



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CLAUDIA DE OLIVEIRA DAIBELLO

**LEITURA DE LITERATURA
COMO EXPERIÊNCIA PESSOAL NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EM SALA DE
LEITURA**

**CAMPINAS
2020**

CLAUDIA DE OLIVEIRA DAIBELLO

**LEITURA DE LITERATURA
COMO EXPERIÊNCIA PESSOAL NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EM SALA DE
LEITURA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor(a) em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA CLAUDIA DE OLIVEIRA DAIBELLO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO.

CAMPINAS
2020

Ficha Catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosimary Passos CRB8/5751

D14L Daibello, Claudia de Oliveira, 1981-
Leitura de literatura como experiência pessoal na escola : possibilidades de práticas em sala de leitura / Claudia de Oliveira Daibello. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Salas de leitura. 4. Escolas. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Literature reading as a personal experience at school : practical possibilities in reading room

Palavras-chave em inglês:

Reading

Literature

Reading room

Schools

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto [Orientador]

Cynthia Agra de Brito Neves

Fabiana Bigaton Tonin

Maria das Dores Soares Maziero

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Data de defesa: 07-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3132-8471>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8700765073529757>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**LEITURA DE LITERATURA
COMO EXPERIÊNCIA PESSOAL NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EM SALA DE
LEITURA**

Autor: Claudia de Oliveira Daibello

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves

Profa. Dra. Fabiana Bigaton Tonin

Profa. Dra. Maria das Dores Soares Maziero

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

À Gabriela e Pedro,
Que preenchem de palavras os meus silêncios
E por quem desejo ler o mundo
Com as mais amorosas que existirem.

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(MANGUEL, 1997, p. 20).

AGRADECIMENTOS

À Cláudia Ometto. Sua maneira de se colocar em diálogo comigo (de modo verdadeiramente bakhtiniano!) me ajudou não só a definir meu objeto de pesquisa como também a encontrar meu caminho e minha voz nesse processo. Nossas conversas ficarão pra sempre em minha memória.

À professora Cynthia A. de Brito Neves, que me apresentou à teoria da Leitura Subjetiva e aos autores franceses que redirecionaram os caminhos da pesquisa. E também por ter tornado agradáveis as tardes de sexta-feira quando, no sétimo mês de gestação, saía do trabalho diretamente para Campinas, para participar das animadas conversas sobre leitura, literatura, e sobre os rumos já preocupantes que nosso país tomava politicamente.

À professora Norma Sandra de A. Ferreira, que na graduação em Pedagogia me apresentou pela primeira vez aos textos de Chartier e, ao som de Marisa Monte, nos ajudou a compreender o papel dos suportes e dos gestos no ato de ler. E que, ao não poder me orientar no Trabalho de Conclusão de Curso, me indicou à querida professora Lilian Lopes M. da Silva, me escrevendo um carinhoso bilhete (do qual provavelmente não se lembra mas que guardo comigo até hoje) me dizendo que eu escrevia muito bem. Suas palavras ecoaram em mim durante toda minha trajetória acadêmica seguinte e me fizeram acreditar que era possível...

À professora Maria das Dores Soares Maziero, companheira generosa nas disciplinas do mestrado, com quem dividi trabalhos em grupo e deliciosas conversas! Seu olhar atento para o texto e para a característica “professoral” da minha escrita me ajudaram a aperfeiçoar meu estilo, embora não tenham conseguido me fazer extinguir as aspas por completo...

À professora Fabiana Bigaton Tonin, cuja tese li logo no início do trabalho de pesquisa e me fez acreditar no alcance e na importância dos estudos sobre a leitura de literatura e no papel da leitura literária na formação do leitor.

Aos companheiros de caminhada do grupo de pesquisa ALLE/AULA, Ana Cristina Cristina Ayres Motta, Andréa Rodrigues Dalcin, Daniela Gobbo Donadon Gazoli, Adriano Caetano Rolindo, Daniele Aparecida Biondo Estanislau, Karen César Baptista, Giovana Tolesani Camargo, Mariana Bortolazzo, Mônica Menezes da Costa Stefani, Renata Aliag

Thiago Moura Camilo e Yara Máximo de Sena. Pessoas queridas com que troquei expectativas, desafios e conhecimentos que formaram a pesquisadora que se fez nesse percurso.

A todas as crianças que já partilharam comigo a experiência de aprender em uma sala de aula com os desafios, surpresas e possibilidades sem fim que só quem convive com um grupo de crianças pode experimentar. Aos professores que ao longo da minha trajetória foram mestres e parceiros de estrada.

Aos alunos do 2º ano B, pela receptividade e alegria em partilhar comigo suas experiências de leitura. Às professoras da turma, pela generosidade e disponibilidade em compartilhar suas experiências, seus saberes e suas vivências na escola.

Ao Elói, meu companheiro de vida. Por dividir comigo todas as responsabilidades da nossa rotina de família-casa-trabalho-faculdade desde os tempos da graduação. Pelas longas conversas sobre os autores e pensamentos que me ajudavam a compreender melhor minhas próprias ideias. Por encarar ao meu lado todos os desafios de uma caminhada muito além da pesquisa. Pelo apoio constante e persistente, em palavras e ações. Essa conquista é um tanto sua também.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se realiza a leitura de literatura em uma escola pública de Ensino Fundamental e refletir sobre as condições necessárias a essa prática no contexto escolar de modo a favorecer a leitura como uma experiência pessoal, essencial na formação do leitor de literatura. A partir da constatação de que existe um distanciamento entre as práticas de leitura propostas pelo professor (baseadas em objetivos pedagógicos e com foco numa compreensão coletiva e consensual) e o caráter singular da leitura literária (pautada em interesses e sentidos pessoais), pretende-se debater questões como: Quais as condições necessárias para a leitura literária na escola de modo a contribuir para a formação de leitores? A fundamentação teórica do estudo apoia-se numa abordagem multidisciplinar, que permitiu olhar através de diferentes perspectivas o objeto de investigação e, a partir disso, delimitar um recorte próprio. Assim, recorremos aos estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, 2001, 2004) para compreender a leitura em sua dimensão cultural, como prática partilhada nas comunidades de leitores. Através de estudos do campo da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2014) buscamos compreender o caráter dialógico dos sentidos produzidos no ato de ler e, a partir de estudos literários (EAGLETON, 2006; ZILBERMAN, 2003, 2017), entender as especificidades da produção e da leitura literárias. Autores como Rouxel (2010, 2012, 2013) e Petit (2008, 2009, 2013) contribuíram com o embasamento para a abordagem da leitura de literatura no contexto escolar. Para produzir os dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas e conversas informais com professores e alunos de uma turma de segundo ano de uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. Recorremos também à análise documental, buscando informações no Catálogo de Livros da Sala de Leitura da mesma escola, na Rotina Semanal da professora e na Planilha de Empréstimos de livros, bem como analisamos a forma de organização do acervo da Sala de Leitura, buscando compreender as condições e os usos do acervo da escola. Realizamos ainda observações em campo nessa mesma turma, que foram audiogravadas e em seguida transcritas, com o intuito de analisar as práticas de leitura literária realizadas no cotidiano escolar. Defendemos que a leitura de literatura na escola deve ser trabalhada com foco em promover experiências pessoais de leitura, o que consideramos essencial para a formação do leitor de literatura, e que um trabalho pedagógico sob tal perspectiva é tanto necessário como também possível na escola contemporânea.

Palavras-Chave: Leitura. Literatura. Salas de leitura. Escolas.

ABSTRACT

This research aims to understand how to read literature in a public elementary school and think over the necessary conditions to this practice in the school context in order to favor reading as a personal experience, essential in formation of the literature reader. Based on the observation that there is a gap between reading practices proposed by the teacher (based on pedagogical objectives and focusing on a collective and consensual understanding) and the unique character of literary reading (based on personal interests and meanings), it is intended discuss issues such as: What are the necessary conditions for literary reading at school in order to contribute to formation of readers? The theoretical foundation of study is supported by a multidisciplinary approach, which allowed looking at the object of investigation through different perspectives and, from that point on, delimiting its own cut. Thus, we use the studies of Cultural History (CHARTIER, 1990, 2001, 2004) to understand reading in its cultural dimension, as a shared practice in communities of readers. Through studies in field of language (BAKHTIN, 2011, 2014) we seek to understand the dialogic character of senses produced in the act of reading and, based on literary studies (EAGLETON, 2006; ZILBERMAN, 2003, 2017), to understand the specificities of production and literary reading. Authors such as Rouxel (2010, 2012, 2013) and Petit (2008, 2009, 2013) contributed to the foundation for addressing literature reading in the school context. To produce the research data, interviews and informal conversations were conducted with teachers and students from a second-year class at a municipal school located in São Paulo's inland city. We also resort to document analysis, looking for information in Book Catalog of Reading Room of the same school, in weekly Routine of the teacher and in the Book Loan Worksheet, as well as analyzing the way of organizing the collection of the Reading Room, seeking to understand the conditions and uses of the school collection. We also conducted field observations in this same class, which were audio-recorded and then transcribed, in order to analyze the literary reading practices performed in school routine. We argue that reading literature at school should be worked with focus on promoting personal reading experiences, which we consider essential for literature training readers, and that pedagogical work from this perspective is both necessary and possible in contemporary schools.

Key-words: Reading. Literature. Reading room. Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PESQUISA SOBRE LEITURA NA ESCOLA: DIÁLOGOS	22
1.1. A abordagem acadêmica sobre leitura.....	22
1.2. Abordagens sobre leitura de literatura na escola.....	24
1.3. A leitura como prática cultural.....	26
1.4. A pesquisa a partir de uma concepção dialógica.....	30
1.5. As ressonâncias dos discursos sobre as práticas e sobre a pesquisa.....	32
2. DEMARCANDO O NOSSO OLHAR SOBRE LEITURA	38
2.1. O ato de ler (entre o autor, o texto e o leitor)	39
2.2. A construção de sentidos no ato de ler	43
2.3. A leitura de Literatura	47
2.4. O Leitor de Literatura.....	55
2.5. Leitura de literatura no contexto escolar	61
3. COTIDIANO ESCOLAR E LEITURA DE LITERATURA	69
3.1. Cotidiano escolar e o impacto sobre as práticas de leitura	71
3.1.1. A escassez do tempo na escola.....	71
3.1.2. O caráter coletivo e compartilhado das atividades escolares	76
3.2. Os modos de ler na escola	81
3.2.1. Leitura pela leitura e leitura como pretexto.....	81
3.2.2. Leitura em voz alta e leitura silenciosa	89
3.2.3. Leitura consensual e leituras plurais	94
3.2.4. Leituras permitidas e leituras desejadas	100
4. A SALA DE LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO À EXPERIÊNCIA PESSOAL DE LEITURA DE LITERATURA	109
4.1. Um tempo e espaço para ler	110
4.2. Possibilidades da Sala de leitura: livros, leitores e leitura.....	116
4.2.1. Os livros	116
4.2.2. Os leitores.....	122
4.2.3. As leituras.....	131
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Este texto, que por ora se revela a você leitor, com algum acabamento, vem sendo reescrito ao longo dos últimos anos com um misto de entusiasmo e cautela. Entusiasmo pela oportunidade de – mesmo construindo conhecimento sob as diretrizes de uma pesquisa acadêmica – poder continuar olhando para a escola como quem ainda está, de certa forma, dentro dela, e que conhece seus muitos desafios e possibilidades; e cautela, pela preocupação constante em não me distanciar da professora que sou e que fui, convicta de uma escolha profissional que me constitui continuamente e, principalmente, pela certeza quanto à viabilidade de uma educação pública de qualidade.

As reflexões desta pesquisa começam, portanto, muito antes da escrita desta tese. Começam, na verdade, antes mesmo da apresentação de um projeto de pesquisa de mestrado e, alguns anos depois, de doutorado. Elas se iniciam em minha trajetória como professora de ensino fundamental numa rede municipal de ensino no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2002 (e já se vão mais de dezoito anos!). Começam em meu desejo teimoso de saber o porquê das coisas, que na sala de aula se traduzia na vontade de entender o que atraía a atenção dos meus alunos para as leituras que realizava e por que outras não lhes provocavam o menor interesse. Começam em meu interesse por descobrir o que os alunos gostavam de ler, por que gostavam ou não gostavam. Em minha curiosidade pelos textos de literatura infantil e na vontade de saber porque alguns eram considerados “textos de qualidade”, tendo seus autores reconhecidos e valorizados, enquanto outros eram solenemente ignorados pelo coletivo dos professores...

E assim, com muitas inquietações, percorri algumas escolas como professora substituta, efetivando-me em uma delas no ano de 2006 e assumindo pouco tempo depois a função de coordenadora pedagógica da unidade. De lá para cá, foram muitas as oportunidades que me foram proporcionadas por essa rede, como formadora de professores, supervisora de ensino e, atualmente, como Chefe do Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas.

Em todas essas experiências profissionais, as questões relacionadas à leitura sempre estiveram presentes em minha rotina de trabalho, seja através da preocupação em despertar as crianças para o prazer do texto literário, seja na expectativa de compartilhar com outros professores meu entusiasmo pela literatura.

Esse interesse acabou por influenciar diretamente minhas opções acadêmicas, levando-me a ingressar no mestrado no ano de 2011 com uma curiosidade particular voltada

para a produção dos livros infantis. À época, meu intuito era compreender quais motivos faziam com que algumas obras - e, particularmente, uma autora - encontrassem uma receptividade extremamente positiva entre alunos e professores, em detrimento de outras obras e autores presentes na sala de leitura da escola em que eu atuava.

Pouco tempo antes, no ano de 2009, ao iniciar o trabalho como coordenadora pedagógica dessa mesma unidade escolar e empenhada em mobilizar práticas de leitura na rotina dos docentes, eu havia assumido a incumbência de organizar o acervo de livros da escola, que até então ficava distribuído em diversos espaços, desde prateleiras nas salas dos professores até armários inacessíveis ao uso. Em conjunto com a equipe escolar, organizamos as obras numa sala apropriada, separando-as por ordem alfabética de títulos, e iniciamos a catalogação de todas elas, documentando título, nome de autor e número do exemplar. Foi nesta empreitada, que durou todo o ano, que descobri a representatividade da autora Ruth Rocha naquele acervo.

Com cerca de mil e oitocentas obras na época, o conjunto de livros de literatura infantil que compunha a recém inaugurada sala de leitura tinha cento e vinte exemplares desta autora, ou seja, quase dez por cento do total, entre livros doados pelo Governo Federal, comprados pela Secretaria Municipal de Educação ou pela gestão da escola. Instigada pelo que à época considerei uma peculiaridade daquele acervo, comecei a observar que, além da representatividade de títulos disponíveis, a autora também encontrava grande receptividade entre os professores e alunos, os primeiros selecionando obras para empréstimo, e os outros mencionando a mesma autora como referência de literatura infantil.

Tal constatação deu origem à minha dissertação de mestrado, na qual busquei entender quais características tornavam a obra dessa autora tão notável no mercado editorial brasileiro por um período tão longo de tempo (cerca de quarenta anos), e o que provocava uma receptividade tão positiva de sua obra entre os leitores.

Ao analisar os muitos títulos e, principalmente, as edições desses livros, pude compreender que a presença maciça da autora na escola não era aleatória, ou fruto simplesmente de uma produção de qualidade - referência comum nas citações dos professores - mas sim o resultado de um trabalho intencional por parte da autora e de editores, ilustradores, agências literárias, que garantiam a divulgação e presença desses livros, principalmente no contexto escolar.

A partir dos subsídios teóricos da história cultural, foi possível compreender como as produções literárias (dessa e de todos os autores) transformam-se em livros através de mecanismos criados pelo polo produtor para conquistar determinado público leitor, utilizando intencionalmente estratégias para atrair um leitor imaginado para a obra.

A pesquisa possibilitou também verificar a eficiência de tais estratégias nesse caso específico, uma vez que ficou evidente que tanto o governo federal como secretarias municipais e escolas optam por títulos dessa autora em inúmeras situações, fazendo com que sua representatividade no cenário da produção nacional seja de grande destaque.

Ao focar a questão dos livros a partir de seu polo de produção para compreender o leitor previsto, idealizado, “implícito” (CHARTIER, 2001) foi necessário escolher um recorte, um viés possível para a análise naquele momento, e que pretendia desmistificar um ideal de produção literária apartada dos mecanismos e interesses de mercado.

Com o passar do tempo, porém, outra questão já esboçada naquela época, começou a ganhar corpo, tornando-se igualmente inquietante, mobilizada pelo meu contato constante com as práticas docentes e a escola. Ainda atuando como coordenadora pedagógica e, em seguida, como supervisora de ensino, pude observar que se determinadas obras eram repetidamente lidas, utilizadas e citadas pelos professores, elas não eram, no entanto, a escolha dos alunos quando em suas práticas espontâneas de leitura.

Em conversas informais com as crianças e com os próprios professores, tal percepção se confirmava, sendo que algumas professoras apontavam, inclusive, outros títulos e autores que, segundo elas, eram os preferidos dos alunos.

A partir desta constatação, surgiram alguns questionamentos: o que provocava esse distanciamento entre as escolhas de leitura dos professores e alunos? Seria possível proporcionar às crianças experiências de leitura que atendessem aos seus interesses pessoais no contexto escolar? Quais as condições necessárias para a leitura literária na escola, de modo a contribuir com uma experiência pessoal de leitura de literatura?

A busca por respostas a estas perguntas resultou em um projeto de pesquisa para o doutorado, iniciado no ano de 2016, e que propõe ao mesmo tempo uma continuidade e um novo olhar para o tema que já havia me envolvido na pesquisa anterior.

Uma continuidade, porque envolve ainda a questão da literatura infantil e sua relação com seu principal destinatário: a criança leitora. Um novo enfoque porque, enquanto na pesquisa de mestrado o objetivo central foi compreender os dispositivos utilizados (com muito êxito) por uma escritora e seus editores para atrair um público leitor, nesta nova empreitada o objetivo é ampliar a reflexão sobre a leitura de literatura na escola através da aproximação desse leitor e das práticas de leitura efetivamente realizadas nessa mesma escola, buscando debater questões relacionadas à leitura de literatura – sempre singular e pessoal – e a leitura escolar – geralmente coletiva e consensual.

A partir da experiência de observação para a pesquisa, fomos compreendendo que o distanciamento observado entre as práticas dos professores em relação à leitura e as escolhas dos alunos é perfeitamente justificável, pois se orientam a partir de objetivos diferentes. As crianças escolhem livros pautadas simplesmente por aquilo que atrai seu interesse: um título, uma capa, uma ilustração ou um tema – como, aliás, agiriam quaisquer leitores. Já as escolhas dos professores orientam-se a partir de objetivos pedagógicos (como temas e gêneros a serem trabalhados na série, conteúdos que consideram pertinentes) e também organizacionais, como, por exemplo, manter os alunos que já terminaram a tarefa em silêncio, enquanto aguardam o início da próxima atividade.

