

A resposta a esta indagação pode ser dada por Mario Quintana em *A arte de ler*: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria” (QUINTANA, 2013). Podemos identificar a presença da metáfora do leitor viajante, assim como também é possível relacionar com a visão de Ezequiel Theodoro da Silva ao destacar a postura do leitor que lê *para além das linhas*, mencionada anteriormente.

Na terceira metáfora utilizada por Manguel, é destacado o leitor que é frequentemente denominado de traça. O escritor retira da obra de Lewis Carrol, *Alice através do espelho*, a expressão *bookworm* cujo sentido também é o de “rato de biblioteca” (aficionado por livros).

Manguel mostra como as imagens um tanto depreciativas de pessoas curvas e com grandes

óculos vêm sendo utilizadas desde o século XIX para caracterizar aqueles que têm na leitura o centro das suas prioridades, embora ressalte que não tem sido uma representação predominante do leitor no mundo, já que muitas vezes leitores são vistos de forma enaltecida, até mesmo divina, face ao poder e privilégio ligados ao livro e à leitura.

No entanto, o que o escritor quer refletir neste aspecto figurativo de leitor é que muitas vezes a metáfora da traça o expõe como um ser vitimado por uma leitura que seria nociva à sua vida, posto que encerra um conceito do ato de ler como algo que lhe retira da experiência real do cotidiano e não como fator que o faça construir maiores e melhores sentidos à sua existência.

(...) leitores têm sido frequentemente retratados como presas desses seres imaginários, como vítimas de acontecimentos irrealis, como devoradores de livros que são, na verdade, eles mesmos devorados por monstros literários. (...) Todo leitor, passado e presente, já ouviu pelo menos uma vez a reprimenda: “Chega de tanto ler! Feche esse livro e vá viver!” – como se ler e viver fossem dois estados diferentes do ser, como se o admoestador temesse que o leitor talvez não soubesse mais a diferença do que é “carne sólida” e do que não é (MANGUEL, 2017, p.329-330).

Tais metáforas destacadas nos servem como faróis para refletirmos como imagens muitas vezes distorcidas podem oferecer elementos que dificultam a construção de uma cultura leitora. Também iremos ver a seguir, sob o aspecto do livro, como estas representações em torno da leitura se desenvolveram e ainda persistem no imaginário das pessoas.

2.2. O livro e a sua simbologia

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros;
Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.

Jorge Luis Borges

Para inserir a leitura posteriormente no âmbito das bibliotecas escolares, faz-se necessário estabelecermos uma relação com o seu suporte mais comum, presente nesses espaços – o livro. E este, pode assumir múltiplos significados, não somente do ponto de vista da sua evolução histórica, mas também em relação ao leitor que o lê.

O livro é muitas coisas. Como um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e da dos outros, uma fonte de iluminação, felicidade e, às vezes, consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, uma companhia, um professor, uma invocação dos mortos, um divertimento, o livro em suas várias encarnações, da placa de barro à página eletrônica, tem servido há bastante tempo como metáfora para muitos de nossos conceitos e realizações essenciais (MANGUEL, 2017, p. 36-37).

Justamente a partir de algumas considerações sobre a origem dos principais significados atribuídos ao livro, é que pretendemos discorrer a respeito das imagens sobre ele construídas ao longo do tempo e de que forma elas podem reforçar estereótipos que afastam ao invés de aproximar o leitor das obras literárias.

Para iniciarmos a análise em torno do significado cultural do livro convém apresentarmos algumas informações históricas relevantes sobre este suporte. Nesse sentido, os estudos do historiador francês Roger Chartier representam importante contribuição à temática, visto que suas pesquisas referentes à história do livro sempre tiveram enorme destaque em suas obras.

Primeiramente é preciso ressaltar que entre a leitura em papiros, passando pelos livros e chegando aos atuais suportes digitais, é comum pensarmos em um percurso de tempo no qual a utilização de uma nova tecnologia faz desaparecer a anterior. Isso nem sempre acontece:

Há portanto uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra. Com Gutenberg, a prensa, os tipógrafos, a oficina, todo um mundo antigo teria desaparecido bruscamente. Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX. Para os textos proibidos, cuja existência devia permanecer secreta, a cópia manuscrita continuava sendo a regra (CHARTIER, 1998, p. 9).

Chartier (1998) ressalta que a chamada revolução promovida pelo advento da imprensa de Gutemberg, apesar de ter alterado os meios de acesso às obras (sua disseminação) não provocou mudanças profundas no comportamento leitor, isto é, na maneira como se lê, uma vez que houve apenas a substituição da técnica manuscrita para a impressa, mantendo-se a mesma estrutura (formato, encadernação, distribuição do texto na superfície da página). A verdadeira revolução então seria a que alterou mudanças estruturais no formato dos suportes de texto (casos como a mudança do papiro para livro e do livro para os meios digitais).

A leitura antiga é leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, tal como o conhecia Gutenberg e tal como o conheciam os homens da Idade Média. Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê (CHARTIER, 1998, p.24).

O papiro era composto de folhas prontas coladas umas às outras, formando grandes rolos, que recebiam hastes de madeira ou marfim em suas extremidades. A leitura era feita desdobrando-se horizontalmente o papiro. A mudança de papiro para o livro alterou drasticamente o modo de leitura, alterando o comportamento do leitor ao examinar o texto. Os rolos de papiro poderiam chegar a quarenta centímetros de comprimento e em muitas vezes o leitor ficava de pé para realizar a leitura.

Mudança ainda mais significativa ocorreu quando do advento dos textos em meio eletrônico. Chartier considera o livro eletrônico como representante de “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p.13)”. Nesse sentido, o

estudioso chama a atenção para dois aspectos característicos a este novo modo de se relacionar com o texto em ambiente virtual que são a distância maior em relação à obra e a liberdade com relação ao fluxo sequencial do escrito, estabelecendo um paralelo entre o leitor da antiguidade e o leitor do livro impresso:

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo (CHARTIER, 1998, p. 13).

Juntamente com tais mudanças na forma do leitor se relacionar com o texto, Chartier (1998) também ressalta outra relevante consequência resultante da criação do texto eletrônico no que se refere à fluidez das referências de autor, editor e distribuidor, antes mesmo que estes profissionais se firmassem no mercado do livro industrializado.

Um produtor de texto pode ser imediatamente o editor, no duplo sentido daquele que dá forma definitiva ao texto e daquele que o difunde diante de um público de leitores: graças à rede eletrônica, esta difusão é imediata. Daí, o abalo na separação entre tarefas e profissões que, no século XIX, depois da revolução industrial da imprensa, a cultura escrita provocou: os papéis do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro, estavam então claramente separados (CHARTIER, 1998, p. 16-17).

Vale destacar também a figura do profissional da crítica literária, que segundo Chartier tem seu trabalho ameaçado já que em ambiente eletrônico “a produção dos juízos pessoais e a atividade crítica se colocam ao alcance de todo mundo. Daí, a crítica, como profissão específica, correr o risco de desaparecer” (CHARTIER, 1998, p.18). É claro que pode ser precipitada esta afirmação quanto ao desaparecimento da crítica especializada, mas é inegável admitir que atualmente tornou-se corriqueiro encontrar na rede eletrônica opiniões (fundamentadas ou não) sobre obras literárias feitas pelos leitores, o que de toda a forma é positivo na medida em que pode suscitar boas discussões e a democratização das leituras.

Este breve relato sobre a materialidade do livro é necessário visto que, ao nos referirmos ao mesmo, temos que considerar as suas formas atuais de existência na perspectiva de não nos restringirmos a saudosismos nem tão pouco à aceitação passiva de todo e qualquer novo modelo tecnológico.

No entanto, parece fundamental nos determos em questões mais relacionadas ao significado de como o livro é compreendido enquanto valor cultural, isto é, analisar de que forma este olhar sobre

o livro pode de alguma maneira interferir na formação do leitor, visto que a imagem que construímos deste bem pode nos revelar pistas de como se pode aproxima-lo ou afasta-lo do seu objetivo essencial – o leitor.

Nesse sentido, estabelecemos, com base nos autores Chartier (1998) e Perroti (1990), alguns pontos de discussão para análise da simbologia criada em torno do livro ao longo do tempo.

A primeira imagem ligada ao livro refere-se à ideia de proibição. Chartier (1998), ao tratar da figura do autor, resgata as perseguições sofridas por estes pelas entidades religiosas e políticas. As sanções ligadas a obras proibidas condenavam seus autores a mortes violentas e não somente os livros à destruição.

Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias. A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade (CHARTIER, 1998, p.23).

Chartier (1998) faz um interessante relato para traduzir como o autor (e sua obra, é claro) sai desta posição de perseguido para alcançar proteção, mostrando então as duas faces imagéticas ligadas ao livro, isto é, de um lado, o extremo relacionado à culpabilidade potencial dos escritos; e de outro, a glória do reconhecimento, falsamente adquirida pelo autor, quando este fazia uma dedicatória pública na obra àqueles que possuíam outorga para aceitar ou repudiar os textos.

Na cena da dedicatória, a mão do autor transmite o livro à mão que o recebe, a do príncipe, do poderoso ou do ministro. Em contrapartida deste dom, um contra-dom é buscado, quando não garantido: na França, sob Francisco I, um posto, um cargo, um emprego, e sob Luís XIV, uma pensão. O que é interessante é justamente esta reciprocidade. O autor oferece um livro contendo o texto que escreveu e, em troca, recebe as manifestações da benevolência do príncipe, traduzida em termos de proteção, emprego ou recompensa (CHARTIER, 1998, p. 39-40).

Isto demonstra que os autores não possuíam ainda verdadeiro reconhecimento pelas obras que escreviam, mas também reforça a imagem de poder relacionado ao livro, uma vez que só se tem medo daquilo que se considera poderoso. O conhecimento é poder –afirmação célebre de Francis Bacon (1561-1626). O livro seria então um símbolo do poder do conhecimento. E em regimes autocráticos se expurga qualquer forma de ameaça à manutenção do poder por quem o detém.

De acordo com Chartier (1998) a mudança que faz o livro (através do seu autor) se desvincular um pouco da “sombra” de proibição à qual estava constantemente submetido e da necessidade de autorizações prévias marca a chegada da figura do autor na idade moderna.

Esta entrada se faz também mais nitidamente quando a dependência diante do poder, a espera de uma recompensa e o temor de uma punição dão lugar a uma maior tolerância. Com Malesherbes, em 1780, a França permite que o livro apareça sem a necessidade de uma unção ou temor de uma sanção (CHARTIER, 1998, p.42).

Malesherbes (1721-1794) foi um ministro francês diretor da *Librairie* (Biblioteca Nacional) em 1750. Na realidade, esta aparente liberdade na publicação de livros não estava ligada a motivações legítimas de respeito à expressão escrita, mas sim eram consequência das perdas econômicas que a França passou a ter no século XVIII com a censura severa aos livros, o que impulsionou a publicação clandestina dos títulos escritos em seu país e aceitos em outros lugares da Europa. Temendo, portanto a perda financeira dos lucros, medidas passaram ser adotadas no sentido de tolerar alguns textos.

Malesherbes queria evitar a ruína da edição francesa, mas sem com isso dotar alguns textos da aprovação explícita da autoridade monárquica. Inventou então as autorizações tácitas: isto é, um esquema de autorização específico em nome do qual se finge acreditar que tais livros são impressos no estrangeiro e sua distribuição permitida na França, embora sejam, de fato, livros publicados na França sob este regime específico de autorização (CHARTIER, 1998, p. 44-45).

As ideias que foram sendo construídas em torno do livro – principalmente referentes ao senso de proibição e poder nos dão a dimensão de algumas imagens a ele associadas e que influenciaram na criação de alguns mitos relacionados às ações de promoção ao livro e à leitura. Edmir Perroti (1990) destaca cinco mitos como principais: eternidade, magia, poder, festa e revelação.

Tais mitos, segundo Perroti (1990), têm origem na imagem de transcendência ligada ao livro:

Diante de um mundo caótico, fragmentado, incontrolável, diante de máquinas cada vez mais possantes e ao mesmo tempo ameaçadoras, diante de riscos crescentes à cultura e à vida do espírito, o livro sobrevive como único elemento estruturado-estruturante, capaz de reaver a totalidade e a plenitude perdida. Espécie de intermediário entre o céu e a terra, enquanto objeto transitivo, o livro acena com a possibilidade de volta ao tempo anterior à queda, de esperanças de retorno a épocas situadas além dos irremediáveis (PERROTI, 1990, p. 38).

Esta imagem-mito do livro, que segundo Perroti (1990) caracteriza-se como lugar de transcendência, guarda relação com o seu passado de proibição já descrito, uma vez que só a alguns leitores era dado o privilégio da sua leitura e da decisão sobre o que devia ou não ser escrito. Ou seja, em torno do livro estavam aqueles que detinham autoridade religiosa e política para lê-los e decidir o que e quem podia ler. O direito ao acesso aos livros seria como um dom superior que alguns recebiam e outros não. E isto tem origens ainda mais remotas relacionadas à gênese do signo escrito.

Na origem, o signo escrito, símbolo mágico, destinava-se à comunicação com a divindade. Em muitas sociedades primitivas, ele guardou aliás esse papel de intermediário com os poderes ocultos. Somente uma casta privilegiada podia lê-lo ou utilizá-lo. Essa casta de padres e de feiticeiros gozava de um grande prestígio e detinha ao mesmo tempo o poder espiritual e o temporal (ROBINE apud PERROTI, 1990, p. 39).

Atualmente muitos creem na metáfora da transcendência ligada ao livro, que coloca sobre este a responsabilidade extrema de conduzir o leitor a um patamar mais elevado da sua existência, o que o tornaria quem sabe superior àqueles que não têm acesso a sua leitura.

No contexto dessa transcendência do livro, podemos identificar a imagem da eternidade. O

livro representa esta ilusória tentativa humana de deter o tempo e as suas características intrínsecas, entre elas, a finitude da vida.

Vencer o tempo, igualar-se aos deuses imortais, esse é o desejo de culturas como a nossa, que banalizam ou tentam fechar os olhos à fatalidade da morte, que acumulam riquezas comercializando acintosamente o mito da eterna juventude, fazendo crer na possibilidade humana de tudo reparar, de tudo controlar, de eliminação total do acaso. É difícil em nosso mundo aceitar os limites de ser apenas humano (PERROTI, 1990, p. 40).

A ideia de que ao deixar uma obra escrita o homem é lembrado após sua morte e ainda interfere nas sucessivas gerações, torna-se aliada ao mito da perpetuidade concretizada na figura do livro. “Só a cultura livresca é capaz de vencer o adversário fatal. Por isso, ela é superior – e o tempo pode deixar de ser angústia” (PERROTI, 1990, p. 42).

Perroti analisa que esta metáfora da eternidade se faz presente até os dias atuais, entre outros meios, como uma forma de reforçar as divergências entre os “partidários do impresso e os partidários da imagem” (PERROTI, 1990, p.41), cuja polarização de pensamentos não contribui positivamente com a formação do leitor, visto que talvez fosse mais produtiva uma visão dialógica das linguagens.

O segundo mito, denominado por Perroti (1990) de magia, diz respeito a uma atribuição dada ao livro que o enquadra dentro de uma visão iluminista de leitura, traduzida sob a forma de desprezo à imaginação e às emoções, pela supervalorização ao saber e por uma ideia de que o livro e a leitura proporcionam uma ruptura aos sentimentos necessária ao enfrentamento do mundo externo (tido como perigoso e oposto à segurança absoluta do meio familiar): “É isto que farão os livros e a leitura: permitir o crescimento, vencer emoções ‘obsoletas’, como desejar o aconchego do ninho” (PERROTI, 1990, p. 42).

De acordo com este mito, a leitura e o livro favoreceriam uma visão equivocada de emancipação, já que prepararia o adulto para uma sobrevivência em sociedade, como se esta não fosse um processo contínuo de mudanças produzidas pelo próprio homem.

Tomar a ‘emancipação’ no sentido de existência sem amparo nem sustentação de grupos diversos é igualmente tomar como universais o individualismo e a competição crescentes de nossa cultura. Etnocêntrico, o raciocínio estende o culto da privacidade, isolamento exacerbado da vida burguesa a todos os tempos e espaços, naturalizando-os como se não fossem produtos históricos (PERROTI, 1990, p. 42).

O livro estaria ligado à razão – entendida como contrária à emoção, mito que retira da experiência do leitor a possibilidade de expressão afetiva inclusa na leitura de um livro. Os sentimentos são tidos como ameaça que pode ser dominada através da cultura leitora.

Viver só, desamparado, não é problema na – e da – civilização letrada, posto que, através da leitura, os homens são capazes não só de reelaborar, mas sobretudo de dominar definitivamente os fantasmas internos que desde sempre o amedrontam. (...) Numa cultura arrogante e cheia de si como a nossa, é difícil recusar o convite. Afinal, o medo pode enfim ser submetido. A consciência dos abismos suprime os

abismos. O saber triunfa sobre os afetos e a leitura torna-se magia (PERROTI, 1990, p. 43).

Se acreditarmos nesta concepção mágica, perdemos a oportunidade de experimentar muitas outras facetas que o encontro com o livro pode proporcionar. A magia faria desaparecer o encanto, a reflexão e a imaginação criativa, reduzindo o ato de ler em atividade estritamente pragmática.

Podemos entender que o mito do poder, sobre o qual já discorremos um pouco, está relacionado ao mito da magia, ou seja, a imagem do livro como o grande responsável pela difusão de conhecimentos e que por si só seria capaz de operar em sociedades desiguais transformações que outrora a humanidade alcançou através de suas lutas. A leitura e o livro estariam associados

(...) a sonhos profundos e eternos de um mundo sem confrontos, violência ou tiranias, onde o poder equitativamente repartido transforma-se em não-poder, em eliminação do perigo permanente da destruição e da guerra (PERROTI, 1990, p. 44).

Nesse sentido, Perroti identifica neste símbolo, a metáfora de um poder defensivo, isto é, a cultura leitora não teria como propósito o despertar de consciências que impulsiona os sujeitos à luta, mas sim a aquisição de um poder que os dotaria de elementos voltados simplesmente à defesa contra ataques externos à nacionalidade. “Utensílio superior, o livro reequilibra forças, transformando todos em guerreiros meramente defensivos, sem disposição para conquistar e subjugar o ‘outro’, ou para deixar-se conquistar e subjugar” (PERROTI, 1990, p. 44).

Além do poder atribuído ao livro, a este objeto cultural também pode se observar a prerrogativa de contribuir para aquilo que Perroti (1990) denomina de “festa internacional, interclassista, intercultural” (p.45). Baseando-se em um texto² da UNESCO (1981) o autor nos indica que se espera do livro um conagraçamento entre nações, povos e raças por meio de um diálogo cultural mundial, unindo países desenvolvidos e em desenvolvimento, superando as diferenças de acesso às mesmas leituras.

Em tais condições, o livro é caminho para apagar distinções e cancelar diferenças que a divisão internacional do trabalho gerou e mantém, mesmo se escondidas sob o lamê e o veludo da cultura em dia de festa. (...) Superior, a cultura contemporânea será capaz de realizar a façanha da festa universal. Igualadas pelo consumo cultural, no futuro, crianças de todo o mundo poderão se conhecer, conseguindo desta forma ultrapassar barreiras impostas pela falta de livros comuns. As diferenças só existirão no imaginário, e as utopias igualitaristas que permitem todas as convivências serão o

²UNESCO – Cultural development: some regional experiences. Paris, 1981.

próprio real. Sem relações de produção, mas apenas com festas, confraternizações. Afinal, estas só dependem da possibilidade de todos compartilharem as mesmas leituras (PERROTI, 1990, p. 45-46).

Somente o livro não irá conseguir suplantar as enormes diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os povos e promover a compreensão e admiração mútuas idealizadas. Faz-se necessário um conjunto de outras ações estruturantes que acompanhem o acesso aos livros para que tal propósito seja alcançado.

Apesar de ser o livro um meio para se chegar à informação e à elaboração de novos conhecimentos, uma leitura não deve ser entendida como única interpretação a ser alcançada. É o que Perroti critica, ao nomear como ‘revelação’ a imagem que associa ao livro a um estágio final de leitura que possibilitaria uma única e reveladora verdade.

Os signos inscritos nos livros seriam capazes de conduzir à revelação e à verdade, e não simplesmente a novos signos. (...) Assim, cada livro na mão de um menino ou menina pode aparecer como possibilidade de um mundo finalmente revelado, sem mediações nem segredos. Cada novo livro aberto é promessa de reaver as coisas em estado bruto, liberto do nome, castigo implacável de pai irado e egoísta que não divide o mistério. Cada livro aberto é esperança de recuperar, de resgatar, de reaver a verdade perdida. Cada gesto de leitura é expectativa da última leitura, de desnudamento total das carnes do mundo. A revelação nos purifica e livra da mancha inicial. Podemos voltar a ser deuses (PERROTI, 1990, p. 47).

Este mito do livro como revelação de uma verdade inquestionável não parece apropriado à formação de leitores conscientes que realizam uma leitura crítica e se posicionam sobre aquilo que leem, concordando, discordando, criando e recriando em relação aos textos com os quais se relaciona. Aqueles que tomam o livro como revelador de verdades inquestionáveis têm dificuldades.