Considerando as exigências que recaem sobre o professor e as cobranças em relação à aprendizagem dos alunos, frequentemente averiguadas através de avaliações institucionais (com foco em medir habilidades de leitura), é compreensível que suas escolhas se pautem por uma expectativa de utilização dos textos em favor de conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente, que as práticas de leitura propostas tenham como foco a restrição de sentidos, pois o professor precisa conduzir a leitura dos alunos para que a maioria se aproxime de um único e mesmo sentido, possível de ser verificado através de atividades de leitura e escrita e, mais precisamente, através de avaliações internas ou institucionais.

Por outro lado, no caso da leitura literária que se realiza socialmente, o movimento é inverso (ainda que não sejam válidos todos e quaisquer sentidos, uma vez que o texto tem um contexto histórico e temporal de produção): a leitura de literatura permite a expansão de sentidos por parte do leitor e a construção de um significado *para si*. É justamente nessa direção que se desenvolvem as experiências das crianças com o texto literário.

Diante dessa aparente contradição: a especificidade da leitura de literatura (que se realiza a partir de interesses e sentidos pessoais) e o trabalho com literatura no contexto escolar (pautado pelos objetivos pedagógicos e pela busca do consenso de sentidos), e considerando o papel fundamental da escola na formação de leitores e no acesso a livros, temos como objetivo específico desta pesquisa compreender quais as condições para a realização de um trabalho com literatura que favoreça experiências pessoais de leitura das crianças no contexto escolar e, conseqüentemente, sua formação como leitores.

Não se pode negar o grande desafio de escrever a partir do âmbito acadêmico sobre como se dá a rotina na escola, e é um desafio ainda maior pensar possibilidades de um trabalho diferenciado, sob qualquer ponto de vista, para a escola pública contemporânea, na qual sobram problemas e geralmente há falta de tudo, desde funcionários, passando por materiais e produtos básicos e mesmo, muitas vezes, disponibilidade e abertura para a mudança. Como afirma

Chartier (2011, p. 21), é sempre bem mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real, e mais fácil descrever um programa escolar que narrar como ele é utilizado no cotidiano da escola.

O desejo de ultrapassar essa dicotomia, porém, motivado pela experiência em sala de aula e pelo contato ainda bastante próximo com os docentes da escola, fez com que buscássemos refletir sobre as condições necessárias à leitura de literatura no contexto escolar, segundo a perspectiva pela qual temos nos pautado, mas procurássemos, também, apresentar as condições reais sob as quais ela se realiza no cotidiano, colocando em diálogo aquilo que se defende como necessário e o que se constata como possível na rotina da escola.

Como nos alerta Chartier (2011, p. 62), ao debater sobre as pesquisas realizadas sobre a escola e seu distanciamento das práticas: “os que estão na prática dificilmente podem desenvolver seu trabalho apoiando-se em saberes que, por razões teóricas muitas vezes legítimas, ignoram ou ‘esquecem’ sua existência.”

Por isso, durante todo o processo de estudo e de escrita deste texto, tentamos fazer com que nosso deslocamento em relação ao espaço escolar (próprio e necessário à pesquisa acadêmica) não resultasse em uma desconexão com este contexto e suas peculiaridades, descrevendo cuidadosamente as práticas observadas e buscando ressaltar possibilidades de um trabalho com literatura significativo na escola.

Nesse sentido, defendemos que a leitura de literatura na escola deve ser trabalhada com foco na experiência pessoal do leitor de literatura, entendido este como um leitor capaz de fazer escolhas, realizar uma leitura com significado para si e posicionar-se como parte integrante de uma comunidade de leitores, e que um trabalho pedagógico sob tal perspectiva é tanto necessário como possível na escola contemporânea.

Para alcançar os objetivos pretendidos, adotamos diversos procedimentos de produção de dados. Primeiramente, recorreremos à *análise documental*, a fim de compreender quais os tipos de livros estão à disposição dos alunos e quais são utilizados por eles. Para isso, analisamos materiais como o Catálogo de Livros da sala de leitura, a Rotina Semanal da professora da turma, e a Planilha de Empréstimos de livros da escola. Observamos também a organização do acervo da sala de leitura, buscando compreender as condições e usos deste por professores e alunos.

Em seguida, realizamos *entrevistas* com a professora titular da turma observada, com a professora da sala de leitura, com a coordenadora pedagógica da unidade, além de conversas informais com os alunos dessa mesma turma, divididos em grupos de quatro a cinco

crianças, a fim de nos aproximarmos dos modos como eles compreendem suas próprias práticas de leitura.

E, por último, realizamos a *observação das práticas*, com o intuito de registrar o que efetivamente acontecia nos momentos de interação professora-crianças-livros. Essa observação ocorreu uma ou duas vezes por semana, no período de junho a dezembro de 2018, com duração de cerca de duas horas cada uma, e em duas situações distintas: momentos de leitura com a mediação da professora e situações de práticas espontâneas vivenciadas pelas crianças, tanto no ambiente de sala de aula, como em momentos de uso da sala de leitura. Todas as sessões de observação foram audiogravadas, num total de cerca de cinquenta horas, que depois de transcritas resultaram em vinte e um arquivos digitados. Também foram utilizadas para a análise as anotações feitas no caderno de campo durante estas observações.

A escola na qual as observações se realizaram foi escolhida em razão de meu contato próximo com os docentes e gestores dessa unidade, uma vez que é a escola onde atuei por um longo período como docente e coordenadora pedagógica. No ano de 2016 (data de início da pesquisa) a escola contava com um total de 540 alunos matriculados, entre alunos de Educação Infantil (Jardim I e Jardim II), de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A turma de 2º ano observada era composta por vinte e cinco alunos e, segundo a professora, caracterizava-se por ser uma turma de bom desempenho escolar. Dentre o total de alunos, vinte e três encontravam-se alfabéticos¹ e, desses, dezenove liam com fluência, números que expressam o quanto esta turma encontrava-se em um nível avançado em relação às expectativas para a série definidas pela rede municipal (que à época previam que os alunos estivessem alfabéticos ao final do segundo ano e lessem com fluência até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental).

A opção por uma única turma entre as onze de Ensino Fundamental existentes na escola ocorreu devido à intenção de aprofundamento da análise, e a escolha desse segmento em detrimento do da Educação Infantil deveu-se à possibilidade de observar práticas de alunos que já dominavam o sistema alfabético de escrita e poderiam, portanto, realizar a leitura de livros autonomamente. A escolha da turma ocorreu a partir de uma indicação da dirigente da unidade

¹ Por este termo, nos referimos às hipóteses de escrita nomeadas por Emília Ferrero e amplamente difundidas como parte da proposta construtivista. Na rede municipal, tal classificação em relação ao desenvolvimento dos alunos foi adotada por volta do ano de 2001, com a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido em parceria com o governo federal, e recentemente reafirmada através do Programa Ler e Escrever, adotado no município a partir do ano de 2009, através de uma parceria com o governo do Estado de São Paulo.

escolar, considerando a disponibilidade da professora em participar da pesquisa e também o fato da professora realizar um trabalho consistente em relação à leitura.

A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se numa abordagem multidisciplinar, que nos permitiu olhar através de diferentes perspectivas o nosso objeto de investigação e, a partir disso, delimitar nosso próprio recorte. Assim, buscamos nos estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, 2001, 2004) a compreensão de sua dimensão cultural como prática partilhada nas comunidades de leitores. Através de estudos do campo da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2014) procuramos compreender o caráter dialógico dos sentidos produzidos no ato de ler, e a partir de estudos literários (EAGLETON, 2006; ZILBERMAN, 2003, 2017), buscamos entender as especificidades da produção e da leitura literárias. Também recorremos a autores como Rouxel (2010, 2012, 2013) e Petit (2008, 2009, 2013) para fundamentar nossa abordagem sobre a leitura de literatura no contexto escolar.

Importante destacar que esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa², vincula-se à linha de pesquisa “Linguagem e Arte em Educação”, do Grupo Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e, também, a um projeto mais amplo aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPq³ que busca compreender como a formação dos professores das salas de leitura/bibliotecas escolares vai se consolidando nas reuniões com um grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do ensino fundamental.

Justifica-se o vínculo desta pesquisa ao referido projeto dadas as frequentes queixas dos professores do ensino fundamental – anos finais, de que seus alunos não leem livros literários, de que os adolescentes não gostam de ler literatura. As pesquisas dialogam à medida que se preocupam com a formação de leitores literários, sendo que tal vinculação propicia um olhar para as práticas de leitura na escola, produzindo material para suscitar discussões entre os professores das séries finais do ensino fundamental apontados no corpo do projeto em articulação.

No primeiro capítulo, situamos nosso trabalho no campo das pesquisas sobre leitura na escola, buscando um diálogo com a produção acadêmica em relação ao tema. Também

² CAAE nº 20442219.4.0000.8142.

³ O projeto de pesquisa intitula-se “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura e às relações de ensino em salas de leitura escolares” e recebeu aprovação do CEP/UNICAMP sob o nº do CAAE 71272217.1.0000.5404.

buscamos dialogar com estudos que abordam a questão da leitura *de literatura* no contexto escolar, especificamente aquelas que adotam como perspectiva a formação do leitor literário. Procuramos, em seguida, demarcar a perspectiva metodológica na qual se fundamenta nosso estudo, a partir de uma concepção de leitura como prática e da produção de conhecimentos como uma experiência dialógica. Por fim, apresentamos algumas implicações desses fundamentos para a pesquisa, assumindo o conhecimento produzido como resultado das interações concretas vivenciadas entre os sujeitos e admitindo as ressonâncias de nosso discurso sobre a situação de pesquisa, bem como dos sujeitos em relação ao nosso próprio conhecimento.

No segundo capítulo, nos aprofundamos na compreensão da leitura, procurando demarcar nosso enfoque em relação a esta. Assim, debatemos a questão da construção de sentidos no ato de ler, explanando sobre as diferentes abordagens em relação ao texto, ao autor e ao leitor, assumindo nossa posição de compreensão da leitura como uma atividade dialógica, estabelecida na interação entre os discursos de um autor e de um leitor, inseridos em um contexto histórico-cultural. Refletimos também sobre as especificidades da leitura de literatura como possibilidade de atuação na construção da subjetividade do leitor e, em seguida, argumentamos sobre as características do leitor de literatura, como alguém que estabelece uma relação com o texto pautada por interesses pessoais, produzindo sentidos para si. Finalizando o capítulo, discutimos as implicações para o contexto escolar de uma abordagem voltada para a experiência pessoal do leitor com o texto literário.

No terceiro capítulo, nos aproximamos da escola, buscando compreender as condições em que ocorrem as práticas de leitura de literatura nesse contexto. O capítulo divide-se em duas seções, sendo a primeira denominada *Cotidiano escolar e o impacto sobre as práticas de leitura*, na qual analisamos duas características da rotina escolar que perpassam todas as atividades nela desenvolvidas: a questão do tempo e o caráter coletivo e compartilhado das atividades escolares. Na segunda seção, nomeada *Os modos de ler na escola*, nos dedicamos a compreender especificamente as práticas de leitura realizadas nesse contexto, através de quatro categorias: leitura pela leitura e leitura como pretexto; leitura em voz alta e leitura silenciosa; leitura como consenso e leituras plurais; leituras permitidas e leituras desejadas.

No quarto capítulo, abordamos a sala de leitura, analisando como esse espaço se constituiu ao longo do tempo nas escolas públicas do estado de São Paulo como um local de acesso e de contato dos alunos com as obras literárias. Em seguida, apresentamos algumas das características da sala de leitura da escola pesquisada, demonstrando como suas condições de organização e uso possibilitam uma proximidade das crianças com os livros e as práticas de leitura literárias. Por fim, apresentamos reflexões sobre como estas práticas podem ser

ampliadas através de um trabalho pedagógico consistente e planejado, que permita que as crianças vivenciem experiências pessoais com o texto literário, especialmente na sala de leitura, em que o espaço-tempo favorece a realização de práticas diferentes daquelas que se realizam na sala de aula (e que tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências). Apresentamos também condições para a formação do leitor literário, envolvendo três dimensões fundamentais desta prática: os livros, os leitores e as leituras.

CAPÍTULO I

PESQUISA SOBRE LEITURA NA ESCOLA: DIÁLOGOS

As falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso, o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete.

(GERALDI, 2010, p.81)

1. PESQUISA SOBRE LEITURA NA ESCOLA: DIÁLOGOS

Neste capítulo, buscamos situar nossa pesquisa em relação a outros estudos acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática da leitura, bem como procuramos explicitar a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta nossa análise. Na primeira seção, apresentamos pesquisas que abordam o tema e sua relação com a escola, principalmente aquelas que enfatizam o espaço da biblioteca escolar ou sala de leitura, por ser também o espaço onde se iniciou nossa análise. Logo após, discutimos a leitura de literatura nesse contexto (escolar) sob a perspectiva da formação do leitor literário. Em seguida, apresentamos reflexões sobre a pesquisa realizada a partir de uma concepção de leitura como prática e da produção de conhecimentos como uma experiência dialógica e, por fim, discutimos sobre as ressonâncias da pesquisa sobre as práticas dos sujeitos e dos discursos destes sobre a própria pesquisa.

1.1. A abordagem acadêmica sobre leitura

A temática da leitura é uma constante nas pesquisas acadêmicas da área de educação, privilegiando-se quase sempre os aspectos que envolvem esta prática no cotidiano escolar, no intuito de problematizar as atividades realizadas nesse espaço.

No grupo de pesquisa Alfabetização Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), da Faculdade de Educação da UNICAMP, ao qual nos vinculamos, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos a partir desta temática. Tais pesquisas dialogam com nosso estudo no esforço de reconstituir e compreender práticas de leitura realizadas em diferentes contextos e situações, como também no sentido de debater essa prática e seus complexos imbricamentos com a escola e as práticas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida por Klebis (2006), por exemplo, cujo título é *Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros* busca compreender como os vínculos entre as crianças e os livros são construídos ao longo do processo escolar. Para isso, analisa as condições das bibliotecas de escolas brasileiras, reflete sobre as dificuldades para a formação de leitores no contexto escolar e defende a perspectiva de uma leitura como envolvimento, pensada como uma “vivência intensiva, intensa, agradável e sensível” entre leitores e livros (KLEBIS, 2006, p.54).

Já a tese de Platzer (2009), denominada *Crianças leitoras entre práticas de leitura* elege como objeto a compreensão dos modos de leitura de um grupo de crianças. A pesquisadora dedica-se a identificar as modalidades de leitura utilizadas por elas, seus objetos

impressos, bem como suas representações de leitura (como leitor ideal, importância de gostar de ler, leituras legitimadas e proibidas, entre outras), enfatizando as peculiaridades e o distanciamento de suas práticas daquelas reconhecidas e valorizadas socialmente, especialmente no contexto escolar.

A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2015), por sua vez, cujo título é *Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer... sobre a formação de leitores na sala de leitura*, investiga jovens leitores considerando sua experiência em sala de leitura em uma escola na rede municipal de São Paulo e no bairro em que residem, e busca discutir as práticas analisadas em relação às orientações oferecidas aos professores através do Programa Sala de Leitura da prefeitura de São Paulo.

Ainda na Faculdade de Educação da UNICAMP, destacam-se outros estudos produzidos sobre a temática, como por exemplo a dissertação de Evangelista (2015), intitulada *Como a prática de leitura de literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora*. A pesquisa procura demonstrar a importância da mediação do professor e sua influência sobre as práticas das crianças, como modelo de leitor e como sujeito privilegiado na seleção do acervo colocado à disposição destas, destacando também a importância da biblioteca escolar para a formação de leitores.

Encontramos também a tese defendida por Tonin (2016), sob o título *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?* que reflete sobre a leitura fruição realizada em ambiente escolar e seus desdobramentos na vida dos sujeitos leitores. A partir da análise de relatos de professores sobre essa prática e entrevistas com os alunos nela envolvidos, a pesquisadora ressalta como a prática de escutar textos lidos pelos professores realça nos alunos o desejo de ler, de conhecer autores e de apreciar textos literários.

Pesquisas desenvolvidas em outras universidades do país também abordam o tema, principalmente sob o viés da relação entre a formação do leitor e as práticas vivenciadas na escola, como a tese de Ferreira (2009): *Construindo Histórias de Leitura: A Leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*, produzida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis. A partir de sua própria prática como professora de literatura em uma escola da rede particular, a pesquisadora empreende uma investigação sobre como se articulam escolhas e preferências por obras e autores na formação do aluno leitor. Analisando registros de leituras dos alunos em um diário denominado “passaporte do leitor”, a pesquisadora constata que vários fatores influenciam as escolhas de leitura dos alunos, como: a aprovação dos professores, a facilidade da leitura ou o tamanho da obra, bem como o reconhecimento de determinado autor ou coleção.

Sob essa mesma ótica se desenvolve pesquisa de Cruvinel (2010), realizada também na UNESP, no município de Marília. A tese, intitulada *A Leitura como Prática Cultural e o Processo de Escolarização: as vozes das crianças*, elege como objeto de estudo as relações entre o processo de escolarização e o processo de apropriação da leitura na perspectiva das crianças, com o intuito de compreender o papel que a escola exerce na apropriação dessa prática pelos sujeitos. Para isso, a pesquisadora acompanha atividades de leitura realizadas por um grupo de alunos no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. A investigação aponta que, para as crianças no início do processo de escolarização, a leitura caracteriza-se como uma prática cultural, porém, por não abordar a leitura dessa forma, a escola acaba por distanciar os alunos da compreensão do caráter social dessa prática.

Já a dissertação de Antunes (2011), produzida na Universidade Federal do Espírito Santo, cujo título é *Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental numa escola pública* propõe-se a analisar atividades de leitura trabalhadas em uma sala de aula com foco nos objetivos e nos procedimentos de ensino que as orientam e como eles influenciam o processo de constituição do leitor. A partir de observações em sala e na biblioteca, entrevistas com professores e alunos, a pesquisa conclui que, nessa escola, a leitura tem como finalidade principal a realização de tarefas e a ocupação do tempo para manter a disciplina, sendo uma atividade realizada essencialmente através do livro didático e de atividades fotocopiadas.

Todas essas pesquisas demonstram a atualidade das reflexões sobre a leitura no ambiente escolar e compõem o campo no qual se desenrola também o nosso estudo. A leitura desses estudos nos permitiu compreender as condições gerais do trabalho com leitura de literatura nas escolas brasileiras, oferecendo um comparativo com o contexto observado em nossa pesquisa. Pudemos perceber, a partir dessa revisão bibliográfica, quão complexas são as circunstâncias que envolvem as práticas de leitura na escola e quão grande o desafio de, para além das críticas, pensar em possibilidades de um trabalho com literatura que valorize a experiência do leitor com o texto literário.

1.2. Abordagens sobre leitura de literatura na escola

Embora seja grande o número de pesquisas dedicadas à questão da leitura no contexto escolar, constatamos em nossa revisão bibliográfica que o foco desses estudos quase sempre representa uma preocupação com a aquisição de competências de leitura, ou com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão de textos (frequentemente tratando-se deste aspecto de forma associada à formação do leitor). A questão da *leitura de*

literatura na escola, porém, permanece quase sempre à margem, especialmente quando se trata de abordagens que valorizem o *leitor* e sua experiência com esse tipo de texto.

O desconforto em se tratar da questão e, especialmente, a aparente dificuldade em apresentar reflexões sobre essa prática que ultrapassem as críticas às propostas tradicionalmente presentes na escola parece esbarrar na especificidade desse tipo de texto e na consequente particularidade do tipo de leitura que se realiza quando se lê um livro de literatura.

Tal problemática não é certamente uma exclusividade das reflexões em relação às escolas brasileiras. Autores como Verrier (2007) e Rouxel (2012), ao discutirem sobre as propostas de trabalho com literatura nos documentos oficiais franceses das últimas décadas ressaltam como, apesar das diferenças entre elas, todas continuaram apresentando uma concepção de leitura de total submissão do leitor ao texto, desconsiderando o leitor real e promovendo um tipo de leitura consensual e pré-estabelecida. Para os autores, tais propostas não permitem um espaço para a interpretação ou julgamento pessoal, ou seja, não possibilitam um espaço para que o aluno vivencie uma experiência pessoal de leitura, essencial quando se pensa na formação de um leitor de literatura.

No contexto francês, segundo os autores, é apenas a partir de 2001 que a perspectiva de um ensino de literatura voltado ao leitor começa a ser incentivada pelos programas oficiais, através do que se denominou de “leitura cursiva”: um tipo de leitura previsto como uma forma livre, direta e corrente, com foco em apreender o sentido a partir do todo. Rouxel (2012, p. 276) apresenta esta proposta como uma nova perspectiva no trabalho com literatura na escola: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno de identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”.

No contexto brasileiro, entre as pesquisas que lemos, encontramos esparsas experiências que buscam valorizar esse leitor real e colocar em pauta propostas de uma leitura de literatura mais significativa na escola. Podemos citar como exemplo o estudo desenvolvido por Klebis (2006), tematizando a leitura como envolvimento do sujeito, a tese defendida por Ferreira (2009), que relata sua experiência como professora de literatura e a pesquisa realizada por Tonin (2016) que reflete sobre a leitura fruição no ambiente escolar e seus desdobramentos na vida dos sujeitos leitores.

Ainda no campo acadêmico, alguns estudiosos têm contribuído para a divulgação desta perspectiva através da tradução de autores - principalmente franceses - e da divulgação de propostas com foco no leitor de literatura e sua relação com o texto literário. Podemos citar, por exemplo, os artigos produzidos por Rosiane Xypas (2018a, 2018b), da Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE), que defendem uma didática de implicação do leitor em leitura de textos literários; também a tradução de textos (ROUXEL, 2013; ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013) e de entrevista (REZENDE e OLIVEIRA, 2015) da autora Annie Rouxel, divulgados através do trabalho de Neide Luzia de Rezende, da Universidade de São Paulo (USP), além da tese de doutorado (NEVES, 2014) e artigo (NEVES, 2016) produzidos por Cynthia Agra de Brito Neves, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁴ e que abordam a experiência de leitura de textos literários com alunos de Ensino Médio.

Já em relação às orientações educacionais em âmbito estadual e federal, podemos dizer que há uma tentativa de valorização do leitor nos documentos oficiais, as quais demonstram um alinhamento com essas perspectivas vindas de fora, porém, isso ainda ocorre de forma generalista e superficial, através da utilização de expressões como “experiência de leitura literária”, sem que se esclareça o significado conceitual dessa expressão e se atente para seu potencial no ensino (REZENDE, 2013, p. 106).

A realidade é que tal perspectiva, como se pode ver, está ainda circunscrita a iniciativas bastante recentes e pontuais no âmbito acadêmico e institucional, tendo pouquíssima repercussão nas práticas escolares, o que pode ser atribuído, em grande parte, à imensa preocupação a que estão submetidos professores e gestores no que se refere a índices de proficiência de leitura e desempenho dos alunos em avaliações institucionais, cujos resultados, infelizmente, parecem levar a um trabalho com leitura focado estritamente nas competências e habilidades cognitivas necessárias ao ato de ler.

Nossa pesquisa orienta-se, portanto, a partir de dois movimentos: por um lado, no aprofundamento dos estudos atuais sobre leitura de literatura, a fim de construir um campo sólido sobre o qual nossas reflexões possam apoiar-se e, por outro, na consideração dos aspectos mais singulares de uma experiência concreta vivida num ambiente escolar.

1.3. A leitura como prática cultural

Entendemos a leitura como uma prática que se constitui culturalmente através das vivências dos diversos grupos nos quais se insere. Uma das principais contribuições da História Cultural em relação a esta prática diz respeito à afirmação de que ela não pode ser definida de modo independente do contexto concreto no qual se constitui. Ao deslocar a reflexão sobre leitura de uma definição geral e universal para as práticas culturais e, portanto, plurais, os

⁴ Além da disciplina LP 120 – Teorias da Leitura, ministrada pela referida pesquisadora através do Programa de Pós Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, a qual ofereceu contribuições fundamentais para esta pesquisa.

estudiosos desse campo evidenciaram que tais práticas são variáveis e se moldam a partir do modo como cada grupo – ou comunidade, nas palavras de Chartier (1990), se posiciona no mundo e constrói sua identidade.

Em nossa pesquisa, isso implica considerarmos, por exemplo, que as preferências e escolhas de livros por parte das crianças, bem como os modos como os leem, configuram-se a partir de concepções compartilhadas pelo grupo no qual estão inseridas, composto por professores, pais, outras crianças, e suas expectativas e ideias em relação à leitura. Essas concepções definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1994, p. 13).

Essa ideia central pressupõe que o ato de ler não existe fora das práticas concretas dos leitores, que se constituem por gestos (comportamentos, modos, postura, apresentações), espaços (conforto ou desconforto, silêncio ou barulho, rigidez ou liberdade, reverência ou relaxamento) e hábitos (rotina, exigências profissionais ou acadêmicas, prazer, práticas familiares). Daí a importância, nesta pesquisa, de uma aproximação atenta e de uma descrição detalhada dos comportamentos e gestos observados nas visitas a campo, contexto concreto no qual se configuram as práticas analisadas.

Assim, entendemos que as práticas de leitura específicas dos alunos do segundo ano da escola pesquisada se produzem a partir de condições como, por exemplo: a organização dos livros e do espaço na sala de leitura, a postura das professoras em relação aos livros, as expectativas compartilhadas em torno de autores, títulos e práticas de leitura, o tempo e importância que esta ocupa na rotina diária da classe, entre inúmeros outros aspectos, que moldam as maneiras de ser leitor para esta turma, nesta escola específica, e que são certamente diferentes das práticas estabelecidas em outras turmas da mesma escola ou de outras escolas, ainda que guardem entre si semelhanças de uma atividade constituída também culturalmente de forma mais ampla e compartilhada.

Compreendemos, dessa forma, que os discursos produzidos no ambiente escolar a respeito da leitura e da literatura⁵, e que explicam, justificam, legitimam ações, ou as diferenciam de outras práticas (rejeitando-as, contrariando-as) repercutem na forma como as crianças inseridas nesse contexto entendem a prática da leitura, ou seja, nas representações que constroem sobre o que é ser leitor e como se deve ler (CHARTIER, 1990, p. 17).

⁵ Assim como a leitura, a concepção sobre o que é literatura é construída a partir do contexto histórico-cultural, recebendo diferentes definições em diferentes épocas e grupos sociais. Não nos aprofundaremos na explanação sobre esta questão pois esse debate foge ao interesse de nossa pesquisa. Autores como Eagleton (2006), Abreu (2006) e Zilberman (2003, 2017) têm contribuições relevantes sobre o assunto nessa perspectiva.

Nesse mesmo sentido, Abreu (2006, p. 19) afirma que os livros lidos (ou não) e as opiniões expressas sobre eles compõem parte da imagem de cada um em seu grupo social. No contexto escolar especialmente, quando as crianças manifestam opiniões sobre suas leituras, mais que uma opinião pessoal, elas expressam o que aprenderam que se deve dizer sobre livros, autores e leituras.

A própria ideia de valor da leitura, por exemplo, tão incontestável atualmente, é algo que pertence ao contexto histórico-cultural específico da sociedade contemporânea, do qual não estão alheios professores, alunos e mesmo as pesquisadoras que ora produzem este texto.

Abreu (2006, p. 100) evidencia tal fato ao relatar que no século XVIII eram comuns pareceres de médicos e intelectuais que apontavam para os prejuízos da leitura, tanto para a saúde física como para a formação ética e emocional do indivíduo, considerando esta uma prática nociva e não benéfica. Outro estudioso nos lembra que Sócrates, por volta de 380 a.C., discursava sobre os perigos da leitura, argumentando que esta produziria esquecimento às almas daqueles que a aprendessem, pois descuidariam da memória e confiariam as lembranças a “caracteres alheios e não de dentro de si mesmos” e que, ainda, passariam por sábios quando na verdade seriam ignorantes por basearem seus conhecimentos naquilo que leram e não em experiências verdadeiras (BÉRTOLO, 2014, p. 31).

Compreender esse fato nos ajuda a olhar para as práticas e discursos proferidos pelos professores – como também o nosso próprio – como parte de um contexto mais amplo. Assumir os condicionantes históricos e culturais de nosso próprio discurso nos ajuda a delimitar o campo de nossas reflexões e reconhecer a relação do nosso conhecimento com o contexto no qual ele foi constituído.

Assim, nem mesmo o polo de produção está isento das representações sociais sobre o livro e a leitura. Autores, ilustradores e editores também produzem as obras de acordo com um leitor pressuposto e uma leitura pretendida. Chartier (2001, p. 96-97) define como protocolos de leitura os procedimentos que pretendem impor essa leitura que se supõe adequada para a obra, e que se baseiam também em um tipo de leitor previsto para o texto, o qual ele denomina como leitor implícito.

Jouve (2002) é outro autor que contempla a questão da leitura como uma prática delimitada pelo contexto histórico-cultural. Discorrendo sobre os grandes modelos de análise de Teorias da Leitura sobre o ato de ler, o autor explica como os textos incorporam um conjunto de convenções e orientações que postulam uma leitura idealizada para a obra. O leitor implícito, ou leitor modelo, nas palavras de Jouve (2002, p. 44), funciona como uma imagem do

destinatário pressuposto pela obra e também como imagem do receptor ideal, capaz de responder corretamente a todas as solicitações implícitas e explícitas do texto⁶.

No entanto, o mesmo autor ressalva que, se essas teorias comprovam a inscrição de um destinatário leitor no próprio texto, por outro lado, elas não bastam para compreender a leitura: na condição de indivíduo concreto, o leitor dificilmente corresponde a esse leitor idealizado e, para estudar a leitura em si, é preciso analisar a relação entre o leitor e o texto. Em outras palavras, é preciso se perguntar como o leitor reage a esse papel que o texto lhe propõe (JOUVE, 2002, p. 47).

Nessa mesma perspectiva, Chartier (1990) também afirma a necessidade de se pensar em uma teoria da leitura capaz de compreender as formas de apropriação do texto pelo leitor:

as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Daí, uma dupla consequência. Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78).

É nesse sentido que o autor defende a leitura como uma prática situada no cruzamento, na tensão entre o sujeito (com suas competências, práticas e interesses), o texto (com seus dispositivos de controle textuais) e o suporte (o livro e suas formas específicas).

Conceber a leitura como uma prática que também extrapola os condicionantes culturais dos textos, dos discursos e dos modelos de cada grupo significa aceitá-la como não redutível a esses padrões:

o ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los. A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, dos desvios, às vezes das resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação. (CHARTIER, 2004, p. 13-14).

⁶ Na pesquisa de mestrado (DAIBELLO, 2011), nosso foco foi justamente compreender as representações presentes em obras de literatura infantil de uma autora consagrada no contexto escolar, analisando, entre outras questões, o leitor implícito nessa obra.

Ou seja, as práticas de leitura não se definem exclusivamente no texto e seus suportes (com seus dispositivos de controle), como também não se situam exclusivamente nos modelos compartilhados pelos grupos, mas também não podem ser consideradas como uma criação absoluta do leitor. Elas se realizam na tensão que ocorre entre esses elementos, em cada situação concreta de leitura. Por isso, nosso interesse nesta pesquisa em articular os estudos mais recentes sobre a leitura de literatura e as práticas concretas vivenciadas em um contexto escolar real, considerando que é justamente nesta articulação que se constitui a relevância dos conhecimentos produzidos em ciências humanas.

1.4. A pesquisa a partir de uma concepção dialógica

Refletir sobre a especificidade do conhecimento produzido em ciências humanas a partir de uma concepção dialógica (BAKHTIN, 2011), propondo-nos a compreender questões relacionadas às práticas em um contexto real - como a escola, exige primeiramente, o entendimento de que nosso conhecimento se dá no *encontro*, na interlocução entre nós e o(s) outro(s) envolvido(s) nesse processo. Em se tratando de uma pesquisa que envolve sujeitos, com suas vontades, ideias, discursos e ações, o conhecimento se constrói no terreno das produções de sentido entre o eu e o outro, necessariamente composto por réplicas, confrontos, negociações.

Bakhtin apresenta esta especificidade como uma característica essencial da pesquisa em ciências humanas, que a diferencia das ciências exatas:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Isso significa pensar os conhecimentos produzidos no âmbito desta pesquisa como decorrentes da experiência vivida, da interação ocorrida entre pesquisador e sujeitos, ou seja, como episódio único e irrepetível. Implica compreender que a experiência vivida no período das observações em campo (o contato com professores e alunos, a proximidade ou distanciamento, a disponibilidade ou desconforto em relação à pesquisadora) constrói os sentidos possíveis da pesquisa que agora apresentamos. Conforme esclarecem Jobim e Souza, e Porto e Albuquerque (2012, p. 111):

Com base nas premissas do pensamento de Bakhtin, faz-se necessário levar em conta que o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular. Nessa perspectiva, o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola.

Assim, entendemos que os conhecimentos construídos no decorrer desta pesquisa são resultado de uma interlocução - com textos lidos, experiências acadêmicas e também na relação com os sujeitos - cujos sentidos pertencem ao momento oportuno em que ela se apresenta, pois, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 382), “não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia de sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade”.

Em segundo lugar, tal perspectiva leva-nos a admitir que nossos conhecimentos não se construíram (ou se constroem) de forma linear e transparente. Pelo contrário, a produção dos conhecimentos e o texto que agora os representa constituem-se numa *arena* na qual se confrontam múltiplos discursos, conflituais e por vezes até contraditórios entre si (AMORIM, 2007).

Considerar essa dimensão do conhecimento produzido não significa de forma alguma renunciar à análise e à objetivação mas compreendê-las como um discurso constituído num contexto concreto de produção e no diálogo com outros discursos que o circundam. Conforme defende Amorim (2004), uma abordagem dialógica do texto de pesquisa em ciências humanas tenta ultrapassar a ideia de transparência tanto do objeto como por parte do pesquisador, compreendendo o conhecimento como uma questão de voz: “o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa” (AMORIM, 2004, p. 19). O desafio que se coloca ao pesquisador, portanto, relaciona-se ao que a autora denomina como espessura discursiva, a qual define o horizonte e o limite da análise do texto de pesquisa, uma vez que a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável.

Nessa concepção, não se buscam explicações totalizantes, uma vez que o conhecimento é concebido como interpretação, como busca de significados. Por isso, a “condição da verdade na pesquisa em ciências humanas e sociais está em uma construção permanente de sentidos que são produzidos, em conjunto, pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados, numa tentativa de elucidar questões relativas à experiência contemporânea” (JOBIM E SOUZA, 2007).

Em terceiro lugar, essa concepção dialógica também repercute na percepção de nossa *responsabilidade* como pesquisadoras que falam sobre um *outro* (para usar termos de Bakhtin, 2011), sabendo que, ao falarmos sobre um sujeito, nunca falamos aquilo que elealaria de si mesmo: meu olhar sobre o outro nunca coincide exatamente com o olhar que ele tem de si mesmo, uma vez que eu, olhando-o de um lugar exterior, posso vê-lo como um todo, de uma forma que ele mesmo não poderia se ver. “Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2007, p. 14).

Em outras palavras, nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras está no ato de, olhando o outro de nossa pesquisa (os sujeitos), a partir de uma visão externa, compreender suas ações e discursos a partir do lugar em que estão inseridos para, então, voltando ao nosso lugar de pesquisadoras, num contexto também real e concreto, assumir a singularidade de nossa compreensão – construída nessa interação. “O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. Somente eu ocupo esse lugar, somente eu posso assinar por e neste lugar. E a assinatura é aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto” (AMORIM, 2007, p. 15).

Esse lugar exterior, portanto, permite ao pesquisador compreender o sujeito sob uma perspectiva que ele não poderia ter de si mesmo. Esse posicionamento caracteriza o conceito de exotopia como o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, residindo nesta concepção a ideia de doação: o pesquisador, de seu lugar singular, oferece, na interação com os sujeitos, uma outra forma de eles compreenderem a si mesmos e, portanto, torna-se responsável, capaz de responder pelo lugar que ocupa e por aquilo que diz sobre os sujeitos.

1.5. As ressonâncias dos discursos sobre as práticas e sobre a pesquisa

Ao nos propormos refletir sobre a leitura na escola é preciso considerar os discursos que envolvem esta prática neste contexto. Assim sendo, compreendemos que as opiniões e expectativas expressas pelos professores com os quais conversamos se relacionam a outros discursos: ouvidos de outros professores, em encontros de formação, lidos em livros e revistas pedagógicas e até mesmo a partir dos diálogos estabelecidos com o próprio grupo de alunos.

Nesse sentido, a abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011, 2014) também apresenta contribuição importante para nossa pesquisa. Para o autor, cada enunciado relaciona-se com os demais existentes sobre aquele tema ou para determinado destinatário, interagindo com eles. Cada enunciado é pleno de “ecos e ressonâncias” de outros discursos, aos quais ele responde, contradiz ou reafirma:

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Disso decorre que todo enunciado singular, a despeito de toda sua individualidade e de seu caráter criativo, “de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 285), uma vez que pertence sempre a determinada situação concreta, que o influencia e molda.