É na alta modernidade³ que o livro vai reduzindo o seu valor simbólico sagrado. Isto se deve em grande parte à amplitude da ligação entre a mídia impressa e a comunidade eletrônica:

A imprensa foi uma das primeiras influências no surgimento do Estado moderno e de outras instituições da modernidade, mas quando olhamos para as origens da alta modernidade o que é importante é o desenvolvimento cada vez mais entrelaçado da mídia impressa e da comunidade eletrônica (GIDDENS, 2002, p. 30).

³Terminologia utilizada pelo filósofo social Anthony Giddens (2002) para designar uma ordem pós-tradicional, que, ao invés de ultrapassar os parâmetros da modernidade propriamente dita, radicaliza ou acentua as suas características fundamentais. O autor não usa, portanto, os termos pós-moderno ou pós-industrial para nomear a sociedade contemporânea.

Esta fluidez de relação entre texto impresso e eletrônico nos coloca diante de desafios no que tange à formação de leitores na contemporaneidade para que possamos compreender melhor esta ligação sem reforçarmos visões excludentes entre um e outro.

É importante ressaltar que é inegável a importância da presença do livro no desempenho de uma cultura leitora, todavia podemos inferir que as imagens construídas em torno dele devem ser bem analisadas por aqueles que trabalham com a formação de leitores, visto que, a construção de metáforas que condicionem o livro a responsabilidades que sozinho não dará conta de alcançar ou, por outro lado, que reduzam suas atribuições ao pragmatismo não contribui para a construção de bibliotecas escolares que promovam uma leitura construtora de sentidos em nosso país. Nesse sentido, precisamos discutir que tipo leitura queremos desenvolver e qual leitor queremos formar nesses espaços.

ESTANTE III – A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p.149.

Imagem 02: Mafalda e a leitura. Disponível em:

<http://viajandosemsair.blogspot.com/2014/09/pequena-mafalda-e-suas-grandes-palavras.html>

O nosso passeio em torno da presente estante, tem por objetivo apresentar algumas considerações relevantes sobre como alguns estudiosos de destaque na investigação da temática têm percebido a leitura e a formação de leitores na escola. Aspectos como criticidade, prazer e concepções metodológicas de ensino acerca dos textos literários serão abordados na intenção de contribuir com a análise posterior da pesquisa.

3.1. A importância da leitura literária para a formação do sujeito crítico

Ao inserirmos a cultura leitora no contexto educacional, não podemos deixar de iniciar por aquela que talvez seja a mais importante ressalva já feita sobre leitura por um educador brasileiro – a de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 09).

No plano conceitual, para muitos, esta enunciação de Paulo Freire pode soar óbvia e talvez simplória para outros. No entanto, a partir dela, é possível extrair orientações fundamentais para a compreensão de uma ideia de leitura que poderíamos denominar de “libertária”, a qual, infelizmente, nem sempre encontra espaço de atuação nas práticas escolares. O sentido dinâmico e histórico do que representa a leitura para o educador não só amplia o horizonte de perspectivas em relação à gênese do ato de ler (não nasce na palavra escrita), como também aponta os caminhos pedagógicos para o aprimoramento desta leitura – papel que a escola deve desempenhar sem jamais abdicar do passado leitor do aluno neste mundo que se encontra em permanente construção pelos sujeitos.

Se, de acordo com esta concepção de leitura, a mesma não se inicia com a palavra escrita, tão pouco terminará com a leitura do texto escrito. O mundo em sua existência dinâmica é o início e será também fim desta leitura, o mundo (seja ele interior ou exterior) transformado (relido – reescrito – relido), isto é, em constante movimento.

Paulo Freire não foi somente um teórico (no sentido estrito do termo), uma vez que experimentou como educador tudo aquilo que teorizou:

A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim às palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989, p. 13).

Não por acaso, Paulo Freire fez esta afirmação em uma palestra na qual discutia as relações existentes entre uma Biblioteca popular e a alfabetização de adultos em 1981, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas – SP. Com seus relatos impregnados de “mundo”, ele pretendia, ao reviver (reler) sua história leitora, influir na construção de leitores críticos da sua realidade vivida (lida), já que todo ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (FREIRE, 1989, p. 14). Esta reescrita consiste na própria transformação social a que se destina qualquer ato educativo. Nesse sentido, poderíamos inferir que na perspectiva freiriana, ler é sempre reler, uma vez que a leitura sempre será o resultado do ciclo mencionado.

Convém, dessa maneira, conceber o ato de ler um texto literário dentro de uma perspectiva crítica. Ensina-nos Freire que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 09). Não se pode entender a leitura reduzida à palavra lida, é preciso ir além das linhas, como já nos referimos ao citar Ezequiel Theodoro da Silva na primeira estante. Para complementarmos esta concepção, podemos também lembrar o poeta:

Da mais alta janela da minha casa
Com um lenço branco digo adeus
Aos meus versos que partem para a humanidade.

E não estou alegre nem triste
Esse é o destino dos versos.
Escrevi-os e devo mostrá-los a todos
Porque não posso fazer o contrário
Como a flor não pode esconder a cor,
Nem o rio esconder que corre,
Nem a árvore esconder que dá fruto.

Ei-los que vão longe como que na diligência
E eu sem querer sinto pena
Como uma dor no corpo.

Quem sabe quem os lerá?
Quem sabe a que mãos irão?

Flor, colheu-me o meu destino para os olhos.
Árvore, arrancaram-me os frutos para as bocas.
Rio, o destino da minha água era não ficar em mim.
Submeto-me e sinto-me quase alegre,
Quase alegre como quem se cansa de estar triste.

Ide, ide, de mim!
Passa a árvore e fica dispersa pela Natureza.
Murcha a flor e o seu pó dura sempre.
Corre o rio e entra no mar e a sua água é sempre a que foi sua.

Passo e fico, como o Universo.
(PESSOA, 2010, p. 79)

Não é suficiente saber apenas decodificar os signos linguísticos, é necessário que o aluno seja impulsionado a verdadeiramente abrir as “janelas” que o texto literário possibilita abrir. Como bem menciona Fernando Pessoa, é esse o caminho esperado pelo escritor: o de que suas obras dialoguem com o leitor, o qual ao enxergar a paisagem da qual é parte, consegue experimentar a leitura de forma contextualizada e convive com o texto lido de modo a criar com ele uma relação profunda de sentidos, ampliando a visão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Também inserindo a leitura em seu papel de transformação social, Ezequiel Theodoro da Silva defende o ato de ler na escola como a conquista de uma prática social para além do texto lido, situando o sujeito-leitor em uma compreensão mais profunda do seu contexto de existência:

A leitura de textos tomados como fins em si mesmos, em função da mistificação daquilo que está escrito, gera uma outra consequência nefasta para a formação do leitor, qual seja, a de estraçalhar a própria natureza do processo de leitura. Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade (SILVA, 1998, p. 4-5).

O que o estudioso nos quer alertar diz respeito à maneira como precisamos nos relacionar com o texto, isto é, se o tratarmos sempre como verdade inquestionável e ausente de qualquer ligação com o universo interior e exterior do leitor, a leitura não cumprirá a sua missão de formar leitores.

Silva avalia que a leitura compreendida como mera “reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto” (SILVA, 1998, p. 5) ainda é muito frequente em todos os níveis de ensino escolar brasileiro. Na avaliação do autor, isto se deve à falta de integração curricular entre as disciplinas e à ênfase dada à quantidade de textos que o aluno deve ler em detrimento da qualidade dessa leitura – leitura essa que deveria proporcionar momentos para compartilhar experiências.

O estudioso esclarece ainda que a leitura tomada como prática social deve incorporar-se à vida cotidiana dos sujeitos e não deve se restringir ao contexto da escola: “Daí, talvez, a diferença entre o 'ler como uma obrigação puramente escolar' e o 'ler para compreender a realidade e situar-se na vida social’” (SILVA, 1998, p. 22).

Depreende-se dessa afirmação que a leitura na escola precisa ir ao encontro das necessidades dos alunos, dando a estes o direito de poder dizer a sua palavra extraída do texto lido e não a palavra do autor. Só assim o ato de ler estará favorecendo a formação de leitores e não de ledores – aqueles que apenas repetem a palavra dita pelo escritor.

O ato de ler, sob a vertente da criticidade, promove a leitura de si e do outro, afastando-se do caráter livresco, que, como alerta o poeta Mario Quintana, pouco ou nada acrescentará à formação dos sujeitos:

Dos livros
 Não percas nunca, pelo vão saber,
 a fonte viva da sabedoria.
 Por mais que estudes, que te adiantaria,
 se a teu amigo tu não sabes ler?
 (QUINTANA, 2005, p. 39)

Ao proporcionar a compreensão de si, do outro e do mundo que nos cerca, a leitura é uma atividade que, segundo Andruetto (2017) promove um desconforto diante do mundo em direção à busca de signos para a construção de sentidos. A leitura nos forma como sujeitos críticos na medida em que nos aproxima cada vez mais de nós mesmos e do mundo ao nosso redor, quando nos inquieta e nos faz interrogar sobre o que é essencial, e não como leitores da “torre de marfim”, que procuram a distração como forma de ausência do mundo em que vivem. Andruetto reúne as três dimensões da leitura crítica ao se reportar ao Zarathustra de Nietzsche:

Como um operário que põe a trabalhar seu pensamento, como um rebelde que rechaça todas as formas de imposição ou de hierarquia, ou como uma criança que, em sua inocência, sempre está começando. (...) Ler não é só consumir livros, mas nos convertermos em camelo, leão ou criança ao mesmo tempo, para nos afastarmos da ideia equívoca de ler como distração, quando, diferentemente, lê-se para se concentrar, para encontrar-se consigo mesmo, do mesmo modo que se escreve, ou se deveria escrever, não como tarefa de devaneio, mas como busca de plenitude de consciência (ANDRUETTO, 2017, p. 81).

Tomada nessa perspectiva da autora, a leitura é o encontro com a memória em forma de palavras que permite compreender e sermos compreendidos, ao mesmo tempo em que nos torna mais comprometidos com a transformação das realidades injustas:

Quando lemos, ensinamos, escrevemos e ajudamos outros a ler, ensinar ou escrever, as palavras nos vinculam ao mesmo tempo ao individual e ao social, (...) a leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar a perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e a construção de um juízo próprio (ANDRUETTO, 2007, p. 103-104).

Este é o compromisso do qual a escola não pode jamais abdicar, ou seja, a formação de leitores críticos que problematizem a sua realidade e os livros que leem, não os aceitando como dogmas ou assumindo verdades que não são suas, mas sim os conduzindo para a liberdade do pensar, que é a revolução imprescindível promovida pela leitura.

No entanto, tornar-se um leitor crítico não pode ser confundido como endurecimento emocional que nos afaste da capacidade de nos enternecer com a beleza do mundo. Muitas

vezes, acredita-se que a leitura crítica é incompatível com a leitura prazerosa e bela. A esse respeito, Ezequiel T. da Silva faz uma importante advertência:

As nossas crenças e os nossos posicionamentos em torno da melhor organização da vida social podem ficar cada vez mais antagônicos ou irreconciliáveis, exigindo sempre a nossa criticidade ou a nossa leitura crítica do mundo, mas esses comportamentos não podem levar ao enrijecimento dos nossos sentimentos como seres humanos. Queremos dizer com isso que o leitor crítico carrega consigo as virtudes do equilíbrio, da responsabilidade, da perspicácia e do comedimento – virtudes essas que, uma vez desenvolvidas e bem enraizadas em si, evitam que ele caia nas malhas do dogmatismo, do ceticismo ou, o que é bem pior, do niilismo diante de tudo e de todos (SILVA, 2009, p. 36-37).

Nesse sentido, convém falarmos um pouco sobre o lugar dos sentimentos na experiência de construção de uma cultura leitora, que é e deve ser sim crítica e prazerosa.

3.2. O prazer na leitura

Eu não tenho o hábito da leitura. Eu tenho a paixão da leitura. O livro sempre foi para mim uma fonte de encantamento. Eu leio com prazer, leio com alegria.

Ariano Suassuna

Quando um adulto lê um texto literário, em voz alta, próximo a uma criança, movido por uma simples necessidade de prazer, esta criança estará diante de uma nova descoberta, qual seja a de que a leitura possui, além de tantas outras propriedades possíveis, uma importante função: proporcionar uma sensação de encantamento aliado a uma compreensão do mundo real e de si mesma através do imaginário.

Ao ler, ponho em ação os sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência. Nasce dentro de mim uma agitação bem organizada, como a dos formigueiros e das colmeias. As palavras são verdadeiras embaixatrizes da realidade. Fisicamente distante de um vulcão, trago-o para perto, para dentro de mim quando leio a palavra “vulcão”. Aparentemente absorto do mundo e distante de todos, o leitor, na verdade, está fugindo em direção ao mundo, está se unindo a todos (PERISSÉ, 1998, p. 11).

Ao concebermos a leitura como parte importante do desenvolvimento humano consciente, não podemos compreendê-la como uma atividade em que se possa isolar as suas dimensões constituintes. Mesmo com a forte tendência isolacionista que sempre imperou nos meios educacionais, não se pode separar razão e sentimento, cognição e emoção.

Apesar de nunca ter usado em seus escritos o termo ‘cognição’, Vigotski tratou dos processos internos de desenvolvimento do conhecimento pelo ser humano (nos aspectos de aquisição, organização e utilização), mas deu a estes processos denominações como “funções mentais” e “consciência”. Em seus estudos, o teórico identificou dois tipos de funções mentais: as elementares (como atenção involuntária, mais relacionada a reflexos biológicos) e

as superiores (atenção voluntária e memória lógica). No entanto, apesar de diferenciá-las, Oliveira (1992) alerta para o fato de que Vigotski concluiu que seria muito difícil compreendê-las como instâncias isoladas, uma vez que na sua essência são inter-relacionadas com as demais funções.

Em razão de sua abordagem teórica ser de caráter sistêmico, Vigotski sempre apontou como um dos principais pontos negativos da psicologia tradicional a divisão entre os aspectos intelectuais e emocionais, apresentando claramente em várias das suas obras a ideia unificadora entre as duas dimensões no funcionamento psicológico e afirmando que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKY, 2004, p. 126).

Em *A formação social da mente*, ao abordar as implicações práticas dos seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski (1991) deixa claro que o ensino da leitura e da escrita na escola deve estar ligado às necessidades das crianças, ser relevante à vida destas e abordado de forma natural. Logo, podemos inferir deste pensamento que a leitura não deve ser simplesmente um hábito, o qual se realiza por incorporação, mas deve ser desenvolvida visando à sua internalização, a qual só acontece quando a mesma possui um significado construído também através do prazer, do deleite – aspectos que são naturais ao indivíduo.

Vigotski (1991) indica ainda que tais situações naturais de *desenvolvimento organizado* devem acontecer nas descobertas que ocorrem nas brincadeiras. Nestas circunstâncias, podemos deduzir a presença necessária do prazer, uma vez que em um contexto de naturalidade, todas as dimensões (incluindo as cognitivas e emocionais) do desenvolvimento humano estão presentes.

Considerar o prazer como elemento importante da cultura leitora, não significa de modo algum esvaziar o encontro do leitor com o texto, supondo-se uma atividade restrita à superfície da expressão estética. O leitor, que avança na perspectiva da construção de sentidos no ato de ler, entrega-se ao deleite do texto enquanto o internaliza, ultrapassando o estágio da fruição e caminhando em direção à experiência transformadora da leitura.

O próprio Ezequiel T. da Silva, o qual defende enfaticamente o valor da criticidade na leitura, faz relação entre o ato de ler e sentimentos, como a paixão e o prazer gastronômico, reconhecendo, portanto, a importância da fruição dos textos ao classificá-los como saborosos e ao criar vínculos de predileção a determinados escritores:

Apaixonar-se pela leitura é conhecer novos escritores por meio das suas obras e, caso veja nele coisas que o encantem ou que lhe fale mais diretamente da existência, devorar, curtindo, tudo aquilo que ele escreveu. Ou, caso não dê tempo para ler “tudo”, estar consciente de que você é um apaixonado por esses escritores,

reservando tempo e energia para saborear suas obras ao longo da vida (SILVA, 2005, p. 27).

Para um indivíduo na fase inicial da cultura leitora, o encontro prazeroso com o texto escrito na escola pode representar uma experiência extremamente significativa para o seu desenvolvimento humano. Algo que podemos comprovar em relatos de muitos leitores. Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*, ao reunir várias imagens de leitores para compor um mosaico que lhe parece familiar, menciona diversas vezes em tom memorialístico a palavra ‘prazer’ ao falar dos sentimentos despertados nas experiências leitoras:

Lembro-me, numa livraria de Chipre, onde nosso navio se detivera por uns dias, de uma vitrine cheia de histórias de Noddy, com suas capas de cores berrantes, e do prazer de me imaginar construindo a casa de Noddy junto com ele, com uma caixa de blocos de construir desenhada na página (MANGUEL, 2004, p.14).

Vemos que o escritor destaca exatamente o prazer resultante da imaginação – atividade inerente à leitura literária. Não é possível, portanto, dissociar o ato de imaginar dos sentimentos experimentados no momento em que construímos nossas próprias imagens. Se prazerosa, tal experiência permanecerá em nossa memória de maneira mais significativa e com certeza iremos querer repeti-las com outros livros.

Percebemos que é impossível desvincular a leitura literária do prazer que se estabelece a partir da atividade imaginativa atrelada à natureza do texto. Contudo, em sociedades que valorizam a rapidez, a facilidade, a produção, o utilitarismo em detrimento da fruição, elevar o prazer a uma categoria de valor não é algo fácil, ainda mais em relação à leitura, que sofre enormemente para alcançar no meio escolar o seu espaço como atividade fim e não apenas meio para se alcançar outros objetivos imediatos.

A exploração das emoções e fantasias através do aspecto lúdico-estético do mundo, por meio do livro, conquista os seres humanos nas suas múltiplas necessidades. Saber pois proporcionar vivências escolares significativas a partir da linguagem contida nas obras literárias torna-se uma das questões primordiais para contribuir com a formação de leitores. Assim sendo, faz-se necessário resgatarmos a importância da literatura no meio escolar como forma de libertá-la das amarras que a prendem ao pragmatismo e ao reducionismo de sentidos.

3.3. A literatura e a sua importância na educação escolar

O espanto mora no inventado. Os fatos verdadeiros só servem para neles se amarrar a fantasia, feito prego pra se pendurar um quadro. O prego ninguém vê.

Rubem Alves

A Literatura é a arte da palavra (ou palavra-arte) que faz da leitura uma vivência de experiências constituintes de elementos que nos oferecem a real noção de sermos pessoa e de pertencermos a uma determinada comunidade.

A leitura literária é então a que mais nos aproxima de nós mesmos, humanizando-nos e nos

tornando leitores críticos da realidade na qual estamos inseridos. Segundo Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

O crítico nos alerta, que ao contrário do que pensamos sobre o fato da literatura atuar apenas no terceiro aspecto da sua natureza, ou seja, no caráter difusor de conhecimentos, o texto literário produz um efeito resultante dos três aspectos, simultaneamente. Assim, é o todo dessa arte tão complexa que é a literatura que nos conduz à organização do nosso caos interior e do mundo ao nosso redor.

Nenhum tipo de texto nos oferece, portanto, a leitura que dialoga conosco de maneira tão profunda ao ponto de nos tornarmos mais conscientes da nossa presença no mundo e mais predispostos ao encontro da nossa identidade. Isto porque:

A literatura nos propõe inquietação, insatisfação, intempérie. Como sabemos, seu território não é o geral, mas o particular. Nela, não está a palavra infalível nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu mundo vivem a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil. Enfim, a literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio (ANDRUETTO, 2017, p. 79-80).

Não seria este o maior e mais importante desafio de uma educação escolar? Ou seja, a construção de sujeitos capazes de pensar por conta própria em um mundo onde cada vez mais se enaltece a uniformidade de pensamento, que muitas vezes gera a violência em forma de intolerância àqueles que ousam ler a realidade usando suas próprias lentes?

A literatura configura-se, portanto, imprescindível à formação de seres humanos mais predispostos ao exercício do autoconhecimento, já que permite o encontro entre a compreensão de si mesmo e do mundo. “Para compreender o outro, é preciso compreender a si mesmo. A literatura nos fornece grandes lições sobre isto” (MORIN, 2002, p. 92). As duas faces desta compreensão (de si e do outro) estão inter-relacionadas e podem ser incentivadas através de processos de verossimilhança e de identificação com os quais o leitor pode se defrontar no momento da leitura de um texto de ficção. Morin, defensor da complexidade do conhecimento, enxerga na Literatura, inclusive...

(...) certa superioridade sobre a história e a sociologia, na medida em que ela considera os indivíduos inseridos em um meio, uma sociedade, uma história pessoal. (...) Ela trata os seres enquanto sujeitos com suas paixões, seus sentimentos, seus amores, coisas que, falando no singular, do concreto das individualidades, se tornam, na maior parte das vezes, apagadas pela sociologia (MORIN apud COELHO, 2010, p. 4).