Anne-Marie Chartier (2011), em pesquisa sobre práticas pedagógicas realizada em escolas francesas, adota esta perspectiva ao considerar que o professor, quando relata sua prática, reformula continuamente seus discursos a partir de fragmentos de outros discursos, de situações que já experimentou e de procedimentos postos em uso. Para a autora, no momento em que o professor

fala sobre o que ele faz, sobre o que ele diz a seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, encontra-se forçosamente em relação com os discursos profissionais que se encontram em torno dele. Suas declarações podem estar em consonância ou em resistência, em busca de conformidade ou de recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem (CHARTIER, 2011, p. 201).

Os discursos das professoras sobre leitura, portanto, expressos na situação concreta desta pesquisa, não representam apenas uma opinião particular, individual, mas retratam um conjunto de ideias, prescrições e costumes presentes no ambiente escolar, a partir dos quais estas professoras se posicionam, reproduzindo-os ou rejeitando-os. Isso significa que precisamos compreender os enunciados destas professoras a partir do contexto no qual se inserem: a escola, e a situação de pesquisa, em particular.

Um segundo aspecto a se considerar sob esta perspectiva é a influência do interlocutor – no caso a pesquisadora – sobre o discurso. Para Bakhtin, um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, seu endereçamento, ou seja, a forma “como o falante percebe e representa para si os seus destinatários” determina como ele constrói seu discurso (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Isso significa que as representações das professoras sobre a pesquisadora - as imagens que constroem sobre quem ela é, sobre o que pensa, que respostas (discursos) espera delas, e seu desejo ou não de corresponder ao que lhes é solicitado - modelam seu discurso, ajustando-o a essas ideias:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Em outras palavras, os discursos das professoras não representam apenas o que pensam sobre leitura e literatura, mas são moldados também, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, pelo que acreditam que a pesquisadora pensa e espera que elas falem em relação a esse assunto.

Tal compreensão exige olharmos de modo comparativo as práticas e os discursos proferidos, não para julgar se são bons ou maus, coerentes ou não, mas porque a comparação entre o que dizem as professoras e a observação das práticas efetivas de leitura com os alunos permite analisarmos em que medida o que dizem reflete suas concepções e ações ou relaciona-se a imagens construídas sobre o que e como se deve falar sobre leitura correspondendo, por exemplo, a prescrições oficiais ou a políticas municipais, aos quais podem acreditar que a pesquisadora esteja vinculada.⁷

Quer seja atendendo a umas representações – concepções sobre leitura – ou outras – imagens sobre o que se deve falar sobre leitura – estes discursos só podem ser compreendidos na situação concreta de interação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que a “enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo” (BAKHTIN, 2014, p. 126).

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada (...) é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação (BAKHTIN, 2014, p. 117-118).

Isso nos leva a um terceiro aspecto que importa para esta pesquisa. Se compreendemos que a situação social concreta (o contexto e os interlocutores) constitui o

⁷ De fato, em algumas situações, percebemos uma dificuldade em distanciar o papel da pesquisadora do papel profissional exercido na rede municipal. Sobre isso trataremos com mais detalhes no momento da análise dos dados.

enunciado, isso nos faz considerar que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 125) e, conseqüentemente, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116):

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. (...) Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato de fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (...) A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada (BAKHTIN, 2014, p. 121-122).

Explicando de outra forma, podemos dizer que as interações sociais constituem os discursos que, por sua vez, constituem os pensamentos e ideias sobre determinado assunto. “Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Tal concepção nos conduz a admitir o efeito que falar da prática pode ter sobre os próprios professores, pois os discursos são considerados não como indícios do que se pensa, mas como uma forma dos sujeitos organizarem e compreenderem seus próprios pensamentos e ações: “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2014, p.38).

Nesse sentido, falar sobre o que se pensa e sobre sua prática seria uma forma de compreender a si mesmo, o que coloca o diálogo possibilitado entre pesquisadora e pesquisados numa posição de fundamental importância para a reflexão sobre as concepções e práticas de ambos.

Bakhtin denomina como efeito reversivo essa influência do discurso sobre o próprio sujeito:

Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversiva da expressão bem-formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis (BAKHTIN, 2014, p. 122-123).

Isso significa que, ao dialogar com a pesquisadora e reelaborar o que pensam no processo de expressar suas concepções, os professores também têm oportunidade de olhar para

a própria prática de forma mais consciente e, desse modo, (re)pensá-la e (re)criá-la - do mesmo modo que nós, na experiência da pesquisa, também fomos constituindo nossas reflexões e transformando nossa visão através do contato com os sujeitos da pesquisa.

De fato, na experiência vivida nas sessões de observação em campo, em muitas situações pudemos presenciar alterações nas atitudes das professoras e nos modos de orientar os momentos de leitura, demonstrando que a presença da pesquisadora e, possivelmente, as conversas sobre o tema, provocaram algumas mudanças nestas práticas⁸.

Tal perspectiva permite olharmos para as práticas estabelecidas no contexto escolar considerando-as não de forma determinista e imutável, mas através das possibilidades de transformação originadas no diálogo, neste caso, entre pesquisadora – representante dos conhecimentos acadêmicos e teóricos – e os professores – representantes do fazer pedagógico, numa relação de interação que possibilita a reflexão e transforma a ambos:

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos. (GERALDI, 2010, p. 32).

Conforme diz Geraldi, tal concepção de sujeito pressupõe a aceitação de que somos seres sempre inconclusos, de uma incompletude não acidental mas que nos define e que, portanto, estamos em permanente construção, nas relações com o(s) outro(s). Conseqüentemente, isso nos permite acreditar na possibilidade de transformação das práticas, transformação esta que se opera não de modo impactante ou definitivo, mas entre avanços e recuos, de forma silenciosa, porém contínua, oferecendo oportunidades de reconstrução de si pelo olhar do outro.

Como pesquisadoras e educadoras, estamos certas de que a única aposta que nos cabe fazer é justamente nessa *utopia* de que fala o autor: da possibilidade de transformação contínua das práticas e dos modos de pensar pela reflexão originada na interação.

⁸ Importante ressaltar aqui que não estamos a afirmar com isso que tais práticas tenham sido alteradas efetiva e definitivamente pela situação de pesquisa, pois sabemos que a presença da pesquisadora pode motivar comportamentos que não se mantêm no dia a dia da escola. Também consideramos que o cotidiano escolar é composto de muitas facetas, diversas e complexas, que afetam a prática pedagógica do professor. Por outro lado, acreditamos que a interação entre os sujeitos da pesquisa e pesquisadora pode contribuir com esse processo de formação dos professores e transformação da prática pedagógica, de modo a torná-la mais consciente e reflexiva.

CAPÍTULO II

DEMARCANDO O NOSSO OLHAR SOBRE LEITURA

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar (...) é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras.

(BONDÍA, 2002, p.21)

2. DEMARCANDO O NOSSO OLHAR SOBRE LEITURA

Consideramos a leitura uma atividade humana complexa, que pode ser abordada através de suas mais variadas facetas. Estando presente na história da civilização há longo tempo e atendendo às mais diversas necessidades humanas (em atividades laborativas, recreativas ou de comunicação entre os indivíduos, para citar alguns exemplos), esta prática se constitui por diferentes dimensões, podendo ser debatida, por exemplo, a partir de seus aspectos socialmente compartilhados, através das questões históricas e culturais; a partir da questão do desenvolvimento cognitivo individual, como através de estudos sobre habilidades e competências; sob a ótica da psicologia, considerando a influência emocional e afetiva sobre ela; a partir da perspectiva da educação, numa abordagem pedagógica, ou ainda sob a perspectiva da linguagem, como forma de comunicação e interação entre os sujeitos, dentre tantas outras.

Diante de tal número de possibilidades, optamos por uma abordagem multidisciplinar, que nos permitisse olhar através de diferentes perspectivas para esta prática e, a partir disso, delimitar nosso próprio recorte.

Cientes dos riscos de tal multiplicidade de olhares, que poderia repercutir em um aprofundamento insuficiente do tema ou mesmo na contradição entre diferentes perspectivas, procuramos transpor esse desafio através da leitura dedicada dos autores escolhidos em cada campo teórico, estabelecendo aproximações entre as diferentes abordagens e demarcando cuidadosamente os conceitos utilizados, explicitando nossas opções.

Apoiando-nos, principalmente, na concepção bakhtiniana sobre a especificidade do conhecimento produzido nas ciências humanas, assumimos a prerrogativa de que nenhuma corrente teórica é total ou imutável, e optamos pela explicitação de nossas posições e recortes, a partir do pressuposto de que “quanto mais demarcação, melhor” considerando também que estas devem ser “demarcações benevolentes” (BAKHTIN, 2011, p. 372) ou, poderíamos dizer, cooperativas, de modo a favorecer o diálogo entre as contribuições de cada campo.

Acreditamos que sendo a completude do conhecimento sobre qualquer objeto algo impossível, a multiplicidade desses olhares nos permitiu construir uma perspectiva coesa para este momento⁹, comprometida com a densidade e a profundidade das reflexões que buscamos

⁹Essa perspectiva nos mobiliza a considerar que o nosso próprio conhecimento – ou mais especificamente, o modo como abordamos a leitura nesta pesquisa – também está em processo contínuo de construção, na interação com os sujeitos da pesquisa, com os autores lidos, com as vivências acadêmicas. O texto que ora apresentamos, portanto,

alcançar, numa experiência de pesquisa que tanto tem ciência de sua incompletude, como das possibilidades de contribuição em seu campo de atuação.

2.1. O ato de ler (entre o autor, o texto e o leitor)

Conforme apresentamos no capítulo anterior, consideramos as práticas de leitura (referentes aos comportamentos, aos modos de ser leitor) como atividades moldadas na tensão entre o singular e o coletivo, o individual e o social. Assim também o ato de ler, ou seja, os sentidos construídos pelo leitor em relação a determinado texto, se constitui numa complexa rede que envolve aspectos materiais do texto - o formato dos caracteres, o projeto gráfico pensado por editores, entre outros; aspectos imateriais - as ideias presentes no discurso elaborado por um autor em certo contexto histórico-cultural; e o sujeito leitor, indivíduo concreto, com experiências particulares, determinadas habilidades, emoções e opiniões, ou seja, constituído por uma singularidade que atua no ato de leitura¹⁰.

Dada a complexidade da questão, não é sem razão que as perspectivas teóricas sobre a leitura (e sobre o leitor) sofreram inúmeras mudanças de foco ao longo do tempo, apresentando correntes divergentes, quando não contraditórias entre si, concentrando-se ora no texto como estrutura depositária das ideias do autor (as quais deveriam ser decodificadas pelo leitor), ora no próprio autor, como detentor dos sentidos da obra produzida e, mais recentemente, no leitor, como sujeito que mobiliza seus conhecimentos e habilidades para produzir sentidos para o texto.

A primeira forma de abordagem, com foco no *texto*, fundamenta-se no âmbito da psicolinguística e procura compreender os processos cognitivos envolvidos no ato da leitura. Esta perspectiva inicialmente considerou o ato de ler a partir dos aspectos linguísticos (como extração de informações do código escrito) e, posteriormente, a partir também de aspectos extralinguísticos, os quais originaram estudos relacionados às capacidades mentais de leitura, como o uso de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses e deduções pelo leitor - denominadas estratégias cognitivas/metacognitivas de leitura (ROJO, 2004).

Nesta concepção, o ato de ler representa a interação entre leitor e texto, defendendo-se a ideia de que este possui uma codificação com sentidos transparentes e absolutos. Consequentemente, a leitura é entendida como uma “atividade que exige do leitor o foco no

não se pretende um todo acabado, mas um discurso caracterizado por certo “acabamento”, que possibilita e se abre para réplicas.

¹⁰ Importante ressaltar aqui que quando nos referimos à singularidade do leitor entendemos esse sujeito como alguém que se constitui socialmente a partir das experiências vividas em um contexto real, cuja singularidade não se constitui de modo idealista e individual, mas a partir das relações com o outro.

texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’ e a ele cabe apenas o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 10).

A leitura é, portanto, compreendida

como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização (...). Uma vez alfabetizado, uma vez construídas essas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados (ROJO, 2004, p. 2-3).

Nesse sentido, essa abordagem considera a língua como código e o texto como produto de um emissor (autor) a ser decodificado pelo receptor (leitor), bastando a esse o conhecimento do código utilizado.¹¹

Uma segunda forma de abordagem compreende a leitura como dependente basicamente das relações que o leitor estabelece com o *autor* durante o ato de ler, mediadas pelo texto. A leitura seria uma negociação de sentidos através de certas pistas linguísticas que o autor providenciaria em seu texto e que poderiam ser recuperadas pelo leitor.

Tal concepção compreende o texto como um produto lógico do pensamento do autor, um conjunto de elementos que carrega e expressa, de forma transparente, os sentidos que o autor quis atribuir à escrita. A leitura seria, portanto, o ato do leitor de captar essas intenções e sentidos, utilizando-se de seus conhecimentos sobre as práticas e regras sociais (ROJO, 2004).

A linguagem, por sua vez, é concebida como representação do pensamento e o sujeito como ser psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações: um sujeito que constrói uma representação mental e através da escrita espera que ela seja captada pelo interlocutor do modo como foi por ele idealizada (KOCH e ELIAS, 2008).¹²

Jouve (2012, p. 59) argumenta sobre o quão problemática é esta expectativa de se identificar um sentido intencional por parte do autor através da leitura. Primeiro porque a

¹¹ Em uma aproximação geral, podemos relacionar esta abordagem à concepção filosófico-linguística apresentada por Bakhtin (2014) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e denominada por ele como Objetivismo Abstrato, na qual o centro organizador da língua é o *sistema linguístico* (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) e este é completamente independente de todo ato de criação individual. Cabe ao indivíduo apenas aceitar e utilizar esse sistema de acordo com suas normas. Tal concepção é criticada por Bakhtin, considerando, entre outros argumentos, que a língua não se apresenta como um sistema de normas fixas e imutáveis, mas sim como uma corrente evolutiva ininterrupta, formada por signos variáveis e flexíveis de acordo com os contextos de interação entre os sujeitos.

¹² Podemos considerar essa abordagem como derivada do Subjetivismo Idealista apresentado por Bakhtin (2014). Tal concepção compreende a linguagem como criação individual, a qual cabe aos estudiosos classificar, delimitar, descrever. Os fatos da língua restringem-se a leis psicológicas e não sociológicas. A esta abordagem, Bakhtin contrapõe o argumento de que todo enunciado não se trata de um ato puramente individual, criado exclusivamente a partir da atividade mental do sujeito, mas que são as interações sociais que organizam a atividade mental, modelando sua orientação e, conseqüentemente, determinando as formas e conteúdos dos enunciados.

própria ideia de que o autor tem plena consciência e controle sobre o que deseja comunicar através da escrita de um texto é equivocada, já que há sempre uma distância entre uma intenção e sua realização efetiva (especialmente quando se trata do texto literário, que abordaremos a seguir).¹³ Em segundo lugar, porque o leitor, no ato de leitura, está mais em busca do sentido que o texto tem de fato (ou que ele acredita que tem) e menos do sentido pretendido por seu autor, aspectos que não necessariamente se correspondem. Caso contrário, afirma Jouve, seria impossível compreender um texto sem conhecer o autor e seu projeto de enunciação.

Manguel fortalece essa posição argumentando que o sentido de um texto é sempre ditado pela língua que está sendo utilizada. O autor explica que tudo que se escreve não tem necessariamente a forma que seu autor escolheu, mas o modo como naquela língua específica se pode dizer o que se quer dizer, pois em cada língua é preciso uma certa sequência de palavras para constelar um sentido, uma certa forma é considerada agradável e outras são evitadas. “Todos os traços da língua característicos de determinada época conspiram em favor de um conjunto de palavras, em detrimento de outros” (MANGUEL, 1997, p. 298).

É somente a partir dos estudos linguísticos empreendidos na década de 60 (que passaram a conceber a linguagem como forma de interação social e, conseqüentemente, o texto como uma organização linguística repleta de lacunas ou não-ditos), que o *leitor* passa a ser considerado como peça fundamental na engrenagem da construção dos sentidos:

Pode-se dizer, inclusive, que este é o grande pivô das mudanças epistemológicas em relação aos estudos de leitura e de literatura. Considerado individualmente ou coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém lê. E, assim, o texto é lido sempre de acordo com uma dada experiência de vida e de leituras anteriores. (ZAPPONE, 2001, p. 20).

Os primeiros estudos nessa orientação ficaram conhecidos como Estética da Recepção e procuraram examinar o papel do leitor no ato de ler, reconhecendo o imenso trabalho (geralmente inconsciente) empreendido por este ao atribuir significados a um texto: ele formula hipóteses, estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições, através de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções da linguagem escrita (EAGLETON, 2006, p. 116).

¹³ Andruetto (2017, p. 49) compartilha como escritora dessa concepção de escrita, considerando-a como um encontro com aquilo que ainda não se conhece: “Antes de escrever, nada sabemos o que vamos escrever. E com total lucidez. É o desconhecido de si, de sua cabeça, de seu corpo. Se soubesse algo do que se vai escrever, antes de fazê-lo, antes de escrever, nunca se escreveria. Não valeria a pena. Escrever é tentar saber o que escreveríamos se escrevêssemos.”

A partir desse período, diversas teorias dedicaram-se a compreender o papel desse leitor na atribuição de sentidos ao texto, ora outorgando-lhe uma liberdade controlada, ora considerando-o como senhor absoluto dos significados (como se não houvesse nada no texto em si para ser interpretado e tudo fosse uma criação do leitor). Além disso, na tentativa de explicar o sistema de regras e as lacunas de sentido que permitiam o posicionamento do leitor diante de um texto, essas teorias acabaram reduzindo-o a uma função do texto, como uma estrutura abstrata e impessoal, desconsiderando o sujeito individual.

Segundo Eagleton (2006, p. 126), essas teorias ignoraram, cada qual a seu modo, a posição do leitor na história. Conforme alerta o autor, “os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão social e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por este fato”.

Nesse contexto, começam a ser divulgados, a partir da década de 70, os estudos empreendidos entre os anos de 1919 e 1929 por um grupo de estudiosos russos, que passou a ser denominado como Círculo de Bakhtin¹⁴. Este pequeno grupo formado por profissionais de diferentes áreas, inaugurou uma nova forma de compreensão a respeito da interação através da linguagem, compreendendo-a em suas manifestações concretas, ou seja, a linguagem como uma prática em funcionamento em determinados contextos sociais e não como um objeto estático e abstrato. Tal perspectiva representou a passagem dos estudos da *linguagem* para o *discurso*, que “significa a linguagem vista como uma manifestação, envolvendo sujeitos que falam e escrevem e, portanto, também e pelo menos potencialmente, leitores ou ouvintes” (EAGLETON, 2006, p. 173).

Sob esta abordagem, a linguagem é compreendida como um campo de luta ideológica e não como um sistema monolítico, ou seja, não há linguagem (ou discurso, ou texto) que não esteja envolvida em relações sociais definidas que, por sua vez, são parte de sistemas políticos, ideológicos e econômicos. Por isso, as palavras são multissignificativas, elas não têm um sentido congelado: são sempre as palavras de um sujeito humano específico a outro, e esse contexto concreto e prático dá forma a seu significado, fazendo-o variar (EAGLETON, 2006, p. 175).