É justamente esta singularidade da literatura que possibilita ao sujeito a identificação

simultânea da sua individualidade e do seu pertencimento a um determinado contexto social.

O caráter especial e completo das obras literárias se dá pela diversidade de leituras que possibilita por meio da função poética da linguagem usada, razão pela qual se torna elemento fundamental quando se pensa na construção de um leitor seguro das suas convicções sobre si mesmo e sobre o mundo do qual é construtor.

A leitura literária configura-se, assim, essencial à formação de cidadãos-leitores, permitindo-lhes a vivência de outros mundos possíveis e desvendando-lhes o caráter não definitivo do mundo real, o qual está em contínua transformação por todos nós. Isto representa uma ameaça às ditaduras do pensamento que ainda insistem em fazer dos sujeitos seus reféns, como bem analisa Regina Zilberman:

Capacitando o Ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência (ZILBERMAN, 2001, p.38).

As considerações apresentadas pela autora nos levam a refletir sobre a razão subjacente ao uso instrumentalizado da Literatura nas escolas. Ao ter seu significado esvaziado em aspectos formais do texto, a obra literária acaba por servir aos interesses daqueles que conhecem o seu poder revolucionário e por isso não desejam a sua leitura, propagando a sua inutilidade.

No entanto, na própria Literatura é possível encontrarmos exemplos do caráter imprescindível da mesma, como na obra de um grande poeta brasileiro.

A poesia é necessária

Título de uma antiga seção do velho Braga na Manchete. Pois eu vou mais longe ainda do que ele. Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de autossuperação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma.

E, mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos eles uns poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível. Pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente, como robôs, o que lhes foi inculcado. Ou embutido. Ah, mas um poema, um poema é outra coisa... (QUINTANA, 2006, p. 259).

Esta “outra coisa” que se traduz em um diálogo inquieto com o texto literário nos torna cada vez mais conscientes do papel de “escritor” da nossa história. O poeta fala exatamente da nossa postura ativa enquanto leitores diante da obra literária, que é a única capaz de nos convocar a tal desempenho criativo no ato da leitura, daí o seu caráter essencial. Faz parte da natureza do texto literário a pluralidade de significados que proporciona. Nesse sentido, o caráter dialógico da literatura é algo que a torna vital num contexto educacional escolar que se pretende também dialógico:

A Literatura, por sua natureza, caracteriza-se portanto, por sua capacidade de simbolização, o que significa que a função poética da linguagem se sobrepõe à função referencial, instaurando assim a polissemia, isto é a ambiguidade do discurso literário. Nesse sentido é que podemos afirmar que tanto mais rico será o discurso literário quanto maior for a diversidade de leituras que ele possibilita (FRANTZ,

1998, p. 28).

Assim sendo, é a própria natureza específica do texto literário que fornece bases para o modo como deve ser experimentado em ambiente escolar, visto que ao se respeitar as suas características intrínsecas, ele possibilitará o desenvolvimento de um contexto significativo de troca de leituras entre os alunos.

Segundo Yunes e Agostini, muitas vezes a escola desestimula a visão divergente nos alunos, levando-os: “para a ‘visão convergente’, a visão domesticada, centrada, unilateral e massificada, típica do adulto ‘normal’, ‘bem adaptado’, conformista, conservador, sem brilho, sem cor e sem caráter” (YUNES; AGOSTINI, 1998, p. 21). Tudo isto é o oposto das características marcantes da Literatura, como vimos: pensamento divergente, complexo, instigante, enfim, aspectos que se encaminham na direção do diálogo imprescindível entre leitor e livro.

Para que o diálogo leitor – livro aconteça na escola, em especial na biblioteca escolar, devemos voltar o nosso olhar para as práticas de mediação que ocorrem nesses espaços, dispensando atenção especial ao profissional que se encontra na posição privilegiada de promotor do encontro entre o leitor e o livro, ou seja, o organizador desse ambiente social onde ocorre a leitura literária, que em se tratando do ambiente escolar, é (na sua maioria) um educador, ainda que não possamos nos esquecer da presença minoritária, mas não menos importante, do bibliotecário escolar.

3.4. Práticas escolares de leitura literária

A formação de um leitor não se encontra circunscrita exclusivamente ao universo escolar. Muitos adultos, hoje leitores assíduos e apaixonados, afirmam terem adquirido o gosto pela leitura ao ouvirem, na infância, muitas histórias através da voz da mãe, do pai ou dos avós, em um ambiente natural de desenvolvimento. Celso Sisto, escritor e contador de histórias, reconhece as várias maneiras pelas quais alguém pode ser “marcado” pela literatura:

Provavelmente, porque leram ou contaram histórias para ele na infância. Ou porque aprendeu a brincar com as palavras e aprendeu a “descasca-las”, e vislumbrou a possibilidade de construir um outro mundo por meio da ficção. (...)

Há quem tenha frequentado a biblioteca do bairro, municipal ou escolar, e tenha se encantado com a infinidade de possibilidades que as histórias “escondem e revelam” do mundo, de si, para o mundo, para si mesmo (SISTO, 2012, p. 39).

Assim como o autor, muitos outros se reconhecem leitores trilhando esse percurso de formação extraescolar. Ouvir histórias, frequentar bibliotecas, livrarias, enfim, muitos são os caminhos para se perceber “marcado” pela leitura literária. Sem dúvida, as experiências de contato com o texto escrito não são e não devem estar restritas aos meios formais de educação. No entanto, sabemos que na alta modernidade momentos de se contar histórias entre os membros da família, uma prática tão comum entre os nossos antepassados, têm se tornado cada vez mais raros. Por outro lado, a precária situação sócio - econômica, na qual a população brasileira está inserida, torna bastante limitada a convivência em um ambiente caracterizado por suportes de leitura diversificados.

Nesse sentido, a escola é, por excelência, o lugar onde o caminho para a leitura deve ser aberto, já que é sua função inegável a propagação do saber construído pelo homem ao longo da

história. Um saber, que é quase sempre registrado no livro e que, portanto, depende da leitura para ser conhecido e questionado. Os leitores iniciantes, então, passam a ter um contato mais contínuo com o universo escrito na escola, a qual assume assim um papel decisivo nas suas futuras escolhas de leitura.

Apesar da literatura (sobretudo a destinada a leitores iniciantes) apresentar grande vinculação com a Pedagogia desde a sua origem, o encontro entre leitura literária e escola nem sempre caminha na direção de uma formação de leitores. Isso se deve, principalmente, em razão do estabelecimento da instrumentalização do texto literário, enquanto meio para se chegar a outras finalidades instrutivas e não como um fim em si mesmo.

A Literatura entrou nessa história pela porta dos fundos. Sem se discutir ou se considerar o caráter peculiar da linguagem literária, as obras e as coleções destinadas aos escolares foram aparecendo irreversivelmente com força e volume. A Literatura entrou na escola equivocadamente vestida numa camisa-de-força: prestando serviços à educação. Educação pela Literatura e não para a Literatura (GARCIA, 1992, p. 22).

Esta é uma verdade muito sentida até hoje por quem decide abraçar a causa da formação de leitores numa perspectiva que vai além do pragmatismo usual no ambiente escolar. Talvez seja este um dos obstáculos mais difíceis de ultrapassar quando se tenta convencer um corpo docente a desenvolver um projeto de leitura que fuja ao utilitarismo imediato. A respeito deste assunto, Magda Soares (2003), aponta um dos tratamentos que considera inadequados em relação à Literatura na instância escolar, referindo-se às intenções e aos objetivos da leitura e do estudo de textos literários contidos em livros didáticos:

Os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da Literatura Infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem: centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a Literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES in EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003, p. 43).

A autora se refere ao hábito escolar de se tratar os textos literários como informativos, desconsiderando as suas peculiaridades expressivas. Em razão disso, privados da percepção e compreensão sobre os recursos de estilo que compõem os textos, os alunos são incentivados a ter como único objetivo de leitura a busca de informações que lhes sirvam ao esclarecimento de conteúdos curriculares.

‘Ler para’ tornou-se mais importante do que ler (em si), como aponta Zilberman ao analisar algumas práticas de leitura recorrentes na primeira metade do século XX no Brasil e descritas em obras de pedagogos da época: “Ler não é um fim em si mesmo, mas o ponto de partida do processo de aprendizagem, levando o estudante a aumentar seu vocabulário, expressar-se melhor por escrito e conquistar o auditório, ao dominar os mecanismos da retórica e da eloquência” (ZILBERMAN, 2010, p. 23).

As atividades de leitura assim compreendidas são alicerçadas em uma visão pragmática do

texto literário, o qual serve apenas como suporte para trabalhos, como aplicação de questionários, cópias de trechos das obras, identificação de ortografias e pontuações, ditado de textos lidos, entre outros. Vejamos o que Manguel nos adverte sobre o assunto:

Em um ensaio famoso. Roland Barthes propôs uma distinção entre *écrivain* e *écrivain*: o primeiro desempenha uma função, o outro, uma atividade; para o *écrivain*, escrever é um verbo intransitivo; para o *écrivain*, o verbo sempre leva a um objetivo - doutrinar, testemunhar, explicar, ensinar. Talvez a mesma distinção possa ser feita entre dois dos papéis de quem lê: o do leitor para o qual o texto justifica sua existência no ato da própria leitura, sem motivo ulterior (nem mesmo diversão, uma vez que a noção de prazer está implícita na realização do ato), e o do leitor com um motivo ulterior (aprender, criticar), que toma o texto como veículo para outra função. A primeira atividade ocorre dentro da moldura de tempo ditada pela natureza do texto; a segunda existe em uma moldura de tempo imposta pelo leitor tendo em vista o objetivo daquela leitura. (MANGUEL, 2004, p. 134)

O texto de Manguel elucida bem esta diferença entre a atividade de leitura concretizada no ato de ler e aquela que não possui valor em si mesma, só se realizando ao atingir resultados previstos antes da leitura e que sem os quais a mesma não teria função. Interessante, também, o autor mencionar o prazer como intrínseco à leitura do texto e que portanto não deve ser concebido como finalidade mas sim enquanto característica inerente à leitura literária. Além disso, ele nos chama atenção para a diferente relação com o tempo nas duas formas de compreender a leitura, ou seja, de um lado, deixando o leitor se orientar pela própria dinâmica da leitura do texto sem pressões exteriores; e do outro modo, sujeitando-o a motivações externas em relação ao texto, acabando por obedecer a essas regras e deixando portanto de experimentar a obra em plenitude. Podemos observar que esta última conduta é ainda prática recorrente nas escolas, visto que a existência de prazos, trabalhos e avaliações é usual em relação às leituras literárias propostas em ambiente escolar.

Analisando as condições sociais de produção da leitura, Magda Soares destaca outro ponto relacionado à prática de leitura de textos literários na escola, alertando-nos também para o fato de que em razão dos mesmos serem, em sua maioria, escritos por quem detém o privilégio do saber considerado erudito, a escola muitas vezes incorre no erro de consolidar visões das classes dominantes e desconsiderar as das classes populares ao desenvolver práticas reprodutoras e não transformadoras das realidades sociais:

Nessa linha de reflexão, a leitura torna-se um dos instrumentos de que lança mão a sociedade (e, para isso, a escola seria instância privilegiada) para a imposição, a inculcação da ideologia hegemônica. (...) Ler seria uma relação linear entre unidades discretas: um autor que cria um texto, um leitor que recebe o texto. Não é assim. (...) Leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui (SOARES, 2004, p. 26).

A leitura vista como uma relação linear, mencionada pela autora, traz à tona a pouca disposição para o desenvolvimento da criticidade no contexto escolar e resulta em discussões que se voltam apenas a retirar uma única visão acerca dos textos lidos, favorecendo a explicação dos mesmos em detrimento das suas interpretações. Assim, deixando de explorar a criticidade inerente ao ato de

ler, a leitura não cumpre uma das suas principais características que é a de favorecer a constituição, a representação, a identificação do leitor no seu encontro com a obra, passando a ser uma veiculação ideológica da cultura das classes dominantes, anulando a possibilidade de interação do leitor com o texto e a respectiva transformação social que pode advir desta relação.

Cabe ressaltar ainda, que o pragmatismo das práticas de leitura literária sempre atrelada a outros fins que não o da sua própria leitura não instrumentaliza apenas o texto, mas também o professor, uma vez que este não consegue se ver como organizador de um ambiente social de aprendizagem, com autonomia para criar e explorar as diversas possibilidades de leitura. Vigotski chamou atenção para o fato de o professor se posicionar como ferramenta da educação, ao usar como exemplo o trabalho educativo com textos literários:

(...) É sumamente curioso que os mesmos tipos de professores pintados por Tchecov também existam entre os professores que dão aulas de estética durante 30 anos sem compreender nada do assunto e estão plenamente convencidos de que o importante não é Shakespeare, mas as notas acrescentadas à sua obra (VIGOTSKI, 2003, p. 297).

Considerar que o texto literário impõe respeito às suas peculiaridades de estilo não significa torná-las o único ponto de discussão diante da obra e abrir mão das suas muitas outras possibilidades de exploração. Por isso, é preciso que a prática do professor reflita o seu papel criativo ao favorecer o encontro entre leitores e livros. Do contrário, o educador também se transformará em instrumento nesse processo.

Vimos anteriormente que a criticidade está na base de todos os processos de leitura que visem a formação real do leitor e para a efetivação do ensino da leitura crítica nas escolas, Ezequiel T. da Silva afirma ser importante “ter como meta para as atividades de leitura o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de textos dentro de uma escola” (SILVA, 2009, p. 37). Daí porque as práticas de leitura compartilhadas, que promovam o diálogo com (e sobre) as obras deve ser incentivada no ambiente escolar.

Outra prática nociva resultante da relação pragmática entre texto literário e escola foi observada com o advento de novas teorias educacionais, fazendo o texto literário perder seu protagonismo no ensino da língua portuguesa, uma vez que se passou a investir bastante na exploração da variedade textual. Isto se verificou ainda mais após a publicação e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, cujo objetivo de formar leitores competentes nos mais variados tipos e gêneros textuais adquiriu maior força.

Paralelamente a isso, os projetos escolares passaram a adquirir importância e muita aceitação no debate de certos temas essenciais para o exercício da cidadania, os chamados temas transversais, sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas definidas, mas antes um conjunto de temas que aparecem

transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (LARANJEIRA, 1997, p. 64).

Em razão do caráter transversal que tais temas possuem, os projetos que pretendem desenvolvê-los necessitam da articulação das várias disciplinas. Nesse sentido, a área da língua portuguesa, que congrega atividades essencialmente transdisciplinares e promotoras de reflexão, tais como, leitura, debates, produção de textos escritos, entre outras, torna-se um ponto de confluência importante nessa tendência de ensino.

Dessa forma, o que por um lado significou um avanço para a educação, pois aproximou a escola da vida e se direcionou a uma menor fragmentação de conhecimento; por outro lado, tornou a literatura (entre outros tipos de texto) “refém” da transversalidade, transformando-a em um centro agregativo de interesses de várias disciplinas e ponto de partida para a realização de muitos projetos escolares. Novamente, o uso de textos literários como instrumento representou mais uma forma afastá-lo do objetivo de formar leitores.

Outro dado que interfere na formação de leitores na escola refere-se a alguns valores sociais necessários à leitura (em sentido amplo e profundo), valores estes que infelizmente as sociedades atuais não valorizam, tais como: silêncio, quietude, solidão. A autora Michele Petit, ao analisar alguns aspectos da prática leitora entre os jovens franceses, destaca que:

Certos escritores também temem que, no burburinho do mundo, ninguém mais queira saber desse território íntimo que é a leitura, dessa liberdade e solidão que, aliás, sempre assustaram os seres humanos. Temem particularmente que, com o destaque que se dá à "comunicação", ao comércio de informações, nos desviemos para uma concepção instrumentalista, mecanicista da linguagem, e acredito que tenham razões para se preocupar (PETIT, 2008).

Sem dúvida, é desafiador em um mundo que enaltece a velocidade, a facilidade e a impaciência construir no contexto escolar esse território íntimo mencionado pela autora, já que a leitura impõe um ritmo mais lento à experiência cotidiana do leitor, que na atualidade encontra-se inserido em um universo de rapidez e dispersão. Talvez, por isso, seja fundamental à escola investir em práticas de leitura compartilhada, ou seja, experiências coletivas com os textos, visto que assim, alunos em estágio inicial de contato com obras literárias podem ir gradualmente adquirindo autonomia diante da necessidade de criar seus próprios momentos individuais de leitura.

Referindo-se ao uso de bibliotecas ou acervos disponíveis à comunidade escolar, Ezequiel T. da Silva vê outro ponto negativo no que tange à produção de leitura na escola:

Nesta área, exceções à parte, a grande maioria dos professores brasileiros ainda não descobriu que os acervos disponíveis, quando integrados nos trajetos de busca e produção do conhecimento, podem ser importantes e significativos. (...) Infelizmente

são poucos os professores que visitam as bibliotecas a fim de conhecer os seus recursos e tentar um trabalho integrado com os bibliotecários (SILVA, 1998, p. 8-9).

Este será um dos aspectos a serem tratados com maior detalhe mais à frente. No entanto, o que podemos de antemão inferir é que o trabalho com leitura na escola ainda é muito circunscrito às paredes das Salas de aula, ou seja, o professor nem sempre consegue visualizar outras formas de provocar no aluno a curiosidade e autonomia para a pesquisa e exploração de outros espaços e maneiras de se relacionar com a leitura.

Como vimos até o momento, as correntes teóricas advindas dos estudos sobre literatura tiveram grande contribuição no estabelecimento de concepções sobre leitura. Tais ideias se refletiram em condutas metodológicas praticadas nas escolas, consolidando, na maioria das vezes, o caráter instrumental do ato de ler - atividades cujo papel da leitura se reduz ao meio para atingir objetivos diversos que não sejam o da própria experiência de ler.

ESTANTE IV - BIBLIOTECA ESCOLAR

O texto de apresentação da Biblioteca da Casa José Saramago contido no site da Instituição (sua moradia nos últimos dezoito anos de vida) nos remete à descrição de um espaço-tempo acolhedor, no qual leitor e escritor comungam de igual importância e é um excelente ponto de partida para iniciarmos a incursão pela nossa quarta estante:

Diz José Saramago que aos livros, há que abri-los com cuidado, porque têm dentro o autor, com toda a sua sensibilidade, com tudo o que o fez ser único e irrepetível. Diz que há que passar a ponta dos dedos pelas lombadas dos livros com gesto cúmplice, dizer-lhes, aos escritores, que não estão esquecidos e demonstrá-lo voltando a eles, hoje um livro, amanhã outro, para que não desesperem enquanto nos aguardam e nos chamam. Esta biblioteca tem gente nas estantes e Saramago pensava passar com ela muito tempo, vir aqui para ler e conversar com os seus contemporâneos ou com os que os haviam precedido. Mas tal não foi possível. O projecto foi cortado porque a morte não é inteligente nem compassiva.

Saramago vinha à biblioteca todas as manhãs. Sentava-se na mesa da frente depois de ter colocado um disco, talvez Bach, e começava o seu trabalho de escritor lendo as últimas palavras que tinha deixado acabadas e impressas. (...) Escrever, dizia, é como fazer uma cadeira, as quatro pernas têm que assentar no chão, deve estabelecer-se uma certa harmonia entre as várias partes, ser bela, se o talento chegar para tanto. E assim, como um artesão, ia criando páginas que já estão na História da Literatura, enquanto à sua volta todos se envolviam noutras tarefas mais prosaicas, como catalogar livros, abrir correspondência e receber visitas, conscientes, todos, de que assistiam como testemunhas silenciosas ao acto mágico da criação, aquele que aqui, entre estas paredes, se produziu ao longo de quatro anos.

(...) A organização dos livros baseia-se em critérios pessoais. Assim, e embora a Literatura seja universal, os livros estão colocados pelos países de origem dos autores. A filosofia, o ensaio e as memórias arrumam-se por uma ordem temática, como história ou política. Há, no entanto, uma excepção a todas as normas: os livros escritos por mulheres estão juntos e por ordem alfabética. Saramago nunca concordou com este critério, mas respeitou a decisão da sua esposa, que não quis que autoras que não tivessem sido consideradas pelos seus pares, pelo facto de serem mulheres, estivessem condenadas a partilhar estantes com quem não as respeitou ou valorizou.

A ante-sala da biblioteca é ocupada pelas duas pessoas que trabalhavam mais perto de Saramago. Aqui se encontra parte da literatura da América e vários retratos de escritores amados: Cervantes, Camões, Pessoa, Drummond de Andrade, e até um Dom Quixote vencido, que regressa derrotado de todas as batalhas, e que no entanto é, para sempre e em todo o mundo, o mestre que se invoca quando se dá início a uma empresa ousada. (...)

Na biblioteca José Saramago recebeu os seus amigos. Quando recuperou da doença que em 2007 esteve a ponto de acabar com a sua vida, o primeiro acto público que organizou foi convidar María Kodama para que falasse de Borges em Lanzarote. A memória de Borges é predominante na biblioteca porque Jorge Luis Borges, com Pessoa e Kafka, eram para Saramago os escritores imprescindíveis do século XX. Mais tarde, por aqui passaram outros companheiros de letras e deixaram as suas palavras. Estão contidas neste espaço, se é verdadeira essa lei que diz que nada se perde⁴

⁴ Texto de Pilar del Río sobre a biblioteca da Casa José Saramago em Lanzarote – ES. Disponível no site: <https://acasajosesaramago.com/pt-pt/portfolio-item/biblioteca/>. Acessado em: 11 out. 2018.

Estes fragmentos são cheios de significados imprescindíveis para se compreender melhor o papel de uma biblioteca no interior das instituições escolares. Pensar a biblioteca como um lugar que abriga gente é um dos pontos cruciais para não se confundi-la com depósito (ainda que organizado) de livros. Saramago, ao contrário de Barthes enxergava bastante nas obras o sujeito que lhes confere a autoria. Assim sendo, é fácil entender porque a biblioteca, para o autor português, sempre foi lugar de acolhimento, na medida em que deve promover o encontro entre a gente que está no livro e a gente que o lê. Outro aspecto interessante que o texto acima nos sugere é a relação entre a leitura e o incentivo à criação escrita. A biblioteca escolar, que forma um leitor consciente do seu trabalho de construir sentidos com os textos lidos, abre espaço para a discussão sobre as obras, promovendo o exercício da criatividade. Além disso, o texto mostra a visão de que Saramago, apesar de reconhecer a vertente originária de qualquer biblioteca – a catalogação –, não a enxerga como algo rigoroso ou prioritário, mas sim pessoal e direcionado pelas vivências leitoras daquele que organiza o acervo. Tais assuntos irão ser melhor discutidos ao longo da presente estante na medida em que as ideias sobre o que é ou deve ser uma Biblioteca escolar reúnem elementos cruciais para a compreensão do papel que pode ocupar na formação da cultura leitora dos estudantes.

4.1. Algumas considerações históricas sobre bibliotecas

A gente queima todo dia
 Mil bibliotecas de Alexandria
 A gente teima antes temia
 Já não sabe o que sabia
 (“Alexandria”, composição de Humberto Gessinger e
 Tiago Iorc).

Para ampliarmos a nossa compreensão acerca da biblioteca escolar, no que se refere à mediação de leitura, visando à formação de leitores, é necessário iniciarmos por algo anterior ao aspecto físico da sua existência que é a ideia subjacente à criação das bibliotecas de um modo geral, ou seja, a motivação que faz os homens reunirem acervos físicos ou virtuais ao longo dos tempos. Tal motivação, segundo Milanesi, está essencialmente ligada à característica primordial de qualquer Biblioteca, que seria a organização:

O que define a condição de biblioteca é a existência de alguma forma de organização que permita encontrar o que se deseja, mesmo que só o proprietário, ou poucos, tenham êxito nessa busca. Essa ideia de organização está presente tanto nos acervos primitivos quanto nas informações que circulam pelos milhões de computadores em rede. (...) Por isso, a biblioteca, real ou virtual, enquanto concentração de esforços de ordenamento da produção intelectual do homem, permanece como fator essencial do desenvolvimento (MILANESI, 2013, p.14).

Como vimos, Milanesi acredita que a organização está na gênese do conceito de

biblioteca. De fato, é inegável que o desejo do homem em reter conhecimentos produzidos ao longo da história sob alguma forma lógica de organização para que fossem posteriormente localizados originou-se do reconhecimento de que apenas a sua memória não seria capaz de reunir todos os saberes elaborados.

Essa concepção de Biblioteca, intrinsecamente ligada ao ato de organizar, não pode nos afastar da convicção de que um espaço (seja ele físico ou virtual), povoado de histórias, só faz sentido se existir a perspectiva de um leitor que irá lê-las. Daí porque a organização de um acervo nunca deve ser entendida como um fim em si mesma, mas sim um meio de melhor promover o encontro entre o item organizado e aquele que deverá encontrá-lo, uma vez que não faz sentido algum ordenar um acervo segundo qualquer critério que desconsidere o público leitor.

No entanto, a mesma ideia de organização também pode conduzir ao excesso de tornar a biblioteca um lugar no qual o livro esteja tão bem identificado, catalogado, registrado, que tal preciosismo de classificação ao invés de aproximar o leitor do livro, transforma-o em objeto inacessível pela complexidade incompreensível de sua localização. A este respeito, Umberto Eco, com ironia, nos leva a refletir sobre o assunto, sintetizando a função das bibliotecas ao longo do tempo:

(...) No início, no tempo de Assurbanípal ou de Polícrates, talvez fosse uma função de recolha, para não deixar dispersos os rolos ou volumes. Mais tarde, creio que a sua função tenha sido de entesourar: eram valiosos, os rolos. Depois, na época beneditina, de transcrever: a biblioteca quase como uma zona de passagem, o livro chega, é transcrito e o original ou a cópia voltam a partir. Penso que em determinada época, talvez já entre Augusto e Constantino, a função de uma biblioteca seria também a de fazer com que as pessoas lessem, e portanto, mais ou menos, de respeitar as deliberações da Unesco que pude encontrar no volume que chegou hoje às minhas mãos, e onde se diz que uma das finalidades da biblioteca consiste em permitir que o público leia os livros. Mas depois creio que nasceram bibliotecas cuja função era de não deixar ler, de esconder, de ocultar o livro. É claro que essas bibliotecas também eram feitas para permitir que se encontrasse. Surpreende-nos sempre a habilidade dos humanistas do século XV em encontrarem manuscritos perdidos. Onde é que os encontram? Encontram-nos na biblioteca. Em bibliotecas que em parte serviam para esconder, mas que também serviam para se achar (ECO, 1994, p.8-9).

Vemos que a ideia primitiva de biblioteca está, portanto, relacionada a essa necessidade de guardar, reter, preservar informações consideradas relevantes à humanidade. Este ‘guardar’ pode assumir em alguns casos, como Eco relatou, uma função proibitiva em relação à atividade leitora. Mas, por outro lado, devemos compreender este verbo como sugere Antonio Cicero em seus versos:

Guardar
 Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 Em cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
 admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,

isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que pássaros sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.
(CÍCERO, 2001, p.337)

A ação de guardar nas bibliotecas precisa, dessa forma, ser entendida num contexto dinâmico e não estático. Guardar é, como disse o escritor, ter o objeto guardado em constante movimento (leitura), como em relação a um pássaro cuja importância só se justifica em razão do seu voo.

No passado, os conjuntos de dados reunidos em um local foram chamados de coleções. “As coleções – que num determinado momento foram denominadas ‘bibliotecas’ –, pelo seu tamanho e variedade, passaram a indicar o grau de riqueza de uma sociedade, e o número de unidades espalhadas por um determinado território revelava seu grau de desenvolvimento” (MILANESI, 2013, p. 12-13). Percebe-se, nesse aspecto, a importância que passaram a ter nas sociedades, assumindo-se como instrumento de poder, com códigos de acesso às informações que não eram acessíveis a todos. É nesse momento que vemos o surgimento do bibliotecário: pessoa que deveria permitir este acesso aos livros e com o devido conhecimento sobre os acervos existentes na biblioteca. Contudo, Milanesi faz uma ressalva importante quanto a este profissional:

Durante séculos, pelo menos da Antiguidade ao início do Renascimento, a figura do bibliotecário menos se caracterizou como um organizador que existia para facilitar as incursões dos curiosos pelo universo do conhecimento e mais se firmou como um devotado e estranho guardião do saber, certamente um sacerdote, pois a escrita estava restrita aos iniciados em mistérios transcendentais (MILANESI, 2013, p. 18).

Percebemos que a força dessa imagem do Bibliotecário foi se consolidando com o tempo: “de um modo geral, o seu perfil zeloso, severo, ordenador e detalhista fez dele uma figura que intimida e cerceia. Ele impõe normas. Regras, procedimentos e, às vezes, dogmas” (MILANESI, 2013, p.19). Tal imagem acaba por estender-se ao ambiente da biblioteca, o qual também assume um caráter austero e, de certa forma, pouco acolhedor.

A ideia de poder ligada às bibliotecas e seus respectivos acervos pode ser comprovada com alguns fatos históricos de destaque. É o caso da famosa biblioteca de Alexandria.

Uma vasta coleção de rolos de papiro existia na mais conhecida biblioteca da Antiguidade: a de Alexandria, no Egito. Segundo consta, existiam lá cerca de 700.000 rolos. Era local de encontro de sábios. Foi destruída inteiramente durante uma guerra, provavelmente no século VII depois de Cristo, eliminando-se o maior acervo existente até então. Nas bibliotecas da Roma Antiga, os papiros eram colocados sobre estantes, tendo uma etiqueta para identificar o conteúdo sem que

fosse necessário desenrolá-lo. O número de volumes exigia uma determinada organização, sobre a qual muito pouco se sabe (MILANESI, 2013, p. 24).

Era comum, durante as guerras, os antagonistas destruírem as coleções bibliográficas alheias, pois se reconhecia nelas um símbolo de poder que, portanto, deveria ser combatido. A biblioteca, inicialmente, encontra-se bastante ligada ao acesso à informações consideradas significativas a um restrito grupo de pessoas. É o caso, por exemplo das coleções monásticas:

O acesso a esses acervos guardados nos mosteiros limitava-se aos que pertenciam a ordens religiosas ou eram aceitos por elas. Ler e escrever eram habilidades quase exclusivas dos religiosos e não se destinavam a leigos. Os monges contabilizavam o seu capital pelo tamanho e qualidade de suas bibliotecas (MILANESI, 2013, p. 25).

Mas adiante, ainda na Idade Média, foi com o surgimento das bibliotecas universitárias pré-renascentistas que se observou a ampliação do espectro de leitores, os quais passaram a incluir não religiosos:

Esse fato caracterizou-se como o início de um novo momento para os povos cristãos do Ocidente: os livros extravasam o âmbito da religiosidade e avançam por outros territórios temáticos, em paralelo ao desenvolvimento dessas primitivas universidades. Oxford, Sorbonne, pioneiras, tiveram grandes bibliotecas. Os livros, de acordo com o seu valor – copiados à mão e ricamente ornamentados – ficavam presos por correntes às estantes, mas de maneira que pudessem ser levados às mesas de leitura. Essas bibliotecas carregavam, fortemente, a atmosfera religiosa em sua arquitetura e nas ações de seus frequentadores. O ato de ler revestia-se de tal importância que não se entrava no recinto da leitura sem que os leitores usassem a beca (MILANESI, 2013, p. 25-26).

Percebemos que, mesmo sendo considerado um avanço significativo o fato de ter se ampliado a um novo público de leitores (os universitários), a biblioteca ainda possuía uma dinâmica de leitura envolta sob a concepção de que o leitor representava um perigo à integridade das obras. Esta representação de leitor como ameaça ao ambiente das bibliotecas talvez ainda persista, em alguns casos, na contemporaneidade. A este respeito vale lembrar um dos dezenove aspectos elencados, ironicamente, por Umberto Eco para caracterizar uma “boa biblioteca” (má biblioteca): “O bibliotecário deve considerar o leitor como um inimigo, um vadio (senão estaria a trabalhar), um ladrão potencial” (ECO, 1994, p. 11). De fato, em algumas bibliotecas ainda é comum o leitor se sentir como um intruso, alguém que está ali para incomodar.

Outro ponto importante destacado por Milanesi (2013) diz respeito ao caráter excessivamente solene da leitura nas bibliotecas, fato que pode ser observado até hoje, evidentemente não mais nos mesmos termos anteriormente descritos, mas sob a forma de exigências excessivas de silêncio absoluto, entre outras regras revestidas de austeridade e que ainda são incorporadas por muitos espaços.

Dessa forma, quando conhecemos um pouco sobre as origens das bibliotecas, é

possível compreender a percepção que muitos leitores têm de experiências que ainda nos dias atuais revelam certo desconforto em relação a um ambiente que deveria ter como principal objetivo a promoção do encontro entre livro e leitor, mas que em nome da preservação e organização do acervo, dificulta ou, até mesmo inviabiliza a leitura.

Por outro lado, a questão do silêncio nem sempre foi uma prática consagrada, como nos lembra Manguel:

Se ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita, como era ler nas grandes bibliotecas antigas? O erudito assírio consultando uma das 30 mil tabuletas da biblioteca do rei Assurbanipal, no século VII a.C., os desenroladores de documentos nas bibliotecas de Alexandria e Pérgamo, o próprio Agostinho procurando um determinado texto nas bibliotecas de Cartago e Roma, todos deviam trabalhar em meio a um alarido retumbante. Porém, ainda hoje nem todas as bibliotecas preservam o silêncio proverbial. Na década de 1970, na bela Biblioteca Ambrosiana de Milão, não havia nada do silêncio solene que eu observara na British Library, em Londres, ou na Biblioteca Nacional de Paris. Os leitores na Ambrosiana falavam uns com os outros; de tempos em tempos alguém gritava uma pergunta ou um nome, um volume pesado fechava-se com estrondo, um carrinho de livros passava chacoalhando. Atualmente, nem a British Library, nem a Biblioteca Nacional ficam em completo silêncio: a leitura silenciosa é pontuada pelos estalidos dos computadores portáteis, como se bandos de pica-paus morassem dentro das salas cheias de livros. Seria diferente então, nos dias de Atenas e Pérgamo, tentar concentrar-se com dezenas de leitores espalhando tabuletas ou desenrolando pergaminhos, murmurando para si mesmos uma infinidade de histórias diferentes? Talvez não escutassem o alarido; talvez não soubessem que era possível ler de outra maneira. De qualquer modo, não temos exemplos registrados de leitores queixando-se do barulho nas bibliotecas gregas ou romanas – como Sêneca, escrevendo no século I da era cristã, queixou-se de ter de estudar em seus alojamentos privados barulhentos (MANGUEL, 2004, p. 27).

Como vimos, a especificidade material dos suportes de leitura na idade antiga contribuía decisivamente para que o ambiente das bibliotecas não fosse silencioso. No entanto, com o passar do tempo, sobretudo após a passagem da forma de rolos de papiro para as folhas presas por costura houve grande diminuição de ruídos.

No contexto brasileiro, um marco importante a ser destacado, no que tange às bibliotecas, refere-se às origens do que se tornou a primeira biblioteca pública brasileira, estabelecida em Salvador, na Bahia, como destaca Maroto:

Durante a primeira metade do século XVI, não se tem notícias sobre a existência de livros no Brasil. Só a partir de 1549 com o estabelecimento do governo-geral em Salvador/BA, é que foram instaladas as primeiras bibliotecas conventuais brasileiras, sob a coordenação dos padres da Companhia de Jesus, que, logo após chegarem ao Brasil, deram início à fundação de colégios na Bahia e em outras capitais (MAROTO, 2012, p. 43).

Maroto (2012) ainda lembra que após a expulsão dos Jesuítas da Companhia de Jesus do Brasil as bibliotecas conventuais sofreram com o abandono, tendo seus acervos confiscados, saqueados, vendidos como papéis sem importância ou destruídos por insetos. Até o início do século XIX foi o que aconteceu com a Biblioteca do Convento de Salvador, a qual

em 1811, após a sua restauração, tornou-se a Biblioteca Pública da Bahia (primeira do Brasil).

Vemos, dessa forma, o que pode ser um indício de desvalorização observado até os dias atuais com relação aos acervos bibliográficos no Brasil e, por conseguinte, com a memória e a difusão cultural brasileira. Este fato, é refletido também no âmbito das bibliotecas escolares brasileiras.

Segundo Milanesi (2013), outro aspecto que merece ser destacado no percurso histórico das bibliotecas refere-se à seleção daquilo que irá compor o acervo de uma biblioteca. A necessidade de seleção foi resultado da enorme expansão de impressos, livros e periódicos, situação que tornou a atividade de escolha uma função de grande importância ao se criar uma biblioteca. Este é um fato extremamente relevante, uma vez que vamos tratar adiante sobre um tipo específico de biblioteca: a escolar. A existência de vários tipos de bibliotecas decorre, em parte, da necessidade de selecionar, uma vez que seria impossível acompanhar a crescente produção de registros de conhecimentos em uma única biblioteca que, obviamente, se perderia naquilo que Milanesi denomina de “caos bibliográfico”.

O caminho escolhido para tornar uma biblioteca perfeitamente útil foi a especialização. O conhecimento é fracionado em partes cada vez menores, permitindo aos acervos e aos serviços atenderem à demanda especializada. A ideia do universal passa a ser substituída pelo particular. Quanto mais uma biblioteca reduz o seu campo temático, mais exequível se torna o desejo de ser completa (MILANESI, 2013, p. 31-32).

A especialização abre espaço ao desenvolvimento de diversos tipos de bibliotecas. Cada uma delas com foco em um público, campo de conhecimento ou área geográfica específica, como é caso das chamadas bibliotecas nacionais.

A Biblioteca Nacional do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, é considerada pelo UNESCO uma das dez maiores Bibliotecas Nacionais e tem como data oficial de fundação o dia 29 de outubro de 1810. Contudo, sua origem está ligada à vinda de D. João VI e sua corte ao Rio de Janeiro em 1808, com o desembarque de um acervo com cerca de sessenta mil peças que incluía livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas. Trata-se da maior biblioteca da América Latina, com um acervo atualmente calculado em cerca de dez milhões de itens⁵.

Um detalhe importante a respeito da Biblioteca Nacional brasileira refere-se ao fato de que até 1814 a sua frequência só era permitida a estudiosos, mediante consentimento régio, sendo liberada ao público em geral somente para consultas. Vemos neste momento que a função do acesso ao livro ainda é menos importante do que a de reter o conhecimento produzido historicamente.

5 Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/sobre-bn/historico>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Vale lembrar, que o Brasil possui outra Biblioteca Nacional. Esta, bem mais recente. Trata-se da Biblioteca Nacional de Brasília (BNB) ou Biblioteca Nacional de Brasília Leonel de Moura Brizola, instituição que já constava no projeto de construção da Capital Federal no final dos anos 50 do século passado, mas somente foi efetivada a sua criação em 2005 através de decreto, culminando com a sua abertura ao público em 12 de dezembro de 2008. Esta biblioteca possui um conceito diferenciado, inserindo-se naquilo que considera ser a moderna perspectiva de Biblioteca Nacional:

A BNB afasta-se da função tradicional de depositária da produção intelectual do país, desempenhando e enfatizando as funções de acesso e atendimento à população em geral, inserindo-se, assim, na moderna perspectiva de Biblioteca Nacional. Dessa forma, além de manter a herança cultural da nação, para uso de pesquisadores e estudiosos, a biblioteca está voltada para o atendimento a todos os cidadãos, por meio de ações que beneficiam o Sistema de Bibliotecas Públicas do Distrito Federal, atingindo principalmente as camadas menos favorecidas da população⁶.

É interessante destacar a mencionada perspectiva moderna de Biblioteca Nacional, pois ela nos oferece pistas importantes à compreensão sobre o papel fundamental das bibliotecas escolares. Ao tratar sobre o novo perfil das bibliotecas nacionais, Campello (2006) afirma que:

Muitos debates sobre o papel atual das bibliotecas nacionais ocorreram em reuniões da IFLA e da UNESCO tendo em vista as mudanças ocorridas no panorama sócio cultural, nas décadas de 1980 e 1990, especialmente no que tange à tecnologia da informação. As diferenças entre países também influenciaram essas discussões, no sentido de buscar um papel mais eficaz para a biblioteca nacional nos países em desenvolvimento. Em reunião realizada na Rússia, em 1991, sobre os objetivos da biblioteca nacional no novo ambiente informacional, com ênfase nos países em desenvolvimento, discutiu-se a mudança de função da biblioteca nacional, afastando-se da abordagem voltada para o acervo e enfatizando o acesso. Um ponto importante foi a concordância de que deveria haver intensificação no papel de liderança da biblioteca nacional sobre o sistema de bibliotecas do país (CAMPELLO, 2006, p. 25-26).

A ênfase ao acesso é um aspecto crucial na luta pela formação de leitores no Brasil, em especial nas instituições escolares, influenciando bastante na função que o profissional que atua nestes espaços deve priorizar, isto é, mais focalizado no leitor e menos na burocracia excessiva que dificulta a leitura.

Outro marco importante no contexto da especialização das bibliotecas diz respeito à primeira Biblioteca Infantil pública brasileira – o Pavilhão Mourisco, na cidade do Rio de Janeiro. O espaço foi idealizado e organizado por Cecília Meireles, inaugurado em 15 de agosto de 1934 com a denominação de Centro de Cultura Infantil. É válido salientar que no

6 Biblioteca Nacional de Brasília. Disponível em: <<http://www.bnb.df.gov.br/index.php/conheca-a-bnb/historia-da-bnb>>. Acesso em 30 out. 2018.

momento da sua inauguração, Anísio Teixeira (Diretor de Instrução Pública, na época) resolveu denominá-lo de 'Casa da Criança'.