Consequentemente, tal abordagem, que podemos denominar como *discursiva* ou dialógica, concebe o ato de ler como um processo interativo em que atuam dois sujeitos que

¹⁴ Há estudiosos que atribuem alguns textos atualmente editados sob a autoria de Bakhtin a outros dois integrantes do Círculo: Valentin N. Voloshinov, como autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e Pavel N. Medvedev, que teria escrito *O método formal nos estudos literários* (Fiorin, 2008; Faraco, 2009). Em nosso texto, optamos por utilizar apenas o nome de Bakhtin, de acordo com a autoria definida pelas edições brasileiras que utilizamos, considerando também a representatividade do nome deste autor em relação às ideias divulgadas pelo Círculo.

produzem sentido, o *leitor e o autor*. Cada um desses se insere num momento histórico-cultural, sendo, portanto, ideologicamente constituídos e produzindo sentidos a partir destes contextos.

Para esta perspectiva, o texto não pode ser considerado como um conjunto de signos que registra ou transmite ideias, pois, como forma de articulação da linguagem, ele não é tomado como uma unidade de sentido absoluto e pré-estabelecido, da mesma forma que o autor não é considerado como sujeito de vontade absoluta, capaz de transmitir através do código escrito todos os seus pensamentos e ideias. Os sentidos inscrevem-se nos sujeitos, condicionados por determinados contextos, tanto na produção quanto na recepção dos discursos.

O texto, portanto, é considerado como um discurso caracterizado por um conjunto de sentidos e apreciações de valor, colocado em relação a outros discursos anteriores a ele, cujos sentidos se constituem a partir do lugar social em que é produzido pelo autor - contexto de produção - e recebido pelo seu leitor - contexto de recepção (ROJO, 2004).

Quanto ao leitor, sob esta perspectiva:

não é apenas uma generalidade, mas um ente particular constituído por seu corpo, história, aspirações e desejos. Por sua vez, inscrevem-se sobre essa pessoa os traços da sociedade, da ideologia e da cultura, mutáveis ao longo do tempo e em virtude das circunstâncias individuais e coletivas. O vaivém entre o geral e o particular constrói a dialética do leitor, permitindo sua individuação. (...) *Desse caráter dialético advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências – identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo* (ZILBERMAN, 2017, p. 34-35, grifos nossos).

Nesta concepção, a leitura é compreendida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Ela “se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11). Dito de outro modo, o ato de ler compreende tanto aspectos individuais, pois significa um processo pessoal e particular de construção de sentidos do texto, como interpessoais (compartilhados em determinado contexto histórico e cultural). Nesse sentido, ler é uma experiência *dialógica*.

2.2. A construção de sentidos no ato de ler

Compreender a leitura como uma atividade dialógica nos mobiliza a olhar para as práticas de leitura das crianças, bem como os atos de leitura por elas empreendidos, como

atividades sobre as quais repercutem discursos e práticas dos leitores modelo (os professores, por exemplo) mas também como ações específicas de um contexto de recepção real, as quais não são simples reprodução desses modelos, de modo uniforme e absoluto. Suas práticas (re)significam os modelos impostos nesse processo dialético de interação entre sujeitos e textos.

Nessa interação entre texto e leitor, conforme aponta Goulemot (2001), manifestam-se tanto o contexto discursivo e ideológico de cada leitor, como também suas experiências de leitura:

qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. *Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura.* Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 2001, p. 112-113, grifos nossos).

É justamente a estes dois conceitos - dialogismo e intertextualidade - elaborados a partir dos estudos de Bakhtin, que recorreremos para ampliar nossa reflexão sobre a construção de sentidos no ato de ler.

O primeiro conceito refere-se à construção de sentidos através da linguagem. Bakhtin trabalha o conceito de *dialogia* como as interações, as relações que ocorrem entre os sujeitos através da linguagem. Para ele, a compreensão sobre a realidade é construída pelo sujeito através dos discursos, ou seja, é uma compreensão mediada pela linguagem. Esses discursos se organizam sempre em resposta a outros discursos e mobilizam também respostas por parte do sujeito que os ouve, estabelecendo uma relação contínua entre os enunciados. Essa relação dialógica entre os discursos vai constituindo para o sujeito as compreensões possíveis sobre a realidade.

Deslocando este conceito para a questão da leitura, podemos compreender o ato de ler também como uma relação dialógica entre os discursos do autor e os discursos do leitor, que interagem em contextos concretos (de produção e de recepção) para produzir sentidos.

De forma bastante semelhante ao modo como define o diálogo entre os sujeitos (concebendo os enunciados como partes de um elo numa cadeia discursiva, ligados aos discursos que os precedem e sucedem), Bakhtin também considera a escrita e a leitura como uma forma de diálogo. Desse modo, apresenta a escrita como enunciação:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 2014, p. 101).

E entende a compreensão como uma postura ativa de diálogo com o enunciado:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2014, p. 137).

O ato de ler configura-se, então, não como uma recepção passiva de informações, saberes ou opiniões, mas como uma ativa compreensão responsiva. No ato da leitura, o sujeito mobiliza outros discursos que entram nessa cadeia discursiva, como denomina Bakhtin, em relação às palavras materializadas no texto que se dá a ler, numa alternância ininterrupta de interação, ou seja dialógica.

Conforme as palavras do autor, a profundidade da compreensão depende de quanto mais substanciais e numerosas sejam as palavras do próprio leitor, contrapostas àquelas que ele lê.

É nesse sentido que, para o autor, “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

Essa contrapalavra pode se constituir tanto pelas palavras “próprias” do leitor (seus sentimentos, opiniões, impressões sobre o texto)¹⁵ como pelas palavras “alheias” que fazem parte de seu repertório (outros textos lidos, discursos de outros, etc.).

E, nesse encontro, as ideias do leitor são modificadas no próprio ato de atribuir significado ao texto:

O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. (...) O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Nesse mesmo contexto, podemos compreender a menção de Goulemot ao conceito de intertextualidade a partir de Bakhtin. Esse conceito refere-se ao diálogo entre um texto e outros textos com os quais ele interage, com os quais argumenta, confirma ou confronta suas

¹⁵ Utilizamos aqui o termo “palavras próprias” no sentido de diferenciar as impressões pessoais do leitor sobre o texto das relações estabelecidas por ele com outros elementos alheios ao que ele considera que o constitui, embora tanto Goulemot (2001) como Bakhtin (2011) alertem para o quão problemática pode ser essa distinção entre o “eu” e o “outro”: “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379-380).

afirmações. O próprio texto mobiliza outros textos através de referências que podem ser explícitas ou implícitas, ampliando as possibilidades de sentido e agregando outras vozes à interação entre esses discursos¹⁶.

Para Bakhtin, o texto, como ato de fala impresso, também constitui um elemento da cadeia de comunicação verbal, uma vez que ele responde a outros anteriores a ele e é produzido de forma a mobilizar uma resposta, seja ela através de críticas, discussões, estudos, inclusive na forma impressa: o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores (do mesmo autor e de outros autores), e dessa maneira é parte integrante de uma discussão ideológica em larga escala (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Assim também ocorre no próprio ato de leitura. Do mesmo modo que o texto dialoga com outros textos, o próprio leitor mobiliza durante sua leitura outros textos que já leu, e que entram em diálogo em seu processo de compreensão¹⁷. “Uma descrição evoca outra. A frase curta e seca presente na obra que lemos nos lembra do tipo de frase de outro autor. Cada leitura se move numa constelação de leituras prévias” (BÉRTOLO, 2014, p. 54), e a quantidade e o grau desses ecos, relações e associações de um leitor estão diretamente relacionados com sua experiência de leitura.

Cada leitura, portanto, é realizada em contraponto ao repertório do leitor, à sua biblioteca, como define Goulemot (2001). Consequentemente, cada nova leitura altera também o próprio leitor, pois, na interação com um novo texto, um novo discurso, este reformula e transforma seu repertório: “Como a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca” (GOULEMOT, 2001, p. 116).

Podemos concluir, portanto, que a leitura é tanto uma prática enraizada no contexto histórico-cultural ao qual pertencem os sujeitos leitores como também uma atividade individualizada em cada ato de leitura, que se realiza em condições específicas da experiência de cada leitor, e que vai se constituindo e se (re)constituindo, de forma contínua e constante.

¹⁶ Embora essa distinção entre dialogismo e intertextualidade seja possível para diferenciar o diálogo que ocorre entre duas pessoas que conversam e aquele que ocorre entre os enunciados de um texto com outros textos (com os quais ele dialoga), Fiorin (2008) ressalva que o termo intertextualidade não é utilizado por Bakhtin. Esse termo passou a ser usado a partir de um artigo publicado na revista *Critique*, em 1967, no qual se nomeou através do conceito de intertextualidade a relação entre textos discutida por Bakhtin, estando hoje bastante popularizado inclusive no campo educacional.

¹⁷ Rouxel (2013b, p.172), utilizando-se de um conceito criado por Bellemin-Noel, designa essa rede de relações que um leitor estabelece entre o texto que lê e outros textos como *interleitura*, destacando o fato de que este ato está muito mais relacionado à experiência do leitor e suas referências, que a indicações provenientes do texto. Abordaremos mais detalhadamente este aspecto da leitura literária no quarto capítulo.

Todos lemos “diferente” porque, ao iniciar a leitura, o fazemos desde posições culturais, intelectuais, ideológicas e existenciais diferentes. Em cada processo de leitura o texto, a narração textual, é lida a partir dessa trama constitutiva presente na operação de ler, na qual a sequência textual interatua e multialoga com nossa narração autobiográfica, com nossa bagagem literária e com nosso entendimento do mundo, por meio de um mecanismo dinâmico (BÉRTOLO, 2014, p. 70).

Nas palavras, quase poéticas, de Goulemot (2001, p. 116) “o que se trava na leitura: um dado e uma aquisição, as obrigações sem número do social, sob a ilusão da independência e da escolha, mas também alguns fragmentos de uma singular liberdade”.

2.3. A leitura de Literatura

Com base na perspectiva de leitura que apresentamos até aqui, podemos afirmar que a leitura de qualquer texto, de diferentes gêneros, pode conter elementos que permitam ao leitor, através dessa relação dialógica, reelaborar sua compreensão sobre a realidade e, desse modo, (re)pensar suas posições e sua própria experiência.

Tal posicionamento decorre da compreensão do sujeito não como um ser que existe por si e para si, que se autodefine, mas através do pressuposto de que o indivíduo existe a partir da relação com o outro, de que a subjetividade do ser humano é constituída socialmente, culturalmente, ou, em outras palavras, na *intersubjetividade*.

Bakhtin (2014), ao debater a questão da consciência individual, afirma que essa se constitui no processo de interação social que, por sua vez, se realiza através da linguagem. Em outras palavras, é a interação através da linguagem que possibilita ao sujeito construir a consciência de si mesmo e compreender o mundo a seu redor:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

Como já dissemos, para Bakhtin (2014), a consciência de si não existe na interioridade, mas nas relações sociais. É o diálogo com o outro que possibilita nossa compreensão sobre nós mesmos - e nossos pensamentos, ideias e posições também nascem nesse terreno interpessoal - para então se internalizarem e nos constituírem. Nesse sentido, a subjetividade humana é uma construção social. Constituímos-nos como indivíduos a partir dos enunciados com os quais interagimos.

Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros (...) Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto de partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesmo da identidade (se é que ela existe, o que pode ser discutido), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro (PETIT, 2009, p. 51).¹⁸

Isso significa que todo indivíduo é um ser em permanente construção, que está sempre formulando e reformulando sua compreensão, suas posições e seus discursos a partir das diferentes vozes presentes nas relações sociais das quais participa. O mundo interior é “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias, e em permanente movimento” (FARACO, 2009, p. 84).

Desde que nasce, cada sujeito vai compreendendo o mundo a sua volta através da linguagem daqueles que estão próximos. Tudo vai sendo nomeado e explicado pelas palavras dos pais e dos adultos que circundam a criança: os objetos, os acontecimentos, os comportamentos, os sentimentos. Desse modo, todos os conceitos elaborados na primeira infância e que formam a primeira compreensão do mundo não são construídos a partir do contato direto com a realidade mas por um contato mediado pela linguagem e por ela explicado.

À medida, que cresce, habituado a essa mediação, cada um tende a tomar os conceitos com os quais convive como a própria realidade em si (e não como uma entre tantas perspectivas e visões de mundo). E as vozes sociais que alimentam essa percepção da realidade podem ser mais unívocas, baseadas em versões semelhantes para os mais diversos fatos da existência, ou mais polissêmicas, formadas por enunciados variados, em permanente movimento e interação, a depender do conjunto de discursos com os quais o sujeito interage em sua existência¹⁹.

¹⁸ A autora faz referência nesse trecho a dois conceitos presentes na obra de Bakhtin (embora não tenha explicitado nesse trecho sua fonte): das vozes *centrípetas* e *centrífugas* que atuam na constituição do sujeito. Fiorin (2008) explica as primeiras como vozes de autoridade, caracterizadas como impermeáveis, resistentes a relativizar-se, a impregnar-se de outras vozes, e às quais se adere de modo incondicional (como a voz da Igreja, de um partido, etc.). As segundas são persuasivas, assimiladas como posições de sentido maleáveis, permeáveis à impregnação de outras vozes, abertas às mudanças. Para o autor, “cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes” (FIORIN, 2008, p. 56), e essa história particular caracteriza cada indivíduo como mais ou menos receptivo aos discursos com os quais interage, embora todos atuem de alguma maneira sobre ele, constituindo-o continuamente.

¹⁹ Ordine (2016), em ensaio sobre a importância da literatura, argumenta sobre a possibilidade que esta traz de se confrontar com a pluralidade e com o múltiplo. Para o autor, a busca de conhecimento sobre si e sobre o mundo está relacionada a essa predisposição para o diálogo, para a escuta do outro. “Considerar a própria verdade como a única possível significa negar toda a busca pela verdade (...) Somente quem ama a verdade a procura continuamente” (ORDINE, 2016, p. 109-110).

Nesse sentido, a leitura de literatura pode possibilitar o acesso do sujeito a mais palavras para ler o mundo e, especialmente, a palavras diferentes daquelas pelas quais ele costuma nomear a realidade em seu contexto habitual. A leitura de literatura contribui para a polifonia de vozes na constituição do sujeito e, quanto mais flexíveis e plurais as vozes que o constituem, mais capaz ele se torna de compreender os condicionamentos de sua existência e assim, ultrapassá-los.

Além disso, é a partir das narrativas e discursos com que interage, que todo ser humano constrói a sua própria narrativa, para os outros e para si mesmo, para explicar sua existência num todo coerente e organizado. Essas narrativas dão sentido à vivência de cada um e se entrelaçam com o meio social, às experiências vividas, às leituras realizadas. “De fato, ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos” (PETIT, 2009, p. 122).

Assim, a experiência de leitura, como possibilidade de uma “experiência intersubjetiva, pode contribuir profundamente, por meio de uma narratividade vinda de fora, para encontrar a narratividade interior” (PETIT, 2009, p. 124). Cada indivíduo pode descobrir sobre si mesmo na medida em que narra para os outros ou para si mesmo o que se passa consigo, através de palavras próprias e palavras dos outros, que se misturam numa única trama para formar sua história individual.

Cada um é o herói (ou anti-herói) de sua própria novela, (...) lemo-nos “externamente” por meio da categoria que encontramos no entorno social, embora a interiorização desse código narrativo nos faça pensar o contrário. Nessa leitura integramos, por aceitação ou repúdio, as leituras que faz de nós mesmos o tecido social que nos rodeia: família, trabalho, amigos, afetos, etc. A matéria da narração autobiográfica são as vivências experimentadas como história pessoal (BÉRTOLO, 2014, p. 49).

Isso confere à leitura essa possibilidade de *constituição da subjetividade*²⁰ que vem sendo destacada por muitos autores – alguns dos quais faremos referência a seguir.

Petit²¹ (2013), por exemplo, ao estudar os efeitos da prática de leitura na vida de jovens com vivências de exclusão social, afirma que a leitura é uma experiência de intersubjetividade que permite ao leitor *se dizer*, encontrar suas próprias palavras através do

²⁰ No decorrer do nosso texto, apresentaremos outros termos utilizados por diferentes autores que, a nosso ver, expressam esse mesmo conceito de subjetividade ao qual estamos nos referindo.

²¹ Embora a pesquisadora desenvolva sua perspectiva principalmente a partir do campo da psicanálise, extraindo deste campo os conceitos sobre subjetividade e identidade, não trabalharemos a partir dessas referências, utilizando apenas as ideias da autora no diálogo que possibilitam com a perspectiva discursiva da linguagem, e que encontram, sob nosso ponto de vista, muitos pontos de convergência com as ideias defendidas pela autora.

texto. Para a autora, a leitura é capaz de despertar no leitor sua própria narrativa, em ressonância com as palavras do autor.

Na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), a autora destaca quatro aspectos que, para ela, demonstram o modo como a leitura – especialmente a de literatura – contribui para esta elaboração da subjetividade.

Primeiramente, segundo a autora, a leitura permite a elaboração de um espaço próprio, íntimo, privado, em que o leitor pode descobrir a si mesmo, ou reconhecer-se através da leitura: o leitor, enquanto lê “elabora um outro lugar, um espaço onde não dependa dos outros. Um espaço que lhe permite delimitar-se (...), desenhar seus contornos, perceber-se separado, distinto do que o cerca, capaz de um pensamento independente” (PETIT, 2013, p. 42). Esse espaço, que não é físico e corresponde à interioridade do leitor, trabalha sua autonomia, sugerindo-lhe a capacidade de ter uma postura ativa em relação a seu próprio futuro e ao mundo que o cerca.

Em segundo lugar, diz Petit, a leitura possibilita a identificação e a elaboração dos próprios sentimentos: a obra literária permite nomear, esclarecer para o leitor uma parte de si mesmo muitas vezes desconhecida por ele, seja através de relatos de experiências semelhantes às suas ou através do contato com vivências completamente opostas, atuando sobre o leitor de forma às vezes inesperada. E, ao nomear sua experiência, o leitor pode decifrá-la, compreendê-la:

O que descrevem os adolescentes e adultos, independentemente de sua classe social, quando evocam as leituras importantes de suas vidas? Algumas vezes, uma página ou uma frase que leram e que falaram algo sobre eles. Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. Isso permite a eles decifram sua própria experiência. É o texto que ‘lê’ o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso (PETIT, 2013, p. 46).