Infelizmente, apesar de toda a dedicação e criatividade de Cecília Meireles para a manutenção do espaço, driblando a carência de recursos materiais para aquisição de acervo com doações suas e de outros intelectuais, o Pavilhão Mourisco não resistiu e terminou sendo desativado por justificativas políticas impropriedades:

Em 1935, tornou-se difícil a continuidade do Pavilhão Mourisco. Em 19 de outubro de 1937 o Pavilhão foi invadido pela polícia do Estado Novo, que cumpria ordens do então Interventor Federal que ocupou o cargo após a saída de Pedro Ernesto. Os jornais do Rio de Janeiro publicaram a notícia do desativamento da biblioteca, por “infundados motivos políticos”. O fechamento se prendeu ao fato de que, para essa autoridade, a biblioteca teria em seu acervo um livro “de conotações comunistas” cujas ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se da clássica obra de Mark Twain, com seu inesquecível *Tom Sawyer* (LÔBO, 2010, p. 57).

Identificamos neste episódio, a imagem do livro como perigo, como ameaça e, portanto, proibido, além da evidente e, infelizmente frequente, desvalorização do papel de uma biblioteca para o desenvolvimento educacional e cultural de um país, já que após o fechamento do referido centro, o espaço passou imediatamente a servir como posto de coleta de imposto e, mais adiante, a declinar em abandono total do prédio, sendo por fim destruído em 14 de janeiro de 1952. Tal fato é relevante historicamente, pois revela algo recorrente no que tange a equipamentos culturais, tais como museus, teatros, bibliotecas, os quais sofrem com a descaso dos governos que deveriam por eles zelar.

Ao pontuarmos alguns dos fatos que consideramos mais marcantes no percurso histórico mundial e nacional referente às bibliotecas, nas próximas seções iremos abordar o aspecto que nos parece central de um tipo específico de biblioteca – a escolar. Tais fatos históricos nos ajudam a entender um pouco do que também ocorre quando esses espaços passam a integrar as instituições de ensino. Com isso, pretendemos analisar o que se faz em relação a esses ambientes no interior das escolas, mais especialmente, como se dá a mediação de leitura literária em relação ao acervo disponível e, conseqüentemente, a formação de novos leitores.

4.2. Biblioteca escolar no Brasil: algumas percepções.

Como vimos anteriormente, a ideia que se encontra na gênese das bibliotecas está ligada ao intuito de organização como uma forma de reunião do disperso, um desejo de retenção de memórias e, em certo sentido, relacionado a um conservadorismo. Não se vê muito como função inicial da biblioteca o objetivo disseminador de conhecimento, algo que passamos a ver com maior intensidade com o manifesto da Unesco de 1994, o qual apresentou uma amplitude maior nas atribuições das bibliotecas públicas, discriminando algumas missões bastante afins às instituições de ensino, entre as quais podemos destacar:

As missões-chave da biblioteca pública relacionadas com a informação, a

alfabetização, a educação e a cultura são as seguintes:

1. Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espectáculo;
7. Fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e actividades de alfabetização para os diferentes grupos etários (IFLA/UNESCO, 1994).

No entanto, olhar para a biblioteca escolar no Brasil é necessariamente também olhar para o contexto educacional brasileiro no qual ela está inserida e do qual não podemos separá-la. Sobretudo porque, na maioria das escolas onde ela existe e funciona, professores estão atuando no espaço. No caso da Rede Municipal de Ensino de Belém (na qual está inserida a escola cuja pesquisa se desenvolveu), existem 180 Unidades Escolares⁷, das quais 74 possuem Bibliotecas, destas, apenas 5 contam com a atuação de bibliotecários. Assim sendo, a precariedade dos investimentos voltados à Educação em nosso país se reflete na situação das bibliotecas escolares, dificultando a realização preconizada pela Unesco.

O Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou em janeiro de 2018 nos resultados do Censo Escolar de 2017 que apenas 39% das escolas municipais de Ensino Fundamental têm bibliotecas⁸.

7 Esta informação obtida junto à SEMEC inclui as Escolas de Ensino Fundamental, Unidades de Educação Infantil, Unidades Pedagógicas, Centros Comunitários e anexos da capital e das ilhas da região insular do município administradas pela Prefeitura de Belém.

8 Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017. p.05 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 09 Nov. 2018.

Infraestrutura	Dependência administrativa			
	Federal (n=47)	Estadual (n=23.278)	Municipal (n=84.187)	Privada (n=24.094)
Biblioteca ou sala de leitura	95,7%	81,1%	38,9%	82,2%
Banheiro (dentro ou fora da escola)	100,0%	88,5%	92,9%	91,2%
Banheiro PNE	74,5%	54,7%	32,0%	53,2%
Dependências PNE	63,8%	40,9%	22,8%	43,5%
Laboratório de ciências	93,6%	25,3%	3,3%	26,6%
Laboratório de informática	95,7%	77,7%	37,9%	47,8%
Internet	95,7%	87,5%	52,6%	90,1%
Banda larga	89,4%	73,4%	40,4%	80,0%
Parque infantil*	57,7%	20,4%	14,3%	77,2%
Pátio (coberto ou descoberto)	97,9%	76,5%	59,5%	87,0%
Quadra de esportes (coberta ou descoberta)	95,7%	68,1%	28,6%	59,4%

*Nota: *Os percentuais de parque infantil consideram apenas as escolas com oferta de anos iniciais.*

Imagem 03: Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Fundamental – Censo escolar 2017.

De acordo com o quadro, observamos que, de todas as esferas, a rede Municipal é que concentra o maior número de escolas de Ensino Fundamental (84.187), mas é a que menos possui bibliotecas ou salas de leitura no Brasil (38,9%) em comparação com as demais.

O outro quadro mostra, em termos regionais a presença das bibliotecas escolares nas escolas de Educação Básica no Brasil⁹:

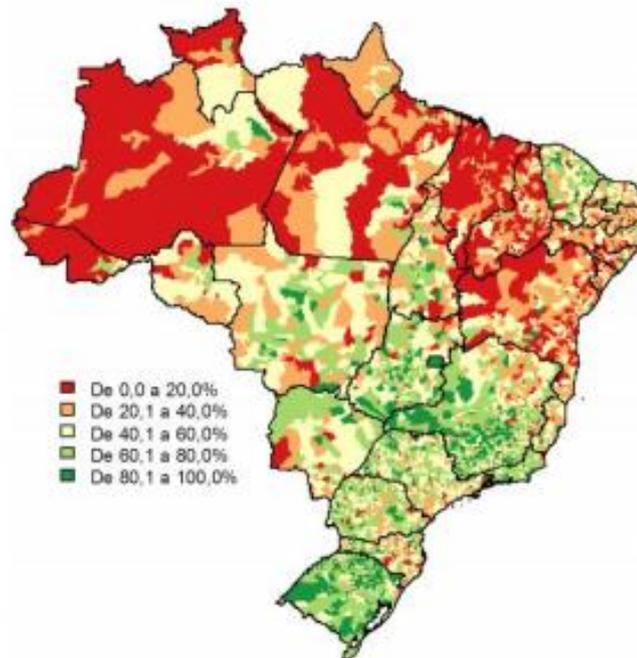


Imagem 4: Percentual de escolas de Educação Básica com biblioteca e/ou sala de leitura por Municípios – Censo Escolar 2017.

⁹ Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017. p.03. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 09 Nov. 2018.

O censo escolar de 2017 revela a pouca disponibilidade de bibliotecas e/ou salas de leitura nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, demonstrando a acentuada distância em relação às regiões Sul e Sudeste.

Luís Milanesi resume em poucas palavras uma visão preponderante sobre bibliotecas escolares que ainda persiste no Brasil:

(...) o subdesenvolvimento começa nas escolas sem bibliotecas adequadas, um espaço ausente que dá o caráter da vida escolar brasileira, ainda mantida sob a tutela discursiva dos professores, tão impositivos quanto mal remunerados. Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela (MILANESI, 1986, p. 86).

A biblioteca escolar, quando existe, ainda é considerada um apêndice das instituições de ensino, observando-se pouca integração à dinâmica pedagógica das escolas. E quando não se enxerga no espaço suas amplas possibilidades educacionais, é mais fácil o transformar em depósito de livros, ou, na pior das hipóteses, uma espécie de despensa de objetos para os quais não se sabe qual destinação dar. É comum, observarmos a chegada de alguém da comunidade escolar com a disposição para doar livros usados em más condições de uso, revelando uma clara imagem de que as bibliotecas servem para acumular aquilo que perdeu utilidade.

Na mesma linha de pensamento, no que tange ao uso pedagógico, a biblioteca pode também se tornar um espaço de castigo para onde se encaminha os alunos com os quais não se sabe como lidar, aqueles rotulados como ‘alunos-problema’. Na memória de muitos ex-alunos, vemos registros de tais situações, como a lembrada pelo autor Edson Gabriel Garcia:

Lembro-me bem da sala 12. Como poderia deixar de esquecer? Quantas vezes, metido ali no meio daquele mundaréu de livros empoeirados, desandei a espirrar alucinadamente, piorando o castigo já imposto. A sala 12 da minha escola era a sala do castigo, para onde iam os meninos mais danados, os que viviam dando problemas de disciplina na classe. Era uma sala enorme, cheia de vitrôs no alto. Onde os vitrôs terminavam começavam as estantes. Estantes pesadas e escuras, mas elegantes. Acho que a elegância vinha mesmo dos livros. Livros de todos os tipos, tamanhos, volumes e cores, envoltos numa camada penitente de poeira provocada pelo tempo e desuso. Assim era a sala 12, a sala dos castigos. Na porta de entrada, a única da sala, no alto do batente, uma plaqueta de plástico endurecido indicava o nome e a função da sala: Biblioteca (GARCIA, 1992, p. 67).

Este relato, apesar de estar localizado no século passado, apresenta um convite interessante à reflexão no presente. Mesmo que hoje se tenha o espaço, minimamente organizado e vivo às custas de um profissional comprometido com a importância do lugar e do tempo que estar construindo, há resquícios desse quadro que ainda sobrevivem no imaginário de muitos. Não é raro, observarmos alunos que não chegam à biblioteca pela sua própria e espontânea vontade de explorar os livros, mas adentram o ambiente acompanhados pela mão de uma coordenadora pedagógica, muito bem intencionada, que acredita estar

prestando um grande serviço ao conduzir um aluno que estava ‘perturbando’ nos corredores da escola à biblioteca. É claro que, atualmente, não se menciona a palavra castigo. As atitudes impositivas são mais sutis, mas elas ainda existem.

Outro ponto tangenciado por Garcia, que não pode jamais ser considerado irrelevante, diz respeito à limpeza das bibliotecas nas escolas. Tema delicado e aparentemente insignificante na mediação de leitura, mas que se torna imprescindível quando se deseja conquistar leitores. Um ambiente agradável no qual se deseja permanecer passa invariavelmente por um local limpo, arejado, pensado em cada detalhe para o público que se quer atrair. Infelizmente, ainda que o espaço não seja mais um depósito de livros e já possua uma configuração próxima ao mínimo do que se espera de uma biblioteca, no quesito manutenção da limpeza, em geral, ainda não observamos evolução nas escolas públicas. Se, no geral, as escolas públicas sofrem com a carência de manutenção na sua estrutura física, as bibliotecas, por demandarem muito mais cuidados específicos com os acervos que abrigam, sofrem muito mais, podendo tornarem-se espaços empoeirados e nocivos à saúde daqueles que a frequentam.

Algo também revelador da pouca valorização para com as bibliotecas escolares no país, mas nem sempre percebido, diz respeito a localização das mesmas nas escolas públicas brasileiras, cujas plantas arquitetônicas, segundo o pesquisador Rovilson José da Silva (2009), sequer contemplam, muitas vezes, um espaço dedicado a elas, mas apenas às salas de aula comuns. Quando são construídas, as bibliotecas quase sempre estão distantes da maioria das salas de aula, como se verá mais adiante na análise referente à biblioteca pesquisada.

Outro aspecto imprescindível refere-se ao acervo das Bibliotecas escolares. Em relação a este ponto, Silva (2009) também faz uma crítica pertinente:

Desde a criação, em 1997, do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a ação governamental tem se mantido praticamente na distribuição de livros para as escolas. Porém, a essa estratégia devem ser acrescidas as políticas públicas de melhoria e implantação de bibliotecas, e de formação do profissional que medeia a leitura, bem como a informação nesse espaço. Nesse contexto, não se pode esquecer que dificilmente encontramos nas escolas públicas brasileiras uma biblioteca que possua espaço, mobiliário e acervo adequados, além de profissional bibliotecário habilitado para realizar o trabalho (SILVA, 2009, p. 119).

Realmente, essa sempre foi uma crítica recorrente ao referido Programa, uma vez que, não basta distribuir livros para que se forme leitores é preciso muito além, ou seja, a correspondente e necessária formação àqueles que os recebem para que possam utilizá-los nos contextos cujos acervos irão se inserir. Mas a situação atualmente é ainda mais grave do que a apresentada pelo autor. O PNBE foi primeiramente descontinuando a sua remessa de livros – última distribuição às bibliotecas escolares se deu em 2014 –, sendo extinto em 2017, por meio do Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Vale ressaltar que o novo decreto passou a incorporar também o objetivo de avaliar e disponibilizar acervos literários para as bibliotecas

escolares. Na prática, isso representa uma redução nos investimentos que distribui os livros às bibliotecas, já que não há mais um programa específico para tal fim. O tema tem gerado muita preocupação por estudiosos e profissionais do livro e da leitura no país. Sobre este assunto, Regina Zilberman afirmou em entrevista:

O PNBE acabou tendo o destino de tantos outros programas governamentais de promoção do livro e da leitura, interrompidos sem qualquer explicação ou justificativa.

Em um país de tantas desigualdades como é o nosso, a clivagem (separação) entre o leitor e livro só agudiza esses problemas, deixando as pessoas afastadas das possibilidades infinitas que a linguagem verbal propicia. (...) Esse prejuízo é muito maior do que não saber escrever corretamente ou desconhecer alguns figurões da literatura (ZILBERMAN, 2017).

Ainda não é possível uma avaliação profunda dos impactos da extinção do PNBE. No entanto, até o momento, acreditamos representar um retrocesso às conquistas anteriores em relação à valorização das bibliotecas escolares das escolas públicas, na medida em que tal episódio recente, corrobora a tradição de descontinuidade de políticas públicas direcionadas aos direitos da população, bem como de poucos incentivos governamentais voltados ao fomento da leitura, do livro, da literatura e da biblioteca no país.

Paradoxalmente, foi publicada recentemente, a lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, trazendo como primeira diretriz do seu artigo 2º: “I – a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas”. Em vários momentos, o texto legal faz menção à biblioteca como espaço fundamental para a democratização do livro e da leitura, ratificando a necessidade da valorização e do fortalecimento de tais espaços públicos como meio importante para a consecução do direito à leitura. A lei espera também servir como orientação essencial à construção dos Planos Estaduais e Municipais do Livro e da Leitura. Alguns Estados e cidades brasileiras já possuem tal documento. No caso do município de Belém do Pará, o Plano ainda necessita ser construído.

A Biblioteca escolar, tão necessária e muitas vezes tão incredivelmente desconsiderada pedagogicamente falando, pode ser uma aglutinadora de conhecimentos e importante espaço de construção de aprendizagem e de formação de crianças que poderão se tornar leitores para toda a vida. Por outro lado, pode se tornar um ambiente excessivamente burocrático ou até mesmo um espaço isolado e completamente desconhecido pela comunidade

escolar. A diferença existente entre uma Biblioteca escolar viva, atuante e celebrada por sua comunidade de leitores; e outra, sem nenhuma expressão, ao ponto de ser até mesmo esquecida pelos alunos, funcionários e pela comunidade, pode ter várias possibilidades de causas, desde às mais distantes – ausência de políticas públicas educacionais de incentivo à leitura –, até às mais próximas – formação dos profissionais envolvidos diretamente ao funcionamento da Biblioteca.

A busca por um único responsável pelas interessantes ou desinteressantes experiências de encontro com a leitura literária em Bibliotecas escolares não exige a constatação compartilhada pela maioria dos estudiosos da formação de leitores de que o papel do profissional atuante nestes espaços é crucial para que as Bibliotecas exerçam efetivamente este papel disseminador da leitura.

A partir dos resultados de uma pesquisa que fez na rede municipal de educação de Londrina (PR), Silva (2006) faz uma reflexão que resume apropriadamente a condição que ainda existe em muitas bibliotecas escolares no Brasil:

(...) à biblioteca enviavam o profissional ‘disponível’, ou seja, aquele readaptado, impossibilitado por motivo de saúde de exercer uma sala de aula (...). quando um profissional readaptado assume a coordenação de uma biblioteca escolar, geralmente organiza o espaço e o atendimento com uma visão estereotipada, que em nada contribui para que ele seja efetivamente utilizado. Acaba por incentivar a postura autoritária e a ideia utilitarista sobre uma biblioteca escolar; e em consequência disso, mantém-se o conceito de que biblioteca é um lugar de silêncio, de sisudez e o livro, um objeto sacralizado. Além disso, realiza atividades de cunho “estritamente” pedagógico, em detrimento da fruição estética do texto lido (SILVA, 2006, p. 15).

Ainda que alguns avanços possam ter ocorrido ao longo do tempo e no espaço até os dias atuais em relação ao cenário descrito pelo autor acima, não há como deixar de reconhecer a necessidade de continuar almejando melhorias na qualificação dos profissionais que atuam em bibliotecas escolares no Brasil.

Vemos que o reconhecimento da leitura enquanto uma das condições básicas para o exercício da cidadania no âmbito da legislação brasileira ainda se choca com a precariedade das bibliotecas escolares no país, necessitando, pois, que a lei vire realidade. Por isso, o próximo tópico irá abordar aspectos metodológicos considerados importantes para tornar este ambiente verdadeiramente significativo à proposta de contribuir com a formação de leitores.

4.3. A biblioteca escolar como tempo-espaço de construção do leitor

coloque as dores
nas prateleiras mais altas
para facilitar
o esquecimento
e dificultar
o acesso.

(Zack Magiezi)

É um engano pensar que a estrutura física e a ambientação de uma biblioteca não refletem a concepção de leitura e de formação de leitores. Tomemos como exemplo o planejamento da construção da biblioteca de Alberto Manguel. Trata-se de um exercício imaginativo bastante revelador:

Imaginava prateleiras que começassem à altura do quadril e subissem apenas até onde chegasse a ponta dos dedos de meu braço estendido, pois sei por experiência que os livros condenados a alturas que pedem escadas ou a profundezas que obrigam o leitor a rastejar acabam por receber muito menos atenção que seus companheiros a meia altura, seja qual for seu assunto ou mérito (MANGUEL, 2006, p. 17-18).

Tal consideração de Manguel foi constatada por nossa pesquisa em observações realizadas na Biblioteca Escolar da Escola Municipal República de Portugal. Lá foi comprovado o desprezo por livros de histórias folclóricas que, antes eram bastante procurados, passaram a ser pouco consultados a partir do momento em que houve uma mudança na localização das obras: eles passaram a constar em uma prateleira inferior, próxima ao chão. A mudança tornou os livros imperceptíveis aos alunos. Uma mudança como esta pode parecer irrelevante por um profissional cujo único critério para organização de livros em uma Biblioteca seja a ordem de classificação técnica dos assuntos. No entanto, quando o foco é a formação do leitor, procura-se, além de conhecer o acervo, respeitar as particularidades, interesses e faixa etária do público que frequenta o espaço com vistas a promover, da forma mais fácil possível, o encontro entre o leitor e o livro.

Martínez, na década de 90 do século passado, já refletia sobre o papel social das bibliotecas escolares, constatando a dificuldade dos profissionais em estabelecer o leitor como foco principal destes espaços:

Uma das constatações mais difíceis de aceitar, e que está sempre presente nos diferentes encontros de reflexão sobre o papel social da biblioteca, é que muitos bibliotecários e professores ainda não veem o leitor como protagonista e fim fundamental de seu trabalho. Este é o motivo básico da dificuldade em fazer de cada membro da comunidade um aliado da biblioteca (MARTÍNEZ, 1994, p. 24-25).

O profissional atuante em bibliotecas escolares que objetiva conquistar leitores deve ter um olhar bastante sensível aos interesses do aluno, tornando-se um constante observador do seu comportamento ao adentrar o espaço, tentando decifrar os sinais da sua movimentação entre os acervos dispostos nas estantes. Dessa forma irá conseguir compor um ambiente cada

vez mais atraente à sua curiosidade diante das obras, além de torná-lo coparticipativo na criação, organização e melhoria constante das atividades propostas pela biblioteca. A respeito da necessidade de se priorizar o leitor (aluno) no momento de se idealizar a biblioteca, Maroto alerta:

Os profissionais envolvidos no processo de criação da biblioteca escolar (administradores, professores, bibliotecários, e outros) não podem esquecer que o elemento mais importante dessa conquista é o aluno, que é um leitor em formação. É pensando nos interesses e aspirações dele que os livros e demais recursos que constituirão o seu acervo serão selecionados, adquiridos e organizados, embora esta não seja a realidade da maioria das instituições escolares brasileiras, uma vez que a indisponibilidade de recursos humanos e a carência de recursos financeiros inviabilizam a participação dessas escolas na indicação e aquisição de acervos, levando-as a optarem por doações e pelas campanhas e festas promovidas pelos professores, bibliotecários e alunos (MAROTO, 2012, p. 76).

A autora toca ainda em outro ponto fundamental, que se refere à composição do acervo. Embora não seja objeto desta pesquisa, infelizmente, temos que concordar que há muito a se evoluir neste aspecto, uma vez que não existe muita possibilidade de se ter uma escolha regionalizada dos acervos, que, no caso das escolas públicas são enviados pelo Governo Federal para todas as escolas do país, o qual, como sabemos, têm dimensões continentais e realidades culturais diversificadas que precisariam ser consideradas.

Alberto Manguel também acredita na influência da composição física do ambiente ao ato de ler:

O espaço em que mantemos nossos livros altera nossa relação com eles. Não leremos um livro da mesma maneira se estivermos dentro de um círculo ou de um quadrado, num cômodo de teto baixo ou em outro de caibros altos. E a atmosfera mental que criamos no ato da leitura, o espaço imaginário que construímos quando nos perdemos nas páginas de um livro é confirmado ou refutado pelo espaço físico da biblioteca, e é afetado pela distância entre as estantes, o apinhamento ou a escassez de livros, as qualidades tácteis e olfativas, os graus variáveis de luz e sombra (MANGUEL, 2006, p. 116).

Nesse sentido, se pudermos destacar como mais importante somente uma justificativa para a existência de uma Biblioteca no interior das instituições escolares de Educação Básica, podemos afirmar que é a de contribuir com a formação da cultura leitora do seu público. Portanto, as atividades contínuas de fomento à leitura são imprescindíveis na Biblioteca Escolar. Parte do equívoco que a faz, muitas vezes ter seu papel diminuído, desconsiderado, esquecido na dinâmica das práticas escolares cotidianas pode ser derivado do não esclarecimento quanto à sua missão fundamental. A este respeito, Umberto Eco nos faz um apropriado alerta:

Um dos mal-entendidos que dominam a noção de biblioteca é o facto de se pensar que se vai à biblioteca pedir um livro cujo título se conhece. Na verdade acontece

muitas vezes ir-se à biblioteca porque se quer um livro cujo título se conhece, mas a principal função da biblioteca, pelo menos a função da biblioteca da minha casa ou da de qualquer amigo que possamos ir visitar, é de descobrir livros de cuja existência não se suspeitava e que, todavia, se revelam extremamente importantes para nós.

A função ideal de uma biblioteca é de ser um pouco como a loja de um alfarrabista, algo onde se podem fazer verdadeiros achados, e esta função só pode ser permitida por meio do livre acesso aos corredores das estantes (ECO, 1994, p. 03).

A ideia de biblioteca defendida por Eco é, provavelmente, muito próxima daquela cujo contexto se insere em um ambiente escolar, no qual o público mais frequente seja justamente o de crianças e de jovens que ainda se encontram no processo de construção da cultura leitora, com suas preferências de leitura em estágio inicial de formação. Portanto, é fundamental que os alunos tenham o contato facilitado e incentivado com os livros, das formas mais criativas e prazerosas possíveis. Não se esperar passivamente que apenas um ambiente agradável e organizado seja garantia de frequência intensa dos alunos ao espaço.

O acesso ao livro de literatura, por inteiro e não fragmentado em pequenas doses nos livros didáticos, ainda é uma questão de democratização de acesso à leitura, que só é alcançada, na maioria das vezes, nas escolas públicas brasileiras através das suas bibliotecas, uma vez que o objeto livro ainda é um produto caro para muitas famílias.

Para admitir o livro como face material da literatura, cabe aceitar corresponder esta a uma mercadoria, artefato fabricado em quantidade por profissionais, conforme a sistemática de uma indústria específica que visa ao lucro. Com efeito, a literatura se expandiu e tomou o caráter que hoje tem – a faceta escrita superando a origem oral da poesia – quando veio a ser fixada num dado suporte, de cuja comercialização dependiam os sujeitos que participavam de sua criação e difusão. Ele pertence, pois, a um processo econômico, e o modo como se apresenta, na sociedade e na escola, decorre das expectativas do meio. Evitá-lo ou negá-lo representa idealizá-lo, elitizando-o por outro caminho. Compreendê-lo na sua materialidade aproxima-o da situação concreta de seus usuários.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso (ZILBERMAN, 2007, p. 266)

A biblioteca escolar é, portanto um elo importante deste combate à exclusão de acesso ao livro literário por inteiro, sobre a qual Zilberman se refere, já que a formação de leitores é, antes de qualquer outra, função da escola, que não deve abdicar dessa condição. Nesse contexto, uma biblioteca, vivida, lida, rica de experiências de literatura partilhada, converte-se em uma prática social agregadora de sentidos e acima de tudo emancipatória dos sujeitos.

Grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência... com o

manuseio e a leitura desses livros formam-se muitas das expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra e domina-se progressivamente um grande número das convenções que regem este tipo de texto. (COLOMER, 2007, p. 73).

A afirmação da autora corrobora uma das maiores razões para se defender a importância de espaços de leitura que comportem a literatura em sua forma integral – a obra na íntegra. Há um equívoco muito grande quando se mutila um texto literário com finalidades diversas daquela que é a de proporcionar a experiência completa entre leitor e livro.

Dessa forma, é necessário compreender de que maneira tem ocorrido a mediação de leitura do acervo literário das bibliotecas escolares e como a formação dos professores enquanto leitores podem contribuir para o estabelecimento de um elo significativo e duradouro entre os alunos e as obras.

4.4. Uma história de leitores se construindo: a biblioteca da Escola Municipal República de Portugal em Belém do Pará

4.4.1. Histórico da Biblioteca Escolar “Turma da Mônica”

“Esta biblioteca não nasceu para guardar livros, mas sim para acolher pessoas.” (José Saramago)

A Biblioteca “Turma da Mônica”, na Escola Municipal República de Portugal, em Belém do Pará, iniciou suas atividades como biblioteca em 2009 com a ressignificação do espaço, que antes era denominado Sala de Leitura e utilizado fundamentalmente para aulas, as quais ocorriam mediante horário fixo de atendimento às turmas. Além disso, houve recebimento de novos mobiliários (estantes, armário, mesas, cadeiras, um aparelho de ar-condicionado e um computador), assim como a ampliação do acervo de obras enviadas pelo Governo Municipal (além dos livros advindos do Programa Biblioteca na Escola, do Governo Federal).

Em virtude da insuficiência de bibliotecários no quadro de servidores da Prefeitura de Belém, foi realizada pelo Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SISMUBE), criado em 2005 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), uma formação inicial aos professores que já estavam lotados nas, até então chamadas, Salas de Leitura. Com os professores na nova função de Auxiliares de Biblioteca, os mesmos frequentaram cursos direcionados à dinamização cultural dos espaços, com abordagens relativas ao desenvolvimento de vivências lúdicas de incentivo à leitura, bem como à organização dos acervos, com orientações voltadas aos aspectos técnicos do funcionamento das bibliotecas: seleção, higienização do acervo, registro, carimbagem, classificação, catalogação e organização da disposição dos livros nas estantes; além de conhecimentos básicos e preventivos de conservação de documentos.

A ressignificação das anteriores Salas de Leitura em bibliotecas escolares na Rede Municipal de Educação de Belém ampara-se em alguns textos legais de autoria do Governo Federal, tais como aqueles referentes aos programas de incentivo à leitura em âmbito nacional: *Plano Nacional do Livro e Leitura*, *Lei do Livro* (Lei nº 10.753/03), *Art. 5º da Constituição Federal* e *Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares* (Lei nº 12.244/1010).

Para que o nome da biblioteca fosse o resultado mais próximo das preferências de leitura do público que a utiliza, buscou-se imprimir um processo de escolha o mais democrático possível. Assim, no dia 31 de agosto de 2011, foi realizada uma eleição para a escolha do nome da biblioteca. As propostas sugeridas foram: “Visconde de Sabugosa”, “Menino Maluquinho”, “Pequeno Príncipe”, “Uirapuru”, “Soldadinho de Chumbo” e “Turma da Mônica”. É válido salientar que os nomes das personagens sugeridas foram escolhidas após um levantamento junto aos registros de empréstimos do acervo da biblioteca desde o início do seu funcionamento e que apontou as obras mais cultuadas pela comunidade escolar. Com intuito de aproximar cada vez mais os leitores iniciantes aos livros, foi considerado que seria mais apropriado utilizar as personagens das obras ao invés dos autores das mesmas. Apesar de durante séculos, os estudos sobre leitura se interessarem muito mais pelos autores do que pela relação estabelecida entre as obras e os seus leitores, muitos leitores de literatura (sobretudo os iniciantes – público mais frequente da Biblioteca em questão) criam maior vínculo com as personagens das obras do que com os autores destas. E como, segundo Barthes (2004), a supressão do autor em favor da escritura também significa dar ao leitor lugar de maior destaque, optou-se pelo protagonismo da obra como forma de reconhecer a relevância dos leitores.

Considerando ainda que, no processo de leitura literária ocorre frequentemente um mecanismo de identificação entre o leitor e as personagens de uma história, julgou-se ser uma boa oportunidade para aproveitar o momento de escolha e também contribuir com a formação de novos leitores. Sendo assim, durante todo o primeiro semestre de 2011, foram

Art. 1o As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2o Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

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 num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189o da Independência e 122o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Carlos Lupi

desenvolvidas atividades de promoção à leitura das obras literárias referentes às personagens sugeridas para nomear a Biblioteca. Algumas destas ações foram realizadas pelos alunos do projeto Clube da Leitura, implementado em 2009 na escola. Desta feita, deu-se início a uma “campanha eleitoral”, cuja ação fazia parte do projeto “Lendo e Elegendo”. Assim, cada personagem foi defender seu nome junto aos eleitores: a comunidade escolar. A seguir, apresentamos algumas imagens dessa ação:



Imagem 5: Campanha eleitoral para escolha do nome da Biblioteca¹¹

No dia 31 de agosto de 2011 toda a comunidade escolar se envolveu com o processo eleitoral, votando no seu candidato favorito. Após a eleição, foi realizada a apuração dos votos e a divulgação do resultado. O nome vencedor foi, portanto, “Turma da Mônica”, refletindo a participação maior das crianças, as quais em razão de estarem na fase inicial do contato com a leitura, demonstram grande interesse pelas Histórias em Quadrinhos:

¹¹ Imagem retirada do Blog da Escola Municipal República de Portugal. Disponível em: <http://emrepportugal.blogspot.com/search?updated-max=2011-11-17T07:18:00-08:00&max-results=10&start=31&by-date=false>. Acessado em: 02 jan. 2019.



Imagem 06: Dia da votação para escolha do nome da Biblioteca Escolar.¹²

Durante todo o mês de setembro de 2011, foram realizadas várias ações para angariar recursos que permitissem a pintura artística da parede externa da biblioteca. A intenção era de pintar não somente o nome da Biblioteca recém escolhido, mas também imagens que atraíssem o interesse dos alunos pelo espaço. A ideia deu origem ao registro, através da grafiteagem, de todas as personagens envolvidas na eleição. Dessa forma, foram promovidas várias ações, tais como: Rifa do livro “Turma da Mônica: Lendas Brasileiras”; Venda de bolos; Bazar da pechincha (com artigos doados por vários professores).

Como a escola encontrava-se nos preparativos para a comemoração dos seus 60 anos – a escola foi inaugurada em 5 de outubro de 1951 –, ficou definido coletivamente que a inauguração da “Biblioteca Turma da Mônica” faria parte da programação de aniversário.

Os professores da escola escolheram como patrono da biblioteca um dos funcionários mais antigos e muito querido por toda a comunidade escolar: o servidor auxiliar operacional José Maria Carlotino Alves, o “Seu Zé”. A escolha não foi gratuita, pois o Seu Zé é conhecido pelo seu talento como trovador. Hoje, quem chegar à biblioteca “Turma da Mônica” encontrará, além das personagens, a imagem do Seu Zé segurando um livro, onde se ler uma de suas trovas:

¹² Disponível em: <http://emrepportugal.blogspot.com/search?updated-max=2011-11-17T07:18:00-08:00&max-results=10&start=31&by-date=false>



Imagem 07: Inauguração da Biblioteca “Turma da Mônica”.¹³

É válido salientar que todo esse processo, só foi possível graças ao envolvimento de toda a comunidade escolar e em especial à participação dos alunos do Projeto Clube da Leitura. Todas as atividades realizadas foram importantes para o desenvolvimento da sensação de pertencimento do público leitor em relação à biblioteca escolar.

4.4.2. Aspectos físicos e de funcionamento da biblioteca “Turma da Mônica”

A biblioteca “Turma da Mônica” funcionou, até meados de fevereiro de 2018, nos três turnos. Atualmente funciona apenas nos turnos da manhã e da tarde. A justificativa informada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém para extinguir o funcionamento do espaço no período noturno foi o fato de existirem apenas duas turmas em atividade no horário. No entanto, isto não parece ser uma decisão apropriada, visto que as próprias diretrizes da Secretaria, através do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares, definem que uma das atribuições da biblioteca escolar é o atendimento da comunidade do entorno à escola. Ao apresentar a definição de biblioteca escolar, as diretrizes estabelecem que:

"Os estudantes podem usar a biblioteca para diferentes propósitos. Ela deve ser vista

¹³ Disponível em: <http://emrepportugal.blogspot.com/search?updated-max=2011-11-17T07:18:00-08:00&max-results=10&start=31&by-date=false>

como um ambiente de aprendizagem livre e aberto" (IFLA, 2000). A biblioteca escolar é um espaço imprescindível ao ensino/aprendizagem de seus leitores. Atuando não apenas como centro de pesquisa, mas também como um local de interação e desenvolvimento crítico e cognitivo, onde deve-se primar pelo atendimento aos alunos, comunidade escolar e do entorno, permitindo livre acesso ao acervo e espaço. Sua finalidade é de extrema importância por realizar ações pedagógicas que facilitam o acesso a informação, promovendo a cultura e o incentivo à leitura. Além disso, a biblioteca escolar é um espaço centralizador do acervo bibliográfico e de material especial (SEMEC, 2015, p. 03).

Acrescenta-se que os alunos procuram a biblioteca em turnos diferentes dos seus para realizarem trabalhos, isso não é mais possível no turno da noite. Este fato é bastante relevante, pois reproduz uma percepção analisada criticamente por Umberto Eco. De forma irônica, o estudioso aponta uma das características negativas de uma má biblioteca:

Os horários devem coincidir absolutamente com os horários de trabalho, devendo ser preventivamente discutidos com os sindicatos: encerramento total aos Sábados, aos Domingos, à noite e à hora das refeições. O maior inimigo da biblioteca é o estudante-trabalhador; o seu melhor amigo é Don Ferrante, alguém que tem a sua biblioteca pessoal, que não precisa, portanto, de ir à biblioteca e que, quando morre, a deixa em herança (ECO, 1994, p. 12).

O autor quer propor a discussão sobre a ideia de que a biblioteca, para cumprir a sua função democrática de disseminar a leitura, precisa pensar em ampliar o seu público, atingindo sobretudo aqueles cujo trabalho dificulta o acesso a tais espaços, devendo expandir ao máximo o horário de funcionamento. Alberto Manguel, em seu livro *A biblioteca à noite*, faz alguns poéticos contrapontos a esta visão equivocada de que as bibliotecas somente deveriam estar abertas no período diurno:

[...] Mas à noite, quando as luzes da biblioteca são acesas, o mundo exterior desaparece e nada senão este espaço de livros continua a existir. [...] No escuro, com as janelas iluminadas e as fileiras de livros resplandecentes, a biblioteca é um espaço fechado em si mesmo, um universo de regras próprias que pretendem substituir ou traduzir as do universo informe ao redor. [...] Durante o dia, a biblioteca é um reino de ordem. Movimento-me resolutamente pelas passagens sinalizadas, em busca de um nome ou de uma voz, convocando os livros à minha atenção segundo o posto que lhes cabe. [...] À noite, porém, a atmosfera é outra. Os sons se abafam, os pensamentos se fazem ouvir. “A coruja de Minerva só bate asas ao crepúsculo”, observou Walter Benjamin, citando Hegel. O tempo parece mais próximo daquele momento a meio caminho entre a vigília e o sono, quando o mundo pode ser confortavelmente reimaginado (MANGUEL, 2006, p. 19-20).

Além disso, existem razões mais concretas para a necessidade de bibliotecas escolares funcionarem em horários alternativos. A ausência de bibliotecas públicas nos bairros periféricos das cidades brasileiras configura-se uma deficiência muitas vezes suprida pelas bibliotecas existentes nas escolas públicas. Na capital paraense existem somente seis bibliotecas públicas. Quatro destas, localizadas na região central da cidade e mantidas pelo Governo Estadual (Biblioteca Pública Arthur Vianna, Biblioteca Francisco Paulo Mendes na Casa da Linguagem, Biblioteca Carmen Sousa no Centro de Oficinas Curro Velho e

Biblioteca Vicente Salles na Casa das Artes), e duas mantidas pelo Governo Municipal (Biblioteca Pública Municipal Avertano Rocha, situada no distrito de Icoaraci, e a Biblioteca Pública Municipal Maria Lúcia Medeiros, localizada no distrito de Mosqueiro). Vale ressaltar que nenhuma delas funciona em horário noturno.

Assim sendo, no que tange à dinâmica de uso do acervo na biblioteca escolar pesquisada, podemos dizer que os usuários têm livre acesso às estantes, sem restrições às suas escolhas de leitura. No turno da manhã, compreendido entre 7h e 11h (horário em que funcionam aulas das turmas dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental), as crianças frequentam bastante a biblioteca no intervalo destinado ao recreio, entre 9h15min e 9h30min. Há também atendimento à comunidade do entorno, mas a frequência do público adulto é reduzida no turno matutino. No turno da tarde, no horário compreendido entre 13h30 e 17h30, a escola atende às turmas dos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental. Neste turno também não há significativa frequência de público adulto na biblioteca.

A localização da biblioteca “Turma da Mônica” no interior da escola não corresponde a uma localização ideal. Ela foi construída distante da maioria dos blocos de sala de aula, ou seja, longe dos espaços de maior circulação dos alunos. Esta situação desfavorável reflete bem às críticas feitas nos estudos de Rovilson José da Silva (2009). Segundo o estudioso, não havia inicialmente um espaço destinado à leitura nos projetos arquitetônicos escolares. Por isso, as bibliotecas geralmente se encontram afastadas das salas, separadas por grades e/ou corredores escuros, pois são resultados de adaptações estruturais. Esse parece ser o caso da biblioteca em questão, que se encontra separada por grades que ultimamente se mantêm fechadas, por orientação da atual direção.



Imagem 08: Biblioteca Escolar “Turma da Mônica” – ano 2018.¹⁴

¹⁴ Fotografia da autora.

No que se refere aos aspectos físicos, a biblioteca escolar “Turma da Mônica” possui uma área de 60,84 metros quadrados, composta pelos seguintes elementos de mobiliário: vinte estantes de aço (duas necessitando de reparos), seis mesas – sendo quatro redondas para uso dos leitores, uma para as professoras lotadas no espaço e uma para o computador (todas as mesas estão danificadas), vinte e cinco cadeiras (todas com estofados danificados), três armários (sendo dois de aço e um de MDF) e uma central de ar condicionado. A sala não dispõe de acesso à internet, o que impossibilita a implementação de serviços de informatização do acervo.

Quanto ao acervo, de acordo com o último inventário – levantamento concluído em dezembro de 2018 –, a biblioteca compõe-se de 4.394 livros, dos quais 3.087 são obras literárias. O espaço possui também um pequeno número de revistas em quadrinhos doadas pela comunidade escolar. Os gibis, por serem frágeis, estão em constante renovação, por isso, a quantidade de exemplares varia frequentemente, fato que justifica a sua não inclusão no inventário. No entanto, podemos observar que, apesar de estarem reunidos em apenas duas prateleiras de uma das estantes, os gibis estão sempre entre os mais procurados e lidos pelas crianças. Além dos livros e gibis, existem ainda 77 DVD’s com áudio *books* e vídeos. No que se refere à aquisição, o acervo é recebido basicamente de três formas. Parte veio do Ministério da Educação, 2.190 obras recebidas do MEC; parte veio da Secretaria Municipal de Educação, 2.052 obras recebidas da SEMEC, o restante chegou por meio de doações da comunidade escolar, 152 obras.

As atividades desenvolvidas pela biblioteca estudada compreendem três vertentes: uma mais ligada ao acervo, com ações técnicas de catalogação, registro e organização do mesmo; outra relacionada ao leitor, com atendimento individualizado, cadastro e confecção de ‘carteirinhas’ para todos aqueles que desejam ter acesso aos empréstimos das obras, bem como auxílio a consultas e pesquisas; e a última, relacionada às práticas de formação de leitores, com eventos e projetos visando contribuir para construção da cultura leitora, principalmente entre os alunos da escola. É justamente um dos aspectos destas atividades de fomento à leitura, a mediação de leitura literária, que será a seguir analisada a partir da pesquisa realizada junto aos professores.