Em terceiro lugar, a leitura literária propicia introduzir o leitor em um tempo próprio, em que a fantasia e a imaginação tem livre curso: isso permite ao leitor imaginar outras possibilidades para si mesmo, escapar de controles externos, o que favorece sua emancipação. Para a autora, tanto o conteúdo das leituras, como o próprio gesto de ler, que se constitui como uma atividade distanciada, solitária, viabilizam ao leitor esse despreendimento do controle do seu grupo ou da tirania de um contexto social.

A leitura, dessa forma, pode contribuir para abrir um campo de possibilidades inclusive em contextos sociais onde parece não haver nenhuma margem de manobra para a transformação da realidade. A leitura pode ser um caminho privilegiado para pensar a si próprio, dar sentido à própria existência e, desse modo, ampliar o horizonte de possibilidades do indivíduo:

O que distingue as categorias sociais é o horizonte, o espaço de referência daqueles que as compõem. Alguns podem ver mais longe que outros, pensar sua vida em outra escala (...). Os livros podem ser pontes para transpor esse horizonte restrito (PETIT, 2008, p. 95).

E, por último, a leitura pode ajudar na elaboração de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável (PETIT, 2013, p. 55): a leitura pode contribuir, segundo a autora, para a elaboração de uma identidade que não se baseie no antagonismo entre o eu e o outro, pois amplia o horizonte do leitor mostrando-lhe como sua singularidade mais íntima relaciona-se com o mais universal do ser humano, o que modifica sua relação com os outros. Pode ainda colaborar para a percepção de que sua identidade não se reduz apenas a laços de pertencimento, favorecendo uma identidade mais aberta às mudanças e, ao mesmo tempo, menos vulnerável a pressões de contextos opressores.

Nessa mesma perspectiva, Dalvi (2013) explica que as características do texto literário, por se tratar de um texto que joga com o provável, o (im)possível e que não deve fidelidade em relação à representação do mundo exterior mas apenas à sua coerência interna, favorece a reflexão sobre o singular, o diferente e, conseqüentemente, permite ao leitor o contato com experiências múltiplas e diversas. Assim, a leitura de literatura representa a possibilidade de encontro do leitor com outros tempos, espaços, realidades, com outras formas de ver o mundo, ajudando-o a compreender melhor seu próprio papel como sujeito histórico:

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infundável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo com outros textos e outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas de nós (DALVI, 2013, p. 80).

Nesse sentido, a leitura de literatura, ao mesmo tempo que atua na percepção e compreensão de si facilita a aceitação do outro, afinal, é somente a partir de si mesmo que cada um pode (ou não) nomear o outro, aproximar-se e compreendê-lo (ROUXEL, 2013b, p. 179),

já que cada ser humano compreende o mundo a partir de seu horizonte de sentidos. Portanto, quanto mais amplo, diverso e plural esse horizonte, maior sua capacidade de compreender o mundo através de uma perspectiva mais empática, tolerante, flexível, que se compreende relativa, parcial. E quanto mais restrita e dogmática sua experiência discursiva, mais seu horizonte de sentidos reverbera uma compreensão também dogmática, radical e inflexível.

Franchetti (2009), por sua vez, argumenta que a leitura de literatura facilita ao leitor deslocar sua perspectiva sobre vários assuntos, “de modo a compreender que quase nada de natural existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical.” Segundo o autor, através da leitura de literatura

aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

Seja, portanto, através do deslocamento da perspectiva quanto à percepção do outro no espaço ou no tempo histórico, a leitura de literatura representa uma possibilidade de favorecer o diálogo entre diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, uma visão de mundo mais plural de si e do outro.

Especialmente numa sociedade fragmentada como a nossa, em que o convívio social vem se deteriorando em função de uma interação vivenciada cada vez mais entre iguais e de recusa do diferente (podemos citar os modos de interação das redes sociais, por exemplo, que favorecem a identificação entre aqueles que compartilham as mesmas ideias e pontos de vista e acirram violentamente a oposição entre os que pensam de formas diferentes), e na qual as formas de lazer ocorrem a partir de interesses cada vez mais personalizados e de forma cada vez mais individualizada (pensamos por exemplo, nas formas de entretenimento virtuais, através de aparelhos telefônicos portáteis e de uso individual), a leitura de literatura nos parece uma forma privilegiada de possibilitar esse olhar para si e para o outro²².

²² Vale a pena destacar que, quando este texto foi redigido, no ano de 2019, apesar de estarmos assistindo ao acirramento de posições em nosso país e à dificuldade (ou quase impossibilidade) de diálogo entre diferentes perspectivas, especialmente políticas, dadas as circunstâncias específicas que culminaram nas eleições presidenciais de 2018, ainda nem podíamos imaginar o quanto a leitura e a literatura viriam a se tornar ainda mais essenciais como possibilidade de abertura ao outro e outras perspectivas, devido à situação de isolamento social provocada pela pandemia que se abateu sobre o mundo todo no ano de 2020. De fato, diferentes intelectuais tem ressaltado a importância do acesso à leitura e a outras produções culturais e artísticas nesses tempos como prática humanizadora, e pesquisadores tem apontado o aumento da procura por livros em diversos países do mundo (fato que infelizmente não se fez realidade aqui no Brasil). Sobre estas questões, conferir por exemplo,

Petit (2008) também destaca que, se tal contribuição da leitura para a descoberta ou para a compreensão de si não é nova, ela ganha particular relevância na atualidade, nestes tempos em que todos os moldes e modelos nos quais a vida se desenrolava transformaram-se ou desapareceram diante das mudanças cada vez mais velozes na nossa contemporaneidade, exigindo que cada um construa sua própria identidade sem poder contar com modelos pré-estabelecidos.

Candido (1972, p. 803), crítico literário e estudioso brasileiro, é outro autor que aborda a questão da influência da leitura na formação do ser humano. O autor argumenta sobre a capacidade da literatura de “confirmar a humanidade do homem”.²³ Essa capacidade está relacionada principalmente à possibilidade desta de enriquecer a percepção e a visão de mundo do leitor, através da incorporação de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, processados na maior parte das vezes no inconsciente, e que ocorrem pela síntese e projeção da experiência humana presentes na obra literária.

Para o autor, a obra literária constitui-se como uma espécie de objeto construído, pois cada narrador propõe um modelo de coerência, um modo de organização gerado pela força da palavra. Esse modo de organização, por sua vez, exerce papel ordenador sobre a mente do leitor e, conseqüentemente, sobre a visão que este tem do mundo: a criação literária, devido à coerência mental que propõe, através de uma estrutura construída e ordenada pelo autor (a forma), pode servir de instrumento de ordenamento do próprio indivíduo, pois “permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 2011, p. 181):

O conteúdo [de uma obra] só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2011, p. 180).

Tal concepção converge com o que afirma Petit (2013, p. 48): “Ao ler, o leitor percebe que existe uma língua distinta da que se usa todos os dias: a língua do relato, da

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/14/Como-est%C3%A1-a-procura-por-livros-durante-a-quarentena>, e <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alvaro-costa-e-silva/2020/03/a-leitura-em-tempos-de-coronavirus.shtml>, acesso em 16 de jun. de 2020.

²³ O autor entende por humanização “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2011, p.182).

narração, onde os eventos contingentes adquirem sentido em uma história organizada, colocada em perspectiva”. Essa especificidade da literatura permite ao leitor, nesse diálogo com o texto, formular suas próprias palavras, seu próprio texto de forma mais ordenada, mais coerente.

Essa atuação da literatura, porém, conforme alerta Candido (1972), não deve ser confundida com uma visão educativa, no sentido de atender a convenções e interesses relacionados a supostas normas de boa conduta (que interessam geralmente a determinados grupos sociais).

Também não deve centrar-se numa ideia de obra literária como fonte de saberes que elevam e edificam, pois ela traz em si paradoxos e uma complexidade que “não corrompe nem edifica, portanto, humaniza. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805), o que a afasta de finalidades estritamente formativas, conforme padrões da sociedade.

Ainda nessa ótica, Andruetto (2017) esclarece que a literatura propõe inquietação, insatisfação, intempérie e que, por isso, oferece estratégias necessárias para pensarmos a nós mesmos. Para a autora, a leitura de literatura não sugere respostas mas sim, perguntas, com as quais se pode problematizar aquilo que parece naturalizado, questionar o aceitável e pensar sobre a sociedade na qual vivemos, pois, na literatura

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).

Alinhando-se a esta concepção, Ferreira (2012) alerta para um tipo de produção voltada a satisfazer expectativas como essas, que veem a literatura como algo que traz benefícios imediatos, com finalidades práticas (como livros de autoajuda, biografias e livros históricos) e que promovem um tipo de leitura através da qual se buscam verdades que possam se constituir em aprendizado concreto, a ser incorporado na existência cotidiana.

Nessa mesma perspectiva, Petit (2013, p. 102) também ressalva que não é possível “conjuguar leitura e democratização imaginando, por exemplo, que a difusão de obras de alto nível cultural, filosóficas ou literárias, teria um efeito profilático contra o totalitarismo, o que bastaria para infundir nos leitores uma personalidade democrática”. Por outro lado, argumenta a autora, a leitura pode contribuir para tornar os indivíduos mais sujeitos de seu destino,

elaborando ou reconquistando uma posição de autonomia, ao invés de serem apenas objeto de discursos de outros.

Conforme também afirma Ordine (2016, p. 64), “não obstante à consciência de que nenhuma criação literária ou artística está vinculada a um fim, não resta dúvida de que os saberes humanísticos, livres de qualquer utilitarismo, têm o dever cada vez maior de alimentar a esperança e são essenciais à humanidade”.

A leitura de literatura seria, portanto, uma condição necessária – embora não suficiente – para a democratização da sociedade, motivo pelo qual Candido (2011, p. 182) a considera também como “uma necessidade universal imperiosa” e como um direito a ser usufruído por todas as pessoas.

Tais reflexões nos levam a concluir que o potencial de atuação sobre a subjetividade do leitor não está na literatura em si, mas na leitura que se faz de uma obra, na interação que se estabelece entre o texto e um sujeito leitor, ou seja, são as práticas de leitura (relacionadas ao modo como se produz sentidos diante de um texto, ao papel desta prática na vida do sujeito, às reflexões sobre as sensações que o texto provoca e porquê) que têm potencial de impactar a subjetividade do leitor.

Para nós, não há dúvida sobre o quanto a leitura de literatura tem a contribuir com a construção identitária do leitor, como forma de ampliar sua capacidade de narrar sua experiência e do mundo a sua volta, construindo sentidos mais amplos e aprofundados, menos imediatistas dos acontecimentos.

Considerando as condições de existência em nossa sociedade, baseadas no consumo e, conseqüentemente, na superficialidade e no efêmero, não temos como não concordar mais uma vez com Petit (2013) quando aponta a leitura da literatura como uma oportunidade de transpor as linhas de pertencimento às quais todos estamos presos desde que nascemos, ou seja, como uma possibilidade de olhar a realidade por um novo ângulo para compreendermos a nós mesmos e aos outros.

2.4. O Leitor de Literatura

Conforme ressalta Zilberman (2017), embora as teorias sobre Literatura (como os estudos sobre Poética e Retórica) tenham nascido entre os séculos V e IV a.C. e a História da Literatura entre os séculos XVIII e XIX, o leitor – razão da existência de todo escrito – só passou a ser objeto da reflexão científica nas primeiras décadas do século XX, com o advento da indústria cultural e o conseqüente surgimento dos produtos da cultura de massa, que criou um novo público leitor, diferente daquele previsto até então.

Esse novo público, heterogêneo, fez surgir a necessidade de novas teorias que explicassem os modos plurais como os sujeitos se relacionavam com os produtos culturais, entre eles o livro. Já não era possível definir a literatura como algo universal, nem determinar que deveria ser lida de um único modo ou servir a uma única função social, diante da diversidade de públicos que formavam grupos leitores pertencentes aos mais variados grupos sociais, étnicos e culturais.

Eagleton (2006, p. 113) afirma:

De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (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.

De fato, apenas na década de 60, como já mencionamos, a partir dos estudos denominados como Estética da Recepção e representados por autores como Jauss (1994)²⁴, o leitor passou a ser colocado como centro das reflexões da Teoria Literária. Ainda que esse protagonismo não tenha se refletido na consideração do leitor como um sujeito autônomo, uma vez que continuaram sendo os elementos textuais – presentes e ausentes, como indeterminações e lacunas - que acionam as disposições do leitor, trata-se de uma perspectiva que o valoriza, pois “reconhece que, sem sua interferência, o texto literário corresponde a um ser sem vida” (ZILBERMAN, 2017, p. 23-24).

Buscando afirmar sua objetividade, porém, as teorias literárias desse período ainda evitaram abordar a relação concreta entre o leitor e a obra literária, por esta representar algo excessivamente subjetivo, impressionista. Como consequência, o leitor continuou sendo considerado como uma função do texto, um leitor universal com o qual nenhum leitor real poderia se identificar (JOVER-FALEIROS, 2013).

Jouve (2002) explica que uma nova abordagem, derivada da Estética da Recepção e centralizada no leitor real, inaugurou-se na década de 80, com estudiosos – dentre os quais ele próprio – que procuraram ultrapassar as leituras hipotéticas (que talvez nunca tenham existido para além da teoria) para estudar a leitura concreta dos leitores reais. Diferentemente das perspectivas que trabalham a partir de um leitor abstrato, as abordagens que têm como foco o leitor real procuram considerar a leitura em sua cultura, suas determinações históricas e nas experiências e habilidades dos leitores (JOUVE, 2002, p.15)²⁵.

²⁴ JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação da ciência literária*. São Paulo: Ática, 1994.

²⁵ Os autores que compõem essa perspectiva mais contemporânea baseada no leitor real procuram problematizar a dicotomia presente em abordagens anteriores pertencentes à Estética da Recepção, e que contrapõem um leitor

Esta perspectiva compreende que o texto, ao expandir a situação imediata de um diálogo oral que delimita a troca entre dois sujeitos concretos, alarga o horizonte da leitura. Recebido fora do seu contexto de origem, o texto literário se abre para a pluralidade de interpretações, de acordo com as experiências e cultura do sujeito que lê. Assim, o texto é um só, mas as leituras empíricas são realizadas a partir de uma infinidade de possibilidades de todas as épocas, lugares e condições sociais, que se manifestam nas competências, conhecimentos e ideologias de cada leitor concreto.

Há, desse modo, em todos os textos, um sentido objetivo, convencional, compartilhado pela comunidade de leitores, pela qual necessariamente passa toda leitura. Isso não significa, porém, que o leitor se restrinja a ele: ele prolonga o sentido prévio do texto, na medida em que a significação que constrói depende da relação, necessariamente particular, entre o texto e um indivíduo empírico.

Jouve (2002) reconhece que, na condição de indivíduo concreto, o leitor é dificilmente teorizável, uma vez que reage ao texto em razão de parâmetros psicológicos e socioculturais extremamente diversificados. Afirma, por outro lado, ser possível estudar o fenômeno da leitura sem cair nas armadilhas do foco muito amplo – baseado num leitor fictício e, portanto, inexistente - ou muito restrito, no qual haveria tantas leituras quantos leitores e se tornaria impossível qualquer generalização²⁶.

Assim, tal perspectiva defende a necessidade de se considerar esse leitor real, o que não significa negar inteiramente o leitor implícito no texto, nem mesmo os aspectos de uma compreensão mais generalizada e consensual, mas reconhecer que esses modelos são insuficientes para compreender as situações empíricas que correspondem às relações concretas dos leitores com o texto e, a partir delas, discutir sobre o como e porque os leitores compreenderam de determinada forma, ampliando assim suas condições de interpretação dos textos.

Vemos, portanto, que os estudos que buscam compreender as significações produzidas pelo leitor de literatura são bastante recentes do ponto de vista teórico. Annie Rouxel, autora francesa cujos estudos vêm abordando a questão da leitura de literatura na escola

modelo (correspondente a um leitor idealizado pelo autor e previsto pelo texto) ao leitor concreto (que realiza sua leitura de modo às vezes imprevisto), como os estudos desenvolvidos, por exemplo, por Humberto Eco. Tanto Jouve (2002) como Rouxel (2013d) debatem essas teorias buscando reconfigurar, no plano teórico, a noção de leitura literária com base nas experiências do leitor real.

²⁶ No terceiro capítulo do livro intitulado “A leitura”, Jouve (2002) se dedica a delimitar como ocorre essa leitura concreta do leitor, propondo um modelo de análise bastante interessante, no qual explica como o texto literário, em especial, caracterizado por uma produção com foco no uso estético da linguagem, é parcial e incompleto, favorecendo inevitavelmente a ambiguidade, e como o leitor atua na recepção desse tipo de texto.

defende esta perspectiva, considerando a impossibilidade de se ignorar o leitor real quando se fala sobre leitura literária, uma vez que ele está presente “no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras” (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013, p. 20).

Para a autora, a leitura do texto literário está sempre relacionada a uma apropriação singular²⁷, baseada nos interesses e gostos pessoais do leitor²⁸. Citando outro estudioso do campo da literatura²⁹, ela argumenta que quaisquer razões mais ou menos objetivas que um leitor possa utilizar para justificar sua apreciação de um texto (como uma qualidade estética, por exemplo) tem sobretudo uma função de mecanismo de defesa, com o objetivo de “dissimular que somos sensíveis, em uma obra, primeiramente àquilo que nela nos diz respeito” (ROUXEL, 2013a, p. 157).

Isso porque a leitura de literatura não se caracteriza como uma prática com fins pragmáticos como, por exemplo, obter informações ou conhecimentos sobre qualquer assunto (exceto em situações específicas, como a leitura literária realizada para fins profissionais ou escolares). Não escolhemos e lemos um livro de literatura como selecionamos e lemos textos científicos, notícias de jornal ou qualquer outro gênero. Há uma especificidade nas escolhas que fazemos de textos literários que responde a expectativas bem mais pessoais, como identificação com o autor, o estilo ou tema da obra, uma curiosidade originada pela indicação de outro leitor (o que nos sugere uma identificação de gosto literário), ou seja, trata-se de uma prática relacionada à singularidade das experiências e história de vida do leitor³⁰.

Nessa mesma perspectiva, Lebrun (2013, p. 139) também explica o encontro do leitor com a obra literária como algo que se produz “por meio dos sentimentos, das emoções, das lembranças, das ideias que decorrem das experiências, dos saberes, e das representações

²⁷ Por “apropriação singular” entendemos a abordagem que considera o leitor real em sua relação com o texto literário, e não um leitor conceitual, abstrato e distanciado dos leitores reais. Desse modo, não consideramos essa apropriação como uma compreensão do texto necessariamente distanciada das interpretações aceitas socialmente, mas relacionada ao modo como o texto *afeta* cada leitor de maneira singular.

²⁸ Sob esta perspectiva, esse leitor é denominado por diferentes estudiosos como “sujeito leitor” (ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013; XYPAS, 2018; NEVES, 2016) “leitor subjetivo” (LANGLADE, 2013), “leitor singular” (LEBRUN, 2013), “leitor real” (JOUVE, 2002; ROUXEL, 2013).