4.4.3. A mediação de leitura literária que conduz às estantes: análise dos dados pesquisados

A nossa pesquisa na Escola Municipal República de Portugal foi realizada durante o segundo semestre de 2018 e contou com a participação de 13 professores dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental que atuam nesta unidade de ensino. Foram utilizados basicamente dois instrumentos na pesquisa de campo: a entrevista semiestruturada e a observação participante. Através das percepções dos educadores a respeito de temas como leitura, literatura, bibliotecas, livros e leitores, foi possível enxergar muito das suas práticas pedagógicas com textos literários, além, é claro, das atividades de leitura literária vivenciadas ao longo do

período.

A disposição do professor pelo contato com a biblioteca da escola, na qual trabalha todos os dias, pode nos dar uma primeira dimensão da relação que o mesmo possui com a leitura e os livros. Dos treze professores consultados apenas quatro frequentam a biblioteca e declaram conhecer seus acervos, utilizando fundamentalmente as obras em suas atividades docentes.

É importante salientar que a biblioteca escolar é vista na maior parte das vezes como um espaço direcionado aos alunos e não ao professor, talvez por este motivo ele não se veja incluído como público do espaço. É o que vemos representado na fala de E. L. (54 anos), ao tratar da importância de existirem bibliotecas nas escolas: “Ela (a biblioteca) é importante se for ativa, porque se os alunos não utilizarem o espaço e não houver atividades interessantes não tem função”. Observamos claramente que há total exclusão da possibilidade do ambiente ser frequentado pelos docentes e pela comunidade em geral.

A fala de E. L. representa o relacionamento que a maioria dos professores mantém com a biblioteca escolar: “Raramente vou lá. Só quando preciso de um livro para as atividades nas aulas, para trabalhar algum tema”. Este é um comportamento recorrente observado entre os professores na escola e também admitido em entrevista. Não há uma motivação pessoal para explorar os acervos da biblioteca. O espaço é visto como um recurso didático com funções estritamente utilitaristas. Ao falar sobre como definiria uma biblioteca escolar, E. L. acredita ser “um acervo para servir de apoio teórico para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos; um espaço para buscar conhecimento”. Algo que, de certa maneira, também é ratificado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, uma vez que o Centro de Formação de Professores indica os textos literários que devem ser usados em todas as escolas da rede, inclusive elaborando as sequências didáticas correspondentes a cada obra indicada. Após um período de um mês, as crianças são submetidas a uma avaliação.

Como exemplo de sequências didáticas, citamos o acompanhamento de um trabalho realizado com o conto “João e o pé de feijão”, desenvolvido pela professora participante V. S. (35 anos). A atividade utilizou o espaço da biblioteca, com uma turma do Ciclo I do Ensino Fundamental. A professora começou apresentando a história que seria trabalhada, visando à avaliação. O objetivo principal da atividade era preparar os alunos para o certame, não a de criar boas experiências de leitura. O livro utilizado foi uma versão da clássica história de João, trazida pela professora, que não procurou saber se havia a obra no acervo da biblioteca. A professora detalhou toda a sequência didática que iria fazer com as crianças. Ela alertou aos alunos que eles deveriam se empenhar bastante, pois aquela história serviria para que posteriormente fosse produzido um texto com no mínimo 10 linhas. Não houve qualquer momento para uma conversa entre os alunos sobre a história, para que os mesmos pudessem ser ouvidos a respeito das suas impressões. Ao término da leitura do livro, os alunos passaram imediatamente a realizar algumas tarefas, além da produção textual, anteriormente exigida.

social de aprendizagem ao se tornarem, assim como o texto que utilizam, mero instrumento da educação, aspecto já pontuado ao tratarmos das práticas de leitura literária na escola.

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Seguindo a concepção de Vigotski sobre o papel do educador, podemos dizer que ser mediador de uma obra literária não deve se resumir a ser somente um executor do processo pedagógico, reduzindo-se a importância docente no contexto educacional. O profissional que realiza uma autêntica mediação de leitura literária participa ativamente de todas as etapas de desenvolvimento da atividade, desde a motivação para a escolha do livro (que deve considerar os interesses dos alunos), a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da leitura e a realização de atividades significativas que possibilitem a imersão do aluno na história lida, favorecendo a construção de sentidos e o incremento da cultura leitora.

Quando se coloca a vivência do texto como algo secundário, instrumentaliza-se a literatura visando objetivos diferentes aos da formação de leitores. Como foi observado na atividade descrita, a leitura não considerou as percepções, os sentimentos e a criatividade dos alunos em relação à história. O que predomina são questões puramente instrumentais, quais sejam: saber se o aluno entendeu a história contada, se é capaz de reproduzir os principais elementos da narrativa e fazer com que ele produza um texto.

Sobre este tema, Magda Soares (1999) adverte que embora não haja problema em se escolarizar o texto literário – afinal ele deve estar presente no contexto escolar, há que se ter em mente que a literatura não deve ser colocada no mesmo patamar de qualquer outro tipo de texto, visto que não possui a equivalência de uma carta, uma notícia de jornal, uma receita médica, etc. Vigotski (1991) também nos chama a atenção para o fato de que a aprendizagem escolar deve ser o mais natural possível, ou seja, considerar o que na vida cotidiana se tem como necessidade real. Nesse sentido, cabe perguntarmos em que situação da nossa vida prática lemos um texto com a finalidade de reproduzi-lo com nossas palavras na forma escrita?

Nesse sentido, a motivação para aprendizagem escolar deve estar vinculada às situações reais de necessidade que os alunos já vivenciam em seu contexto amplo de desenvolvimento social.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKI, 1991, p. 62).

Vigotski concluiu em seus estudos que toda ação que intencione o desenvolvimento da personalidade consciente do sujeito deve necessariamente estar ligado a uma motivação que o impulse em direção a uma postura social cada vez mais autônoma. Nesse sentido, é importante salientar que não se observou na biblioteca escolar pesquisada qualquer procura das crianças pela obra “João e pé de feijão” ou uma visita ao espaço nos dias que se seguiram à atividade, visto que os alunos não se sentiram motivados a interagir com o acervo literário existente na escola.

Com duas turmas do primeiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental foi realizada outra ação com o mesmo conto na biblioteca escolar, desta vez, sem a atividade avaliativa posterior. Houve um diálogo proposto pela professora com os temas referentes à história. As crianças puderam falar a respeito do que acharam das atitudes das personagens, relacionando com aspectos cotidianos vivenciados por elas. Em seguida, elas puderam livremente ir às estantes escolherem os livros para um momento de “degustação” literária. Nos dias seguintes ao desenvolvimento da ação, observou-se um aumento da frequência espontânea dos alunos das turmas mencionadas na biblioteca durante o intervalo destinado ao recreio, buscando pelo livro apresentado e explorando o acervo literário das estantes.

Assim sendo, podemos perceber que na primeira ação realizada com o texto não houve, de fato, a mediação da leitura literária, visto que a relação entre o sujeito leitor e a história lida não resultou em uma experiência dialógica e significativa que o levasse a buscar novamente o livro ou vivências parecidas com aquelas experimentadas anteriormente com outros livros, não se sentindo motivado a interagir com o acervo literário, ainda que a atividade tivesse sido realizada no interior da biblioteca. Por outro lado, a segunda prática descrita resultou numa interação maior com a leitura, possibilitando incursões com outras obras, interesse pelo empréstimo e por contato mais frequente com o ambiente por parte dos alunos.

Dos treze entrevistados, apenas quatro utilizam o acervo literário da biblioteca, emprestando livros com o objetivo de utilizá-los em suas atividades de sala de aula e não por motivação de leitura para si. Das quatro professoras, três afirmam ter como propósito executar as atividades determinadas pelo Centro de Formação de Professores da SEMEC. Ao ser

questionada com qual intuito utiliza um texto literário em suas aulas, E. L. esclarece que faz uso “como recurso didático proposto pelo Grupo de Formadores da SEMEC”.

Não foi constatado, como razão preponderante para a presença da literatura em sala de aula, a formação do leitor na fala da maioria dos entrevistados. Apenas um contraponto a esta situação foi identificado, tratou-se da opinião de D. F. (41 anos): “sempre procurei dar preferência aos livros da biblioteca, sabe? Levar livros do acervo da biblioteca pra ler com eles (os alunos), com o objetivo de divulgar as obras, promovendo a leitura e o uso do acervo”. Nesta fala, portanto, não observamos a concepção utilitarista da leitura literária, a qual condiciona o ato de ler necessariamente a produções escritas de caráter obrigatório e avaliativo. Não foi mencionado pela docente a obrigatoriedade de execução das atividades fornecidas pela SEMEC. Neste caso há uma interlocução entre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula e a biblioteca escolar visando à promoção da leitura.

Outro tema, que parece acessório, mas que nos ajuda a compreender muito de como os professores atuam na formação de leitores diz respeito à imagem que eles construíram ao longo das suas experiências de leitura sobre o livro literário. Foi proposto a eles um exercício metafórico de construção desta imagem. A. C. (49 anos) disse que ele (o livro) se assemelha “a um brigadeiro (doce) com asas”; V. S. (56 anos) o comparou ao ato de “viajar sem sair do lugar”; C. A. (50 anos) o relacionou “a uma viagem que te leva para o imaginário, ao desejo de vivenciar aquela história lida”.

As metáforas não possuem apenas finalidades estéticas. Elas nos ajudam a explicar o sentido dos fenômenos. A imagem mais recorrente citada foi ligada ao ato de viajar, fato identificado por Manguel (2017) como uma das metáforas disseminadas sobre o universo da leitura literária – o leitor viajante, já mencionado neste texto. A viagem nos sugere um contato com outras épocas e culturas, algo bastante positivo para despertar o interesse dos leitores iniciantes. No entanto, há que se ter cautela com esta imagem pois, apesar de muito reforçada em sociedade, ela pode esconder a ideia equivocada de que o leitor literário é aquele que rejeita a sua realidade concreta para buscar outras realidades distantes, podendo induzir à concepção de uma leitura esvaziada de sentidos e desnecessária por prejudicar a contextualização da obra, uma vez que Manguel nos alertou para o fato de que nem todo leitor viajante possui o desejo de se relacionar com a paisagem e com as pessoas encontradas na “viagem”.

Houve, também quem estabelecesse uma relação mais pragmática com o livro literário. Diante da pergunta “Quando você pensa em livro literário, qual imagem você associa ao mesmo (o que lhe vem à cabeça)?”, E. L. deu a seguinte resposta: “penso nos autores, nas principais escolas literárias (tipo modernismo, parnasianismo, etc). Penso também no momento histórico que as obras literárias retratam, os aspectos políticos, sociais, culturais”.

A simbologia construída acerca dos livros de literatura pode complementar a nossa compreensão sobre o relacionamento dos educadores com a sua própria experiência leitora, a

qual é resultante, muitas vezes, de como essas obras foram a eles apresentadas no início do seu percurso como leitor. Se a leitura literária é sempre o pretexto para a realização de outras tarefas consideradas principais, não se abre o devido espaço para o leitor dialogar com o texto com a autonomia necessária à construção de sentidos a partir desta relação.

No momento em que buscamos compreender qual a definição que os professores têm de leitor, ou seja, quais as características os fazem identificar que um aluno é leitor, foi possível reconhecermos o fator espontaneidade como algo determinante para tal definição, como revelam a maioria das afirmações: “É quando ele lê por vontade própria e não porque outro disse que ele tem que ler, quando eu vejo o aluno com livro que pegou na biblioteca da escola sem que ninguém tivesse dito pra ele fazer isso”, afirmou E. L.; “A busca livre pelo livro. Quando o aluno, por livre e espontânea vontade empresta livros na biblioteca para ler no fim de semana, ele se tornou um leitor”, declarou D.F. A concepção de leitor ligada às ideias de interesse, vontade própria, desejo e espontaneidade vai ao encontro da visão que muitos estudiosos têm de leitura e de leitor, como já foi demonstrado inicialmente por Perroti (1990) ao ultrapassar a concepção de leitura como sinônimo de alfabetização, contextualizando-a como ação cultural que vai além da condição de se estar ou não alfabetizado, sendo um ato voluntário cuja prática social não se condiciona às exigências escolares. A espontaneidade citada pelos professores está, neste caso, associada ao oposto de obrigatoriedade, isto é, o leitor seria aquele que possui uma vontade autêntica de ler totalmente desvinculada do utilitarismo pedagógico revestido em tarefas, prazos, avaliações.

Outros educadores ressaltaram competências exigidas no ato da leitura, como foram os casos dos entrevistados O. S. (45 anos) e C. H. (29 anos). Em seguida reproduzimos um trecho da fala dos dois, respectivamente: “[A leitura é a] forma de se expressar, produzir, compreender e interpretar textos”, “[O leitor é] aquele que não somente decodifica o texto, mas sabe o que está lendo, entende, interpreta o que lê”. Tais aspectos são, sem dúvida, relevantes para o desenvolvimento da leitura literária, na qual se insere a pesquisa, complementando à questão do ‘gosto’, muito relacionada aos leitores de textos ficcionais. Nesse sentido, A. M. (29 anos) talvez contemple em sua fala as duas dimensões dessa concepção de leitor, isto é, a da motivação voluntária (frequentemente relacionada ao gosto pela leitura) e a da habilidade (aspecto mais técnico da leitura): “Eu acho que um aluno leitor é aquele que se interessa por diferentes leituras, compreende o que está escrito, interpreta, faz reflexões sobre o tema que leu, criticando e fazendo relações com a sua realidade”. O leitor seria, nesse sentido, aquele que simultaneamente desenvolveu as condições cognitivas necessárias à compreensão do texto e que também se sente impulsionado à leitura por interesses não utilitários, mas tão somente pelo desejo de ler, conseguindo, dessa forma, construir sentidos baseado no estabelecimento de relações entre o que lê e o seu cotidiano.

Esta visão mais dialógica da leitura foi destacada por Paulo Freire (1989) e Ezequiel T. da Silva (1998) como vimos neste trabalho. E quando se trata de textos literários, vimos

também como é fundamental a relação entre leitor e obra para a construção de sentidos que se estabelece no ato de ler. Foi muito positivo perceber que não houve por parte dos educadores consultados uma errônea ideia de que quantidade de livros lidos é sinônimo de leitor, como muitas vezes vemos em pesquisas quantitativas divulgadas sobre leitura. “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (FREIRE, 1989, p. 12). Pelo menos para D.F. esta ideia parece estar fora de questão ao ser questionada sobre ser ou não uma leitora: “Sim [me considero uma leitora], embora para mim, o conceito de leitor esteja atrelado à questão de preferências. Eu, por exemplo, prefiro textos curtos, tipo contos, crônicas, editoriais. Ou divertidos: tirinhas. Amo poesia! Gosto mesmo! Mas prosa longa... Ai! Não gosto de ler romances, aqueles que pesam até para carregar. Normalmente o conceito de leitor atrela-se a eles (os romances), quem gosta de ler, lê vários livros por ano. Será?”

Por outro lado, esse é um relato dissonante da maioria dos ouvidos quando direcionamos o foco de análise para o professor enquanto leitor. Questionado se o mesmo se considera um leitor, observamos algo que vai de encontro ao critério utilizado por ele para definir o aluno leitor. A maioria dos educadores havia destacado como critérios importantes para tal definição a vontade, o gosto, o interesse e a ida espontânea do aluno à biblioteca para empréstimos de livros. No entanto, dez professores que se autodeclararam leitores usaram como argumentos para justificar a resposta aspectos de uma leitura utilitária, ou seja, para usar em seu trabalho docente, revelando uma contradição com os critérios utilizados em relação aos alunos leitores. Por exemplo, C. B. (46 anos) afirma que “Sim: Leio bastante para ministrar minhas aulas e me manter atualizada”. O. S. também se considera um leitor e diz que: “Sim. Ser um educador no contexto dessa sociedade tecnológica, onde temos diferentes meios por onde circulam informação e conhecimento. A gente tem que concorrer com esses meios nas escolas *infopobres*. Ser um leitor é mais que uma necessidade”.

A última fala é bastante interessante pois, se por um lado, reforça o caráter útil, informativo e necessário da leitura, por outro, amplia de certo modo a definição de leitor em relação a outros suportes, algo que não foi mencionado pelos demais entrevistados. Não podemos esquecer que as imagens construídas em torno da figura do leitor ainda estão bastante relacionadas ao objeto livro em seu formato tradicional, no entanto, é preciso realmente que as escolas, em especial suas bibliotecas, atentem para o fato de que, existem muitos outros meios de acesso à leitura, algo que, segundo Perroti, precisa ser considerado para que as ações de promoção à leitura não se tornem ineficazes:

Poderíamos dizer que talvez o primeiro esforço efetivo em direção a esses caminhos esteja na dessacralização, na superação de concepções salvacionistas do ato de ler e de sua promoção, sobretudo porque em época como a nossa, de múltiplos recursos informacionais, se a leitura do escrito se mantém essencial, não é, por outro lado, canal exclusivo de acesso a informação e à cultura. Na realidade, hoje, vários outros

meios cumprem tais funções, meios que, se não excluem, com certeza redimensionam a leitura na vida social.

Nesse nível, é preciso vencer posições e preconceitos que continuam arraigados na cultura, inclusive porque discursos míticos, messiânicos não conseguirão deter avanços tecnológicos que ampliam os recursos informacionais e expressivos da humanidade. Nos dias atuais, essa espécie de *religiosidade da leitura* soa não apenas como algo retoricamente ultrapassado, mas sobretudo como recurso ineficaz para enfrentar dificuldades culturais (PERROTI, 1990, p. 99).

Ao defender a dessacralização da leitura, Perroti não quer reduzi-la a qualquer leitura e muito menos à esfera do consumo. O autor critica o fato de que as atividades que visam à formação de leitores em nossas escolas ainda permanecem atreladas a um só meio de leitura – o livro, desconsiderando completamente os novos contextos de expressão, não se relacionando com diferentes práticas sociais de leitura. É muito comum vermos hoje em dia, por exemplo, trechos de poemas em mídias sociais sendo compartilhados corriqueiramente. Este fato não deve ser ignorado no contexto escolar, o qual pode aproveitá-lo como um bom motivo para experiências significativas com algumas dessas obras e autores que circulam na *internet*.

Isso nos leva ao outro ponto explorado na pesquisa que diz respeito ao aspecto considerado decisivo na formação de novos leitores, ou seja, ao questionamento sobre o que poderia contribuir efetivamente para a cultura leitora dos alunos. Cinco entrevistados citaram somente a família como fundamental para interferir significativamente na promoção à leitura. Foi o que mencionou C. H. ao afirmar que “o incentivo da família é imprescindível para ajudar o aluno a se tornar um leitor”. Quatro professores apontaram a junção entre família e escola como determinantes no processo de construção da cultura leitora, como foi o caso de V. S.: “Durante alguns anos na regência, percebi que alunos que observam práticas leitoras na escola ou em casa apresentam mais espontaneidade em atividades de leitura”. Os outros quatro docentes fizeram sobressair o papel da escola neste processo, como fez O. S. ao falar que a “criação de estratégias diversificadas e um espaço de leitura apropriado nas escolas é crucial para contribuir com a formação de leitores”.

É válido ressaltar que apenas uma professora explorou com maiores detalhes a importância da metodologia utilizada com os textos literários como forma de interferir na constituição de novos leitores. D.F. fez o seguinte comentário: “[o que é decisivo na formação de leitores] é a forma como os textos são apresentados a eles (os alunos) e o acesso aos materiais de leitura. Para as crianças, essencialmente, a leitura tem que estar ligada ao prazer e à diversão. A escola infelizmente fez da leitura uma atividade enfadonha. Os alunos são obrigados a ler para responder questões ou resumir o texto, jamais para fruir, debater, discutir ideias ou alargar horizontes. Isso é triste!”. Vemos que, embora tenha mencionado o acesso aos textos, o destaque maior dado pela docente é para o modo como a escola propõe o relacionamento dos alunos com as obras literárias. Sabemos que não basta realmente distribuir livros ou construir espaços adequados para a leitura. É preciso ter compreensão sobre os objetivos que se quer alcançar com o uso dos textos literários, por isso a relevância em se

priorizar a formação do formador de leitores.

Partindo-se do princípio de que é a escola a principal instituição formadora de leitores no Brasil, uma vez que a maioria das pessoas só possui contato com a leitura literária no contexto escolar, infelizmente, a questão que nos parece central refere-se à mediação desta leitura, fato que ainda não é visto por muitos professores como fundamental neste processo. Ao tratar a respeito da didatização no processo de (não) formação de leitores, o escritor Ricardo Azevedo afirma: “Como sabemos, devido, entre outros fatores, ao número pequeno de livrarias e bibliotecas, a escola, no Brasil, acabou se tornando um grande espaço mediador da leitura. É na escola que a maioria das crianças vai ter seu primeiro contato com o livro” (AZEVEDO, 2007, p. 76).

Mas adiante, Azevedo (2007) dá pistas sobre o porquê os textos literários formam leitores, detalhando os muitos aspectos da linguagem poética e de ficção que permitem, como nenhum outro tipo de texto, a comunhão com o leitor. Nesse sentido, justifica o necessário cuidado que se tem de ter ao trabalhar com a literatura, de modo a não didatizá-la.

Falar em literatura como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela, guarda a vontade de crescer e de ser um menino, ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca de autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências (AZEVEDO, 2007, p. 79-80).

O trecho acima, longo e detalhista, talvez seja necessário para que se perceba o enorme espectro de nuances que o texto literário pode alcançar e que, portanto, jamais será possível admitir que sua função se reduza a um mero pretexto para realizar outras atividades, as quais, é preciso que se diga, são também importantes, mas não podem fazer com que a leitura literária sofra em detrimento de outros conteúdos curriculares, deixando de promover o verdadeiro encontro entre obra e leitor.

Embora, muitas vezes, as práticas desenvolvidas pelos professores com os textos literários atendam às orientações e atividades propostas pela SEMEC, as representações criadas pelos docentes em torno da concepção de leitura literária e do papel do mediador que a realiza demonstra ir de encontro ao atendimento às determinações da Secretaria. Na entrevista realizada, observou-se a presença unânime de ideias associadas à leitura prazerosa,

atraente e livre. Seguindo a mesma linha de pensamento, para todos os consultados, o papel do mediador de leitura literária está vinculado a um trabalho de promoção deste tipo de leitura.

Nenhum dos ouvidos na pesquisa mencionou a necessidade de trabalhos acessórios de qualquer natureza avaliativa vinculada à mediação de leitura literária. É o que vemos destacado nas falas a seguir: “[a leitura literária] é a leitura ligada ao prazer. Acho que (o mediador de leitura literária) tem que ser um leitor experiente que use estratégias, dê dicas de leituras para os alunos. Tem também que ter lido antes o texto que vai ler com os alunos. Tem que passar aquela empolgação que sentiu com a leitura para a turma”, foi o disse C. H.; “[a leitura literária] é a leitura encenada, a leitura deleite, a leitura em que se ‘vive’ nos livros. O mediador tem enorme participação neste processo, pois ele irá trazer a leitura (oralmente) para a vivência, através da ludicidade”, respondeu V. D. (39 anos); “A leitura literária precisa ser livre e divertida, mas os textos têm que ser lidos da forma que merecem: com alma, com sentimento, no tom certo. A leitura literária precisa ser mágica para encantar os alunos, envolvê-los, cativá-los. Por isso, o mediador de leitura que se propõe a trabalhar com textos literários precisa conhecer-lhes a alma para apresentá-los de forma correta, ou seja, tem que saber dar-lhes alma para que eles encontrem e toquem a sensibilidade do leitor, de forma a provocar neles o desejo de ir buscar mais”, esclareceu D. F.

Podemos extrair dos comentários reproduzidos acima a percepção de que a leitura literária necessita de um mediador atento às especificidades do texto, o que sugere, sobretudo na opinião de C. H. a importância deste profissional ser, em princípio, um leitor, o qual através da sua maior experiência com o texto lido conseguirá compartilhá-lo da maneira descrita por D. F., atuando efetivamente na zona de desenvolvimento proximal do aluno e contribuindo para a sua formação como leitor. Segundo Vigotski:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Nesse sentido, o chamado mediador de leitura literária deve ser um leitor mais experiente para permitir que o leitor iniciante atinja níveis mais significativos na experiência social da leitura. E para que este leitor mais experiente aproxime o leitor em estágio de desenvolvimento real a um nível de profundidade que se espera com a leitura, ele deve se empenhar em tal aproximação, realizando com o aluno o percurso necessário, segurando-lhe as mãos e percorrendo com ele o caminho da leitura, ao invés de apenas permanecer no seu lugar, esperando que, sob suas distantes orientações, o leitor chegue até o livro, comportamento, muitas vezes equivocadamente percebido em algumas bibliotecas escolares, nas quais espera-se do leitor uma atitude semelhante a de um cliente que vai a uma loja buscar um produto de cujas características já é conhecedor.

Em se tratando do público frequente nas bibliotecas escolares, a nossa observação de pesquisa e experiência de trabalho ao longo dos anos demonstra que a maioria dos alunos não irá procurar este ambiente, ainda que se trate de um espaço extremamente organizado, se nenhuma ação de aproximação com este público seja realizada. Foi bastante significativo perceber que, pelo menos no contexto da escola pesquisada, não se observou entre os educadores pesquisados a ideia de uma biblioteca estática, que não vá ao encontro do leitor e que fique apenas esperando a sua visita. Dez, dos treze, entrevistados enxergam como finalidade primordial do espaço a conquista de novos leitores. Podemos demonstrar tal percepção nas seguintes falas: I. P. (53 anos) acredita que a finalidade principal da biblioteca escolar é a de ser “Um ambiente acolhedor para atrair os leitores”; na mesma direção, para C. B. (46 anos) “a biblioteca é um lugar para se incentivar a leitura, para formar leitores”; De acordo com C. H., a biblioteca “é um local de estímulo, um ambiente estimulante para a leitura, não basta somente ter livros. A principal função é incentivar a leitura”.

Os comentários destacados nos remetem à importância de uma biblioteca efetivamente vivida que integre o leitor ao acervo literário de forma dialógica e consciente do contexto social e cultural na qual ela está inserida. Mas é preciso que o professor também se veja como parte integrante deste espaço, algo que não observado nas falas, as quais sugerem sempre o aluno como leitor-alvo da biblioteca.

A partir destas análises, podemos constatar que as questões metodológicas referentes à leitura literária no contexto escolar parecem ser fundamentais quando se trata de formação de leitores. Obviamente tais questões estão invariavelmente ligadas à formação daquele que forma leitores. As questões abordadas ao longo da pesquisa em sintonia com as observações participantes realizadas foram bastante significativas para compreendermos como pensam e como se desenvolvem as práticas dos educadores em relação ao acervo literário da biblioteca escolar, suas percepções, suas experiências compartilhadas, enfim, sua compreensão acerca do papel que as obras podem desempenhar na formação de novos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Cada página de la biblioteca ideal es la primera.
Ninuna es la última.*

(Alberto Manguel)

O diálogo entre os estudos realizados por teóricos e pesquisadores do tema e os sujeitos pesquisados evidenciou o que de mais importante deve ser buscado na relação biblioteca escolar e formação do leitor – o trabalho imprescindível da mediação de leitura literária. Sabemos que muitos outros ângulos de abordagem podem contribuir para que a discussão do tema se converta em práticas sociais de leitura internalizadas na realidade das escolas brasileiras. Por isso, reconhecemos que muitas outras estantes precisam ser exploradas. Mesmo assim, acreditamos ter sido possível promover um debate relevante entre as perspectivas teóricas e práticas a respeito do que efetivamente pode conduzir leitores espontaneamente às estantes das bibliotecas escolares, desprendidos de qualquer outra motivação que não seja o seu próprio desejo de descobrir o mundo, o outro ou a si mesmo através da leitura.

Como vimos, o texto literário, por todos os aspectos já abordados, traz em si a necessidade de uma mediação de leitura, que considere as suas especificidades. Não se pode portanto, utilizá-lo como mais um entre tantos outros textos do ‘cardápio’ de letramento que são apresentados no contexto escolar. É preciso entender que a literatura, mais do que todos os tipos textuais, é a que tem maior possibilidade de influenciar na construção de uma cultura leitora.

Vimos, inicialmente, como as teorias literárias influenciam as concepções sobre o papel do leitor no ato de ler. Tais visões nos auxiliam a determinar o modo como enxergamos o livro, a obra, o autor e conseqüentemente como iremos direcionar a mediação de leitura literária no futuro com nossos alunos.

Acreditamos, que o trabalho possa ter conseguido ressaltar que para a leitura ser desenvolvida enquanto prática social necessita de lugares ou instituições que viabilizem o encontro dos leitores com os livros. Em um país como o Brasil, onde a escola é preponderantemente o lugar onde a leitura literária acontece, as bibliotecas escolares são de extrema relevância para a formação de leitores. Isso não quer dizer que somente a existência de tais lugares sejam suficientes, uma vez que o trabalho também demonstrou a importância

de se saber o que fazer com ela, dar a ela um lugar de destaque na construção de leitores autônomos. Para tanto, é necessário que o corpo técnico-pedagógico das escolas reconheça a biblioteca como um importante centro de articulação cultural, valorizando as suas ações não somente no momento do planejamento mas ao longo de todo o processo educacional.

Nesse sentido, é preciso que a biblioteca escolar seja verdadeiramente incorporada ao projeto político-pedagógico das escolas, sendo considerada como um espaço-tempo de referência para o alcance dos objetivos educacionais e a tomada de decisões ao longo da implementação das atividades pedagógicas, visando à transformação da realidade na qual as escolas estão inseridas. Uma biblioteca deixada à margem das decisões, ações e reflexões sobre o rumo dos trabalhos escolares transforma-se em um acessório supérfluo, cuja importância não consegue ser percebida pela comunidade e cuja permanência pode ser questionada, ficando à mercê de interpretações variadas por parte de gestores que podem até mesmo optar pela sua transformação em sala de aula, depósito ou quaisquer outras finalidades.

Também foi possível notar que muitas vezes as concepções de leitor e de leitura que muitos educadores possuem vão ao encontro daquilo que teóricos e outros estudiosos defendem. No entanto, no que tange às práticas relacionadas à biblioteca escolar e a correspondente mediação de leitura literária dos seus acervos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Uma vez que a leitura literária, de fundamental importância para a formação de leitores, ainda está bastante aprisionada às amarras da utilidade no contexto escolar, sendo tratada como um pano de fundo para outras atividades e nivelada a um mesmo patamar de especificidades em relação a outros tipos de textos.

A pesquisa permitiu chegar a algumas conclusões importantes. Uma delas diz respeito à constatação de que o distanciamento da maioria dos professores em relação biblioteca escolar e o consequente desconhecimento do acervo literário resultam em pouca articulação entre o trabalho realizado nas salas de aula e a biblioteca. Na maior parte das vezes, o uso do acervo fica restrito a momentos pontuais para atender às orientações metodológicas da SEMEC. Como consequência de tal fato, a busca dos alunos pelo acervo através de leituras e empréstimos de obras é mais frequente entre aquelas turmas cujo docente realiza uma efetiva mediação de leitura literária em diálogo mais articulado ao espaço, sem a sombra da obrigatoriedade rodeando o encontro entre livro e leitor.

A pouca consistência teórico-prática do educador e a sua própria formação enquanto leitor prejudicam a percepção do seu papel de formador de novos leitores que deveria assumir, contribuindo para que o mesmo aceite se tornar apenas um executor de tarefas planejadas pela

equipe do Centro de Formação da Secretaria de Educação.

Outro aspecto fundamental revelado pela pesquisa refere-se à desvalorização do espaço da biblioteca, a qual, como vimos, não foge à triste regra de ser um ambiente adaptado, afastado da maior parte das salas de aula e que fica à mercê das boas atitudes individuais dos profissionais lotados nestes locais, uma vez que não há por parte dos gestores do dinheiro público o compromisso prioritário com o investimento adequado a estes equipamentos culturais de extrema importância para as comunidades localizadas em bairros periféricos das cidades brasileiras.

A pesquisa mostrou ainda uma contradição entre as repostas apresentadas e as práticas pedagógicas observadas. Embora tenham demonstrado compreensão sobre o papel das bibliotecas escolares como espaços de formação de leitores, vimos que a maioria dos docentes ainda não consegue efetivar práticas de articulação adequadas com os acervos existentes na biblioteca, uma vez que utilizam as obras literárias para atender às determinações das atividades avaliativas elaboradas pela SEMEC.

Assim sendo, esperamos que as estantes percorridas ao longo deste trabalho possam fazer com que mais educadores percebam a importância de se apropriarem do espaço da biblioteca escolar, explorando seus acervos, compartilhando suas descobertas, ampliando as suas experiências de leitura e expandindo, assim, seus horizontes.

Não que queiramos (nem de longe) que estes escritos se comparem a uma obra literária, mas desejamos que a leitura da presente dissertação possa ter o efeito das “primeiras leituras” citadas pelo poeta Mário Quintana:

As minhas primeiras leituras em matéria de romance foram uma coisa muito engraçada: o primeiro volume das *Minas de prata*, de José de Alencar, o primeiro volume da *Família Agulha*, creio que de Bernardo Guimarães. Por onde andariam os segundos volumes? *Minas de Prata* foi um mundo encantado, porque não era o mundo da nossa época. A *Família Agulha* até me dava dor do lado, de tanto que me fazia rir. Ah! aquela irresistível personagem, a dona Quininha Ciciosa... Não, não vou dizer que, quando eu estiver para ir-me, quero que me arranjem os dois volumes completos de cada obra. Parece que, desde então, compreendi que o enredo é o pretexto, e o essencial a atmosfera. É que a insatisfação faz parte do fascínio da leitura. Um verdadeiro livro de um senhor autor não é um prato de comida, para matar a fome. Trata-se de um outro pão, mas que nunca sacia... E ainda bem! (QUINTANA, 2000, p. 89).

Que este resultado de pesquisa tenha, da mesma forma, causado a insatisfação necessária a você, leitor, tornando-lhe impulsionado a buscar novos horizontes de questionamentos. Frestas não notadas por entre as estantes exploradas ao longo da pesquisa. E, quem sabe lhe permitindo encontrar novas possibilidades de compreensão da realidade a fim de contribuir para transformá-la.

Se é verdade, assim como pensa Manguel, que muitas vezes são os livros que nos escolhem, que este trabalho possa, em qualquer dia desses, encontrar-lhe num desses passeios bibliográficos casuais entre estantes e despertar em você o desejo de lê-lo.

Abrimos nosso caminho pelas infinitas estantes das bibliotecas, escolhendo este ou aquele volume por razões que mal discernimos: por causa de uma capa, um título, um nome, por causa de alguma coisa que alguém disse ou não disse, por um palpite, um capricho, um erro, porque pensamos encontrar neste livro um certo conto ou personagem ou detalhe, porque acreditamos que foi escrito para nós, porque acreditamos que foi escrito para todos exceto para nós e queremos saber por que fomos excluídos, porque queremos aprender ou rir ou nos abandonar ao esquecimento (MANGUEL, 2006, p. 184-185)

Mas, como percebemos ao longo da pesquisa, para que o livro encontre o seu leitor no contexto de uma biblioteca escolar, não basta existirem acervos de qualidade e espaços organizados. Ações necessitam ser promovidas para que o encontro se realize. E, como constatamos, não se trata de qualquer ação, mas sim uma mediação de leitura que respeite as especificidades do texto literário e não o reduza a um recurso didático como pretexto para outros objetivos que não seja o da construção de leitores autônomos, que busquem as estantes pela sua motivação pessoal de ler. Nesse sentido, vimos que o professor tem um papel fundamental nessa relação que se estabelece entre leitor e livro. Assim, as concepções construídas pelos docentes em torno da leitura literária influenciam as práticas pedagógicas realizadas em articulação com os acervos disponíveis nas bibliotecas escolares.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA. [Compositor e intérprete]: Tiago Iorc e Humberto Gessinger. Rio de Janeiro: Slap, 2015. 1 CD (40min35s).

ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ALVES, Rubem. **Paisagens da alma**. São Paulo: Planeta, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Org. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57-64.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Histórico**. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/sobre-bn/historico>>. Acesso em: 30 out. 2018.

BIBLIOTECA NACIONAL DE BRASÍLIA. **História da BNB**. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://www.bnb.df.gov.br/index.php/conheca-a-bnb/historia-da-bnb>>. Acesso em 30 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.084**, de 27 de jan. de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em 02 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9.099**, de 18 de jul. de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasília, DF, jul 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em 02 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.696**, de 12 de jul. de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, Brasília, DF, jul 2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975-publicacaooriginal-156036-pl.html>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CAMPOS, Augusto de. **Viva a vaia: poesia 1949-1979**. 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

CAMPELLO, Bernadete. **Introdução ao controle bibliográfico**. 2. ed. Brasília-DF: Briquet de Lemos, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução**. Rio de Janeiro: Carta Maior, 2006. Disponível em:

<<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Antonio-Candido-inaugura-biblioteca-do-MST-e-fala-da-forca-da-instrucao/2/11075>> Acesso em: 06 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1998.

CICERO, Antonio. In: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário– teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DELARI JR. Achilles. **Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição**. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **A Biblioteca**. 1ª ed. 1987. Tradução de Maria Luísa Rodrigues de Freitas. Lisboa: Difusão Editorial, 1994. Disponível em: <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/umberto_eco_-_a_biblioteca.pdf> Acesso em: 18 out. 2018.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ILFA/UNESCO. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas 1994**. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>>. Acesso em 05 Nov. 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético**. vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo. Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Teillaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

LARANJEIRA, Maria Inês (Coord.). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles: Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIEZI, Zack. Como organizar sua biblioteca. Disponível em <https://www.facebook.com/pg/zackmagiezi/photos/?ref=page_internal> Acesso em: 23 de maio de 2018,

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**; trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006; 2ª reimpressão, 2018.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 1ª edição 1996. Disponível em <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-uma-historia-da-leitura-alberto-manguel-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em 05 Maio. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Conferência A biblioteca imaginária**. Porto Alegre: Fronteiras do Pensamento, 2014. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/resumos/a-biblioteca-imaginaria-poa>> Acesso em: 22 Maio. 2018.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARTÍNEZ, Lucila; CALVI, Gian. **Biblioteca & Escola Criativa: estratégias para uma gerência renovadora das bibliotecas públicas e escolares**. Trad.: Lucila Martínez, Mary Grace F. Perpétuo, Cadu Ladeira. Ilustrações de Gian Calvi. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1994.

MEC; INEP. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília, DF, janeiro de 2018. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 09 Nov. 2018.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.

MILANESI, Luís. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Journées Thématiques**. Trad.: Nurimar Falci. Paris: M. de l'Éducation, 1998. Disponível em: <<http://edgarmorin.sescsp.org.br/boucle/default.asp?p=144>>. Acesso em: 27 dez. 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. Novas buscas em educação Vol. 38. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/xe5vv>>. Acesso em 06 Jul. 2018.

QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2005.

QUINTANA, Mario. **Da preguiça como método de trabalho**. 4.ed. São Paulo: Globo, 2000.

QUINTANA, Mario. **A vaca e o hipogrifo**. Org. Tania Franco Carvalhal. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. 1ª edição 1973. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/50sv>>. Acesso em: 07 Jun. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. In: **Perspectiva**. UFSC. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso – trilogia pedagógica**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Coleção Leitura e Formação. São Paulo: Global, 2009.

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: Mercado de Letras, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Básicas de atuação de Bibliotecários e Auxiliares de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Educação.** Belém, 2015. Disponível em:<http://docs.wixstatic.com/ugd/825618_a4ede320e795477493f12625f4737091.pdf> Acesso em 19 Nov. 2018.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da e MOURA, Maria Aparecida. Artigo **A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador.** Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/formacao-de-leitores/6677>> Acesso em: 24 Jun. 2018.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo.** In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2008.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda Becker. 1999. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YUNES, Márcio Jabur; AGOSTINI, João Carlos. **Técnica ou poética eis a questão! Criatividade versus racionalismo.** São Paulo: Moderna, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra.** In: **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** SMOLKA, Ana Luiza B. [et. al]. 2. ed. São Paulo: Global, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas.** G1: 29 set. 2017. Entrevista concedida a Ardilhes Moreira. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>. Acesso em: 04 set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1) Você costuma frequentar a biblioteca da Escola Municipal República de Portugal? Se sim, com que frequência? Conhece o acervo literário existente no espaço (Qual a sua avaliação sobre o mesmo)?
- 2) Você utiliza o acervo literário da Biblioteca escolar em suas atividades em Sala de Aula? No caso positivo, com qual finalidade?
- 3) Para você o que define um aluno como leitor?
- 4) Na sua opinião o que levaria o aluno ler mais e melhor?
- 5) Como você definiria uma biblioteca escolar? Qual seria pra você a principal finalidade de uma biblioteca escolar?
- 6) Qual a principal função a ser desempenhada por um profissional que atua em uma Biblioteca escolar?
- 7) Quando você pensa em livro qual imagem você associa ao mesmo (o que lhe vem à cabeça)?
- 8) Você se considera um leitor? Justifique
- 9) Como você define leitura literária e qual o papel de mediador de leitura literária?
- 10) Para você, qual a importância de uma Biblioteca na escola?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “A importância da biblioteca escolar na formação de leitores”, sob a orientação do Professor Doutor Nilo Carlos Pereira de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A finalidade desta pesquisa consiste em refletir sobre as práticas de mediação de leitura literária dos professores dos ciclos 1 e 2 da Escola Municipal de Ensino Fundamental República de Portugal em articulação com a biblioteca da referida unidade de ensino no processo de formação da cultura leitora dos alunos. Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso responder algumas perguntas de uma entrevista. Fica assegurado o seu direito a pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail langinhass@gmail.com. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O resultado final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes.

Belém, dede

 Entrevistado (a)

 Solange da Silva Souza
 Pesquisadora

APENDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Autorização do Uso de Imagem (TAUI), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Solange da Silva Souza** do projeto de pesquisa intitulado “**A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES**” a realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém, __ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa Pesquisadora responsável pelo projeto