²⁹ BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1998, p. 112.

³⁰ Em reportagem recente da Folha de São Paulo, a editora Julie Beck apresenta uma pesquisa que busca esclarecer porque esquecemos quase tudo o que lemos. Ela explica que isso acontece “porque as leituras são menos sobre palavras e mais sobre a experiência”, por isso, podemos nos lembrar muito mais facilmente do lugar em que estávamos ao ler, da capa do livro, do objeto em si, e menos do conteúdo do texto. Os livros que lemos não são como “arquivos subidos para os nossos cérebros”, mas “são parte da tapeçaria da vida, entretrecidos a tudo mais. De longe, pode ser difícil distinguir uma das meadas, mas ela estará lá”. Em outras palavras, nossas leituras pessoais não são feitas para armazenarmos informações sobre os livros, mas para vivermos uma experiência de leitura. Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/08/por-que-esquecemos-a-maioria-dos-livros-que-lemose-dos-filmes-e-programas-de-tv-a-que-assistimos.shtml>>, acesso em 16 Ago. 2018.

personais que o leitor tem de si mesmo, do texto e do mundo” e que, por isso, essa leitura é sempre uma experiência singular, na qual o leitor está autorizado a exprimir suas impressões pessoais.

Langlade (2013), por sua vez, argumenta que a leitura realizada por esse leitor não está centrada nos traços estéticos, nos índices de referência literária ou na comparação com leituras anteriores (o que não significa que os ignore), mas se baseia principalmente em sua experiência de mundo, suas recordações pessoais, associando esses elementos à sua história pessoal. Nesse tipo de leitura, a atenção do leitor não está voltada a elementos relacionados a uma literariedade do texto, a códigos específicos da literatura (como gênero, intertextualidade, traços estéticos), mas a uma apropriação da obra *para si*.

Assim, podemos dizer que, em se tratando do leitor de literatura, essa singularidade e a conseqüente pluralidade de sentidos permitida ao leitor deve ser compreendida não como incidental, mas como uma necessidade na experiência de leitura. Se, ao ler textos informativos ou técnicos, o leitor busca compreender informações gerais, com foco nos aspectos mais consensuais, na leitura de literatura, o leitor é convocado a ultrapassar estas exigências. Não basta fazer inferências e suposições e checá-las no decorrer da leitura pois, conforme argumenta Rouxel (2012, p. 281) o texto literário é construído buscando-se uma empatia, um envolvimento do leitor: “o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura”³¹.

Para a autora, a leitura do texto literário pode ser considerada como um espelho identitário no qual se refletem os interesses conscientes ou inconscientes do sujeito leitor (ROUXEL, 2012). A leitura cria, dessa forma, um texto do leitor, pois este a realiza de forma a atender àquilo que lhe interessa de forma particular, apropria-se da obra para responder às suas necessidades, de forma enraizada em sua experiência e, ao mesmo tempo, projetando nele seu mundo, seu modo de ver.

Aliás, na leitura desse tipo de texto, é comum que o leitor busque construir sentidos particulares em relação à narrativa, que não são necessariamente aqueles previstos pelo autor, conforme afirma Manguel ao relatar sua própria experiência com a leitura de literatura:

³¹ Vários escritores de literatura também relatam essa tentativa de provocar um envolvimento pessoal do leitor no próprio ato de escrita do texto, sendo esta relação um objetivo perseguido pelo autor na produção de sua obra. É o que compartilham, por exemplo, Abramovich e Viana (1995), escritoras brasileiras com vários títulos dedicados à literatura infantil, em entrevista em que falam sobre as relações entre leitura e escrita e escola: “O livro funciona para o leitor somente quando provoca emoção. A leitura parece estar ligada aos sentimentos (...). Então, o meu sonho, seria escrever livros capazes de emocionar. Penso que o sonho do leitor, assim como o meu, é o de ler um livro que o emocione” (ABRAMOVICH; VIANA, 1995, p. 9).

Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio de ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência. (MANGUEL, 1997, p. 239).

Em outras palavras, seja por motivos inconscientes (habilidades ou dificuldades, conhecimento ou desconhecimento do contexto de produção, por exemplo), seja por motivos intencionais (astúcia, nos dizeres de Manguel, ou interesses, necessidades pessoais), o leitor de literatura está sempre em busca de algo no texto que o atraia e envolva pessoalmente, sem se preocupar com os sentidos que o autor gostaria ou pretendia vê-lo defender.

A essa apropriação pessoal e, portanto, singular, os autores franceses denominam de *Leitura Subjetiva*³². Podemos definir esta leitura como aquela em que um leitor real, empírico, se engaja na produção de sentidos em relação ao texto, permitindo-se afetar por ele. Não se trata, é claro, de considerar a subjetividade desse leitor como algo interior, psíquico, que brota da individualidade de um sujeito distanciada das condições culturais e sociais nas quais está inserido e, talvez, a utilização de um termo como *leitura pessoal* traduziria melhor esta concepção que busca considerar o leitor com seus gostos, interesses e emoções. Trata-se, entretanto, de uma perspectiva que considera a leitura realizada na existência singular de um sujeito real, em um ato único e irrepetível - para usar uma expressão de Bakhtin - porque decorre de condições concretas que o constituem e não poderiam ser repetidas na singularidade da experiência vivida por nenhum outro indivíduo (nem mesmo por ele próprio em um outro momento que realizasse a leitura do mesmo texto).

Para exemplificar alguns modos como essa apropriação singular é feita pelo leitor, Rouxel (2013b, p. 169) destaca diversos procedimentos comuns aos leitores de literatura, dos quais destacamos três: o primeiro consiste no hábito de grifar e selecionar excertos ou citações, através dos quais o leitor retém na memória fragmentos do texto no qual se reconhece, com os quais se identifica. O segundo refere-se à prática de copiar trechos, numa tentativa de se apropriar daquilo que foi lido, dizer o que não se pode ainda exprimir com as próprias palavras.

³² Embora nos textos dos autores franceses o termo “Leitura Subjetiva” seja utilizado sem distinção e juntamente com outros termos, como “apropriação singular” e “leitura pessoal”, em nosso texto, sempre que possível, optamos pela utilização dos termos “leitura pessoal” ou “experiência pessoal de leitura”, reconhecendo que estes minimizam equívocos em relação à consideração da leitura como uma prática afastada dos condicionantes histórico-culturais em que se realiza.

O terceiro diz respeito à tentativa de redizer o texto com suas próprias palavras, pela atitude de compartilhar a leitura através de comentários ou resumos.

Tais procedimentos, observados entre os leitores pesquisados pela autora, demonstram modos como os leitores buscam se apropriar do texto literário de forma particular, não no sentido prático ou com fins imediatos, mas como uma forma de compreender e construir sua perspectiva pessoal a respeito do mundo e da própria existência através da leitura.

Jouve (2013) também explica que essa implicação pessoal é tanto necessária - porque requerida pelo texto literário - quanto inevitável por parte do leitor. No primeiro aspecto, denominado pelo autor como subjetividade necessária, o investimento pessoal do leitor é exigido em razão da incompletude própria da obra literária: o enunciador não pode descrever tudo e nem completamente, por isso, cabe ao leitor imaginar cenários, características de personagens, completando o texto com imagens que pertencem às suas lembranças e a seu repertório pessoal e que têm, portanto, necessariamente uma dimensão subjetiva. O segundo aspecto, denominado por Jouve como subjetividade accidental, refere-se às configurações subjetivas acrescentadas pelo leitor, não previstas pelo texto, e que ocorrem tanto no plano afetivo, como por exemplo o fenômeno de identificação do leitor com um personagem, quanto no plano intelectual como, por exemplo, a seleção de informações que valorizam determinados aspectos ou momentos da narrativa em detrimento de outros.

Considerando esta concepção, o trabalho com literatura na escola precisa oportunizar que as crianças vivenciem experiências pessoais de leitura, essenciais na formação do leitor literário. Compreendemos esse leitor como alguém: capaz de fazer escolhas, ultrapassando modelos e práticas impostas e fazendo opções de leitura de acordo com interesses e gostos pessoais; um leitor apto a realizar uma leitura com significado para si e que, para além dos sentidos consensuais e mais superficiais, apropria-se do texto literário como uma forma privilegiada de conhecer a si mesmo e compreender o mundo a sua volta; e um leitor, enfim, capaz de posicionar-se como parte integrante de uma comunidade de leitores, colocando em diálogo os sentidos produzidos por ele e aqueles compartilhados pelo grupo de leitores do qual faz parte³³.

2.5. Leitura de literatura no contexto escolar

Historicamente, no contexto escolar, o trabalho com literatura tem como foco uma leitura realizada a partir dos conhecimentos culturais, estéticos e literários, buscando-se

³³ Abordaremos estes três aspectos da formação do sujeito leitor, respectivamente nos tópicos: livros; leitores e leituras, que compõem o quarto capítulo.

localizar no texto elementos formais e compreender aspectos como enredo, caracterização de personagens, geralmente através de exercícios ou discussões que não abrem espaço para o posicionamento dos leitores sobre o texto.

Jouve (2013) explica que a implicação pessoal do leitor no texto é vista muitas vezes como negativa nesse contexto, pois conteria em si todos os desvios possíveis, desde o erro mais simples ao mais flagrante contrassenso. O autor destaca, entretanto, que essa característica constitutiva da leitura literária tem efeitos positivos, pois possibilita ao leitor confrontar-se consigo mesmo, levando-o a refletir sobre sua própria experiência de compreensão. Jouve argumenta ainda que, especialmente no contexto escolar, a constatação dessa implicação pessoal, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o, pois possibilita que o leitor compreenda seu próprio processo de leitura.

Com base nessa concepção, na França, no âmbito educacional, distinguem-se dois tipos de leitura realizadas na escola: o primeiro, denominado *leitura analítica*, caracteriza-se como uma leitura mais escolar, realizada a partir do contexto histórico e cultural da obra. “A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente – exceto para os especialistas – uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências” (ROUXEL, 2012, p. 275). Ela deve, porém, estar sempre a serviço da segunda, já que o objetivo de toda prática escolar de leitura é formar um leitor autônomo.

O segundo tipo, caracterizado como uma leitura mais livre e autônoma, baseada nos procedimentos da leitura privada, denomina-se *leitura cursiva*. Esse tipo de leitura busca levar em conta as apropriações singulares das obras, favorecendo uma postura de identificação pessoal com o texto e permitindo considerar a subjetividade dos alunos no processo de compreensão, incentivando que encontrem seu lugar em uma comunidade de leitores.

Uma proposta didática baseada em tais premissas compreende que, para formar o leitor de literatura importa mais que as crianças tenham oportunidade de vivenciar encontros pessoais com a literatura no ambiente escolar, que ouvir discursos, por exemplo, que afirmem sobre a importância da leitura, ou participar de práticas pedagógicas que exaltem qualidades literárias dos textos (discursos e práticas frequentes no universo escolar). Reconhece também que, em razão da especificidade da leitura desse tipo de texto, a vivência de práticas que valorizem o leitor, seus interesses e gostos, tem repercussão tanto nas práticas que envolvem a leitura de literatura como também de outros tipos de texto. Afinal, o desejo e o gosto pela leitura se desenvolvem especialmente pelo encontro pessoal que se dá entre o leitor e a obra literária.

É o que expressa Loyola (2013):

Entre formar um leitor e formar um leitor literário há uma grande diferença. Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades, etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma obra literária. A apreensão do gesto literário supõe predisposição e movimento interno específicos, que exigem do sujeito sua imersão na complexidade e na superação de uma dificuldade inicial para compreender um discurso de exceção (LOYOLA, 2013, p. 115).

Ter a oportunidade de ler literatura na escola, portanto, pode significar criar condições para que as crianças descubram a pluralidade de sentidos dos textos literários, dos mais compartilhados aos mais singulares, e que conheçam as possibilidades de uma experiência pessoal de leitura, da qual possam desfrutar nas diferentes esferas da vida e em diferentes circunstâncias nas quais tenham o interesse ou a necessidade de fazê-lo³⁴.

Nessa concepção de ensino, segundo Lebrun (2013, p. 138) trata-se menos de ensinar uma cultura literária e mais de estabelecer um ensino-aprendizagem de um *saber-ler literário*, colocando em debate aspectos éticos e estéticos abordados nas obras, permitindo aos alunos confrontarem suas interpretações, formularem julgamentos sobre gostos e estética, confrontando-os com seus pares, condição esta essencial quando se pretende respeitar a polissemia que caracteriza os textos literários.

Trata-se também de respeitar a singularidade do leitor e considerar que ele “entra no texto com sua representação do mundo e do outro, e a confronta com as representações de mundo e do outro trazidas pelo texto” (LEBRUN, 2013, p. 138). Em outras palavras, considera o leitor como alguém que sabe se posicionar diante do texto, (re)afirmando ou negando, concordando ou discordando daquilo que lê, um leitor capaz de dialogar a partir dessas impressões com outros leitores, inserindo-se numa comunidade interpretativa.

Trata-se ainda de ajudar o leitor a transitar entre uma postura ora implicada, ora distanciada do texto, ou seja, de desenvolver a capacidade de ler de forma dinâmica, tanto contando com seus sentimentos e emoções como mantendo um olhar distanciado da obra, de acordo com as circunstâncias e interesses pelos quais essa leitura se realiza.

³⁴ Importante registrar que ao ressaltarmos a importância da escola na formação desse leitor de literatura, não estamos defendendo que seja papel da escola (ao menos não exclusivamente) fazer com que todos os seus alunos tornem-se leitores de literatura, ou que devam se tornar leitores idealizados, que leiam em todas as épocas e circunstâncias de suas vidas – o que, além de uma expectativa irreal, seria também desconsiderar as experiências e escolhas de cada sujeito em relação às maneiras de vivenciar as práticas de leitura (podemos mencionar ainda o fato de que, mesmo entre aqueles que se consideram leitores assíduos, há períodos de maior e menor volume de leitura e que, nem por isso, estas pessoas deixam de ser ou de se sentir leitores). Consideramos, entretanto, que a escola tem uma importante contribuição a dar na formação de um leitor como alguém capaz de se apropriar do texto literário quando sentir interesse ou necessidade de fazê-lo.

Nessa perspectiva, importa mais compreender quais aspectos do texto literário provocam determinadas interpretações por parte do leitor (mais próximas ou distantes de uma leitura consensual) que estabelecer uma interpretação única. Quando o foco do trabalho com literatura é voltado ao leitor, pretende-se entender quais caminhos o levaram a interpretar de determinada forma e, desse modo, debater as leituras possíveis para o texto, não julgando a priori qualquer leitura como correta ou incorreta.³⁵

Nesse sentido, Rouxel (2018, p. 15) defende que o erro de leitura não desqualifica o leitor. Ao contrário, ele se torna objeto de reflexão e lugar de aprendizagem: o sujeito, com ajuda de seus pares ou do professor, pode operar um retorno reflexivo sobre seu caminho interpretativo e sua apropriação singular pode ser debatida de forma que leve ao reconhecimento das diversas possibilidades de leitura e a uma compreensão mais aprofundada do texto.

Isso significa também que o texto literário não deve ser utilizado prioritariamente para desenvolver habilidades ou estratégias de leitura³⁶ que levem a interpretações consensuais do texto, especialmente de modo afastado das práticas de leitura, como através de questionários, exercícios ou discussões com foco em vocabulário, enredo ou estilos literários. Embora todo leitor se utilize de diversas estratégias, com maior ou menor eficiência, para compreender aquilo que lê, no caso da leitura literária que se realiza socialmente, seu foco não é buscar uma leitura consensual, mas sim encontrar no texto aquilo que pode lhe dizer algo sobre o mundo, sobre as pessoas ou sobre si mesmo.

A aceitação de zonas de sombra no texto que autorizam o investimento pessoal do leitor também evita simplificações, e o confronto com as dificuldades e incertezas são imprescindíveis para a formação do leitor, pois levam ao reconhecimento da abertura do texto literário (ROUXEL, 2013c, p 30).

Assim, é fundamental que a escola permita que a leitura de literatura ocorra de modo que o encontro pessoal do leitor com o texto seja possível, que além das atividades destinadas a analisar os textos, a criança possa usufruir do texto literário sem que tenha que

³⁵ Apresentaremos situações em que isso pode ocorrer na sala de aula nos capítulos seguintes.

³⁶ A Teoria do Letramento Literário deriva do conceito já bastante difundido do letramento, uma concepção pautada nos usos sociais da leitura e da escrita. Essa teoria tem pontos de contato também com abordagens que se apoiam nos estudos cognitivos, defendendo um trabalho com estratégias de leitura para desenvolvimento da competência leitora. Trata-se, portanto, de uma perspectiva voltada para a compreensão unívoca do texto e que procura destacar seus aspectos mais consensuais. No Brasil, Cosson (2011) é um dos autores que têm relevantes trabalhos nessa perspectiva. Sem minimizar a importância de um trabalho com leitura que desenvolva a capacidade dos leitores em compreender os aspectos mais explícitos e inequívocos do texto, no caso da leitura literária, é preciso que a escola crie espaço para a leitura de modo mais próximo das práticas culturais, que respeite a pluralidade das leituras possíveis dos textos literários.

responder àquilo que compreendeu ou destacar dele informações, operação que, aliás, seria muito mais produtiva quando realizada com textos de outros gêneros que se caracterizam pela precisão e restrição de sentidos - como os informativos e científicos em geral.

Isso exige aceitar o desafio da instabilidade que se instaura com o horizonte de possibilidades de cada texto. Conforme alerta Geraldini (2010, p. 119), a leitura do texto em sala de aula introduz a emergência dos imprevistos, dos acasos e do inusitado, originados na diversidade de possibilidades que podem ser manuseadas no processo de leitura de cada aluno e sem que as leituras se fechem nas leituras prévias e privilegiadas.

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas. (ROUXEL, 2013c, p. 20).

Defendendo esta perspectiva, Rouxel (2013b) coloca em debate o próprio conceito de *cultura literária*, ressaltando o quão problemática pode ser esta definição. A autora discute o conceito ao questionar a cultura literária quanto ao seu *corpus*, sua função e sua estrutura.

Em relação ao *corpus*, a autora opõe à concepção clássica de cultura literária como patrimônio reconhecido ou cultura erudita a noção de cultura literária como *espaço simbólico pessoal e plural*, fundada no repertório de leitura de cada leitor e caracterizada pela heterogeneidade das referências:

A essa concepção tradicional de cultura, que permite avaliar, em vista de referências comuns, o grau de cultura dos indivíduos, se opõe uma concepção às vezes mais liberal e às vezes mais empírica relacionada a um olhar menos exterior. A cultura literária não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela não é uma abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singularidade do sujeito e constituindo-a (ROUXEL, 2013b, p. 168).

Quanto à função da cultura literária, a autora questiona seu papel como capital imóvel ou capital dinâmico. Considera a primeira como aquela que privilegia conhecimentos socialmente valorizados, assumindo uma função decorativa, para o outro, e a contrapõe a uma cultura ativa, com significado e relevância para o leitor: a primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular.

Rouxel aborda ainda a cultura literária em seu aspecto estrutural, questionando a forma como ela se estabelece a partir de categorias hierarquizadas construídas pela crítica especializada, e que organizam a literatura como um todo ordenado, coerente e único. A autora

defende uma concepção mais empírica, mais funcional, podendo ser constituída a partir das leituras múltiplas realizadas pelo leitor, tanto de obras reconhecidas como daquelas que têm valor pessoal.

Desse modo, a autora defende que a cultura literária deve ser considerada a partir do percurso singular de cada leitor, conjugando saberes conceituais e experienciais, conhecimentos tradicionais e singulares, apropriações históricas e pessoais. Tal perspectiva “enraiza a cultura literária na experiência do sujeito: se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento” (ROUXEL, 2013b, p. 178).

No Brasil, essa abordagem vem ao encontro da concepção de leitura literária defendida por Kramer (2000). Em artigo no qual apresenta seu percurso de pesquisa, a autora diferencia a leitura realizada como “passatempo”, que não produz efeitos senão imediatos no leitor, da leitura como “experiência”, compreendida como aquela na qual o leitor produz significados que permanecem para além do momento imediato da leitura: “sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la” (KRAMER, 2000, p. 20).

Perspectivas como essa inscrevem-se numa concepção mais atual no campo educacional e refletem uma tendência das abordagens pedagógicas contemporâneas que privilegiam o *processo de aprendizagem* em vez da transmissão de conteúdos, o foco no *aluno* e não no professor, e a valorização dos *processos* em relação aos resultados (REZENDE, 2013, p. 106).

Compreendemos que as implicações desta perspectiva para a prática pedagógica são complexas: é preciso deslocar as práticas de leitura realizadas em sala de aula de um enfoque objetivo e consensual para um enfoque que acolha as *apropriações singulares* dos alunos; deslocar a concepção de cultura literária de uma lógica de acúmulo de saberes legitimados, “eruditos”, para uma lógica de *saberes com significado* para o sujeito leitor e, por fim, é preciso ultrapassar uma ideia de ensino de literatura para uma abordagem que privilegia a *experiência de leitura literária*. Conforme afirma Kramer (2000, p. 21):

Defendo a leitura da literatura, da poesia, de textos que têm dimensão artística, não por erudição. Não é o acúmulo de informações sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura: ela deve ser capaz de engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece, ser capaz de ajudar a compreender a história vivida antes e sistematizada ou contada nos livros.

Essa concepção de trabalho com a leitura de literatura, por sua vez, não é neutra nem imparcial, como aliás nenhuma das escolhas pedagógicas é. O modo como se proporciona a leitura literária na escola revela concepções referentes tanto à prática docente como também com relação ao papel da literatura, da leitura e da própria escola na sociedade. Conforme afirma Rouxel (2010), o lugar dado às leituras nos programas escolares é reflexo de escolhas políticas e ideológicas: elas refratam valores de uma sociedade e, em particular, a imagem que ela quer transmitir de si e dos indivíduos que pretende formar.

Em última instância, o próprio modo como compreendemos a leitura de literatura (e aqui incluímos a nós, pesquisadoras deste trabalho em particular) e como definimos sua importância, seu valor, também responde a um contexto histórico-cultural e reflete posicionamentos ideológicos e políticos. Se defendemos que a experiência da leitura literária tem sua importância à medida que proporciona a abertura à diversidade, à reflexão, à compreensão de si e do outro; se defendemos ainda que esta experiência pode ocorrer em um contexto que se abra à pluralidade de sentidos e que é viável e necessária no contexto escolar, esses posicionamentos são escolhas que refletem uma forma de ser e de agir na sociedade.

Qualquer que seja a definição que possamos dar à literatura ou quaisquer que sejam os sentidos que possamos atribuir à sua leitura, eles serão sempre fruto de uma construção histórica e cultural e atenderão a determinadas necessidades e posicionamentos sociais e culturais. Serão, antes de mais nada, reflexos de concepções mais amplas que construímos a respeito do ser humano, da criança, da própria sociedade e do nosso papel como educadores.

CAPÍTULO III

COTIDIANO ESCOLAR E LEITURA DE LITERATURA

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada (...), fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.

(PENNAC, 1993, p. 55)

3. COTIDIANO ESCOLAR E LEITURA DE LITERATURA

Discorreremos no capítulo anterior sobre o papel do leitor na construção de sentidos na leitura e sobre especificidades da leitura de literatura. Refletimos também sobre a leitura de literatura no contexto escolar e alguns pressupostos para possibilitar experiências que favoreçam a formação do leitor de literatura.

Diante do exposto, fica evidente que, como prática cultural, a leitura de literatura caracteriza-se por um modo de ler que atende aos interesses pessoais e gostos do leitor. Já no cotidiano da escola, as práticas de leitura (e aqui podemos incluir tanto as que se referem aos textos literários como os demais) atendem prioritariamente aos objetivos pedagógicos, relacionados tanto com expectativas de aprendizagem de cada série, como também a questões organizacionais da sala de aula. Nas práticas sociais, a literatura permite a pluralidade de sentidos e a apropriação do texto para si. Nas práticas escolares, busca-se a leitura consensual e valorizam-se as práticas coletivas.

Temos, então, uma contradição que a princípio pode parecer intransponível: de um lado, o interesse pessoal e particular, necessário à experiência de leitura de literatura e, de outro, os interesses pedagógicos dos professores que determinam as escolhas e as formas de realização dessas leituras na escola.

Por outro lado, temos em nossa sociedade a escola como principal forma de acesso aos bens culturais, especialmente no que se refere à leitura. Como vários pesquisadores têm demonstrado (MACHADO, 2003; KLEBIS, 2006; OLIVEIRA, 2013), a escola tem papel fundamental na possibilidade de interação das crianças com os livros, sendo, muitas vezes, o único lugar em que alguns grupos podem ter acesso às obras literárias. Outros autores têm destacado a influência dos professores e da escola, de modo geral, na formação de leitores (ABREU, 2004; BRITTO, 2015; ANDRUETTO, 2017)³⁷. Conforme argumenta Petit, a televisão e o rádio estão em todos os lugares – e, poderíamos dizer atualmente, também a internet - mas os livros não: “Os livros são como estrangeiros, estão em templos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder” (PETIT, 2013, p. 25).

³⁷ ABREU (2004), ao analisar dados de pesquisa sobre leitura no Brasil, destaca que a maioria dos entrevistados que se consideram leitores (37%) indicam um professor como alguém que influenciou seu gosto pela leitura. Entre aqueles que permanecem na escola por mais tempo, esse número é ainda maior, sendo que 52% dos entrevistados com nível Superior de escolaridade apontam um professor como a principal influência em sua formação como leitores.

Embora seja preciso reconhecer a importância de outros espaços culturais (como bibliotecas e centros culturais, por exemplo) no incentivo e acesso às práticas leitoras, devendo estes atuar como um complemento à escola, não se pode negar o papel fundamental que esta exerce, tanto pela abrangência de sua atuação, como pelo tempo de que dispõe para proporcionar às crianças experiências a que a grande maioria delas só tem acesso nesse ambiente.

A própria formação do gosto literário (o que se aprecia como leitor) e do gosto pela leitura (o prazer de ler) são construídos socialmente. Como uma prática cultural e, por isso, socialmente moldada, é aprendida e, conseqüentemente, pode ser ensinada. Gostar ou não de ler, gostar de determinado tipo de texto ou de outro, tem a ver com o contexto social, cultural e afetivo, a partir das experiências com o texto e com o livro que cada sujeito tem possibilidade de vivenciar. Nesse sentido, nos alinhamos à ideia teorizada por Britto (2015, p. 31) de que “o gosto não é manifestação de determinações biológicas ou genéticas (...), gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Gosto se aprende, se critica, se renova”.

É nesse mesmo sentido que Serra (2004), ao analisar os dados de uma pesquisa sobre leitura no Brasil, questiona:

Onde estão aqueles que leem porque podem e porque gostam? Que oportunidades tiveram? Que ambiente leitor, na família e na escola, lhes foi proporcionado? Que caminhos percorreram para poder ler qualquer tipo de texto, dos mais simples aos mais complexos? Algumas respostas encontramos na pesquisa, que vem confirmar que as condições econômicas, o ambiente familiar e os anos de escolaridade são determinantes para que uma pessoa possa desenvolver, plenamente, suas habilidades e potencialidades de leitura (SERRA, 2004, p. 80).

Reconhecendo, portanto, o papel fundamental da escola na formação de leitores e considerando os desafios que se colocam em seu cotidiano, neste capítulo nos aproximamos desse contexto, com o intuito de compreender as dificuldades e possibilidades de práticas que valorizem a experiência leitora com o texto literário.

Na primeira seção, denominada *Cotidiano escolar e o impacto sobre as práticas de leitura*, analisamos duas características da rotina escolar que perpassam todas as atividades nela desenvolvidas. A primeira diz respeito à questão do tempo escolar e como este afeta o desenvolvimento das atividades. A segunda refere-se ao aspecto coletivo e compartilhado das atividades escolares.

Na segunda seção, nomeada *Os modos de ler na escola*, nos dedicamos a compreender especificamente as práticas de leitura realizadas nesse contexto, através de quatro

categorias: leitura pela leitura e leitura como pretexto; leitura em voz alta e leitura silenciosa; leitura como consenso e leituras plurais; leituras permitidas e leituras desejadas.

A organização dessas categorias foi construída posteriormente à produção dos dados obtidos nas observações em campo, e se deu a partir do diálogo entre estes dados e os fundamentos teóricos sobre a leitura de literatura que apresentamos nos capítulos anteriores.

3.1. Cotidiano escolar e o impacto sobre as práticas de leitura

Ao realizarmos as observações para a pesquisa, algumas características do cotidiano da escola, que moldam as práticas que se realizam nesse espaço, se mostraram bastante marcantes. Destacamos a seguir dois aspectos que mais nos chamaram a atenção e que, a nosso ver, impactam diretamente as práticas de leitura que se realizam nesse ambiente.

3.1.1. A escassez do tempo na escola

Uma primeira característica observada na rotina da escola pesquisada refere-se a uma constante sensação de escassez de tempo, percebida principalmente nas falas e comportamentos dos professores e que impacta diretamente a forma como adultos e crianças experimentam as atividades realizadas na escola.

Isso se dá por duas vias: primeiro pelo excesso de conteúdos e demandas atribuídas à escola e ao professor (que parecem multiplicar-se ano após ano) e fazem com que ele se veja obrigado a realizar cada vez mais atividades em um tempo cada vez menor.

Podemos citar como exemplos na escola pesquisada (mas que sabemos não serem uma especificidade desta escola), o grande número de atividades temáticas (semana da água, sete de setembro e outras datas comemorativas, ensaios para apresentações), as atividades relacionadas a outras esferas de atuação da gestão municipal (campanha de escovação, combate à dengue, palestras realizadas pela guarda civil e eventos promovidos por outras secretarias, como de meio ambiente e esporte) e demandas relacionadas a aspectos sociais e de saúde da criança (como, por exemplo, testes de acuidade visual, pesagem e medição dos alunos) que, embora tenham sua importância e legitimidade, são sentidas pelos docentes como uma sobrecarga de trabalho e acúmulo de responsabilidades, pois comprimem cada vez mais o tempo dedicado ao currículo escolar, sem que haja em contrapartida redução das atividades previstas no planejamento.

A situação vivenciada em uma das visitas para observação demonstra como essas atividades provocam inquietação nos professores e alunos:

Professora Rose³⁸: Esqueci de falar pra você que essa semana é a Semana da Criança... e agora às oito horas, eles vão fazer desenho na biblioteca (interrompe para chamar a atenção dos alunos, que estão conversando): Pessoal! Um, dois... três! (Volta-se para mim, fazendo um sinal para que eu entre na sala e continua, ainda dirigindo-se às crianças) Como eu estava falando pra vocês, hoje é o nosso dia de biblioteca, mas nós não vamos, porque nós temos Oficina de Desenho às oito (e, em seguida, dirigindo-se a mim), eu estou recolhendo autorizações, recolhendo dinheiro, você sabe, né (ri, um pouco constrangida). (...) Ficou bem difícil hoje, então não tem nada, (...) essa semana é essa agitação porque amanhã é o trenzinho, depois tem passeio (...) E você me desculpa porque eu esqueci de te avisar, essa semana, você sabe, é autorização, e tem trenzinho amanhã... (Sessão de observação 12).

A agitação da professora nesse dia, bem como das crianças, somada à ênfase dada por ela às muitas tarefas que tinha a cumprir, que impossibilitavam realizar as atividades comuns da rotina escolar – como ir à sala de leitura – evidenciam o quanto a multiplicidade de atividades na escola comprimem o planejamento do professor, fazendo com que ele realize muitas atividades imprevistas e, por outro lado, trabalhe de forma apressada em outros momentos, numa tentativa de “compensar” o tempo gasto em atividades fora de sua rotina.

Em segundo lugar, há também um acúmulo de materiais didáticos com os quais o professor tem de trabalhar, o que exige o cumprimento de apertados cronogramas e um número excessivo de tarefas a serem realizadas³⁹. Na rede municipal em questão, além dos livros didáticos encaminhados pelo Governo Federal através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁴⁰, utilizam-se os livros do Programa Ler e Escrever (parceria do município com o governo do Estado de São Paulo)⁴¹, um livro de Educação para o Trânsito (fruto de uma parceria do município com a Autoban)⁴², um livro didático de Inglês (utilizado por um professor

³⁸ Aqui e nas demais situações em que são utilizados nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estes foram alterados para preservar suas identidades.

³⁹ Embora atualmente o sistema de ensino nesta rede municipal não seja apostilado – o que comumente se traduz numa segmentação e controle ainda maior do tempo – observamos que o grande número de materiais e livros didáticos disponíveis frequentemente estimula um trabalho pedagógico focado no cumprimento de tarefas, em detrimento de um trabalho focado nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

⁴⁰ A partir do ano de 2019, os livros do PNLD contemplam todas as séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) com livros consumíveis em todas as disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e ainda livros para o professor nas disciplinas de Educação Física e Artes.

⁴¹ “O Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação de professores, coordenadores pedagógicos e técnicos, acompanhamento das aprendizagens dos alunos, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que busca promover a melhoria do ensino na rede estadual. A meta proposta pelo programa é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até sete anos de idade (1ª série / 2º ano) e, conseqüentemente, garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito às diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores”. Fonte: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/programas-governo/programa-ler-e-escrever>>, acesso em 02 Abr. 2018.

⁴² A Autoban é a concessionária que administra o sistema rodoviário composto pelas rodovias Anhanguera (SP 330), entre os km 11 e 158, Bandeirantes (SP-348), entre os km 13 e 173, e pelas rodovias que fazem interligações com estas. A parceria do município contempla uma ação educativa da concessionária que prevê “uma abordagem

especialista), isso sem mencionar outros que esporadicamente são inseridos nas escolas para trabalho sobre um ou outro tema.

Desse modo, é comum presenciar na rotina docente certa ansiedade provocada pelo excesso de atividades, que repercute inclusive nos momentos de leitura, como registrado no diário de campo:

Professora Rose (observando o relógio e dirigindo-se à professora Clarice, responsável pela Sala de Leitura): São oito e quinze, precisa parar porque eles têm que fazer as apresentações e só tem quinze minutos, senão não dá tempo.

Professora Clarice: É, passa muito rápido, né? Você fala com eles?

Professora Rose (dirigindo-se às crianças): Segundo ano, por favor, o livro que vocês forem comentar, que vocês gostaram, que forem recontar, fiquem com ele na mão, e os demais, coloquem no meio da mesa... o que não for usar, coloquem no meio da mesa, por gentileza, tá bom? (A professora Clarice começa a recolher rapidamente os livros que as crianças centralizaram sobre a mesa. Ela chama a atenção da turma): Pessoal, atenção! Vamos então?

Professora Rose: Vamos começar? Aqui nessa mesa alguém vai falar? Larissa? Pode vir então (...) Não precisa ler inteiro, só vai contando e mostrando as figuras, senão não dá tempo (Sessão de observação 14).

Este episódio evidencia um modelo de organização que predomina na escola contemporânea e normatiza as ações de professores e alunos, impondo um ritmo acelerado a todas as atividades que são realizadas. Conforme alerta Bondia:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDIA, 2002, p. 23).

O autor debate sobre como essa vivência do tempo como algo cronometrado e escasso impede a vivência das experiências como *acontecimento*, como algo que nos afeta e nos toca. Para Bondia, o acontecimento é aquilo que age sobre nós, que interfere em nós e não simplesmente nos passa. Ele argumenta sobre a necessidade de tempo para que possamos estabelecer conexão significativa entre os acontecimentos, sobre a necessidade de parar para

didático-pedagógica, desenvolvida para se trabalhar de forma transdisciplinar questões relativas à cidadania, segurança no trânsito e a preservação do meio ambiente. (...) Desde seu início o programa já atendeu mais de 2 milhões de alunos, 90 mil educadores e duas mil escolas participantes, em mais de 100 municípios. Presente em três estados, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, o Caminhos para a Cidadania tem como foco alunos de 4º e 5º anos do ensino fundamental das redes públicas de ensino.” Fonte: <<http://www.autoban.com.br/institucional/> e <http://www.autoban.com.br/sustentabilidade/educativo/caminhos-para-a-cidadania?id=26>>. Acesso em 02 Abr. 2018.

pensar, para olhar, para sentir, para que as experiências vividas tenham um significado. Especialmente quando se trata da leitura de literatura, a vivência de um tempo flexível e adaptado ao leitor é muito importante.

Nessa forma de organização da escola, porém, que funciona tal qual uma engrenagem em que cada parte depende e impulsiona a outra, cada atividade fica sujeita a um tempo cronometrado e determinado, seguido imediatamente por outra, numa lógica que reflete uma cultura geral em nossa sociedade:

A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever. Falta de contato com textos e contextos que incentivem a leitura como experiência. (...) a quantidade de textos e de estímulos acentua a leitura interrompida. Aos poucos e cada vez mais, além da incompletude que marca o ato de ler, faz-se uma leitura fragmentada. (...) Leem-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações (KRAMER, 2000, p. 20).

Isso faz com que as atividades escolares sejam determinadas não por questões pedagógicas como o ritmo de aprendizagem dos alunos, o interesse em determinada tarefa ou assunto, mas controladas pela lógica do relógio, da pressa, o que certamente não propicia um ambiente favorável à experiência literária, já que esta também acaba por ser realizada de acordo com um tempo restrito e pré-determinado.

Assim, importa mais garantir que todo o grupo passe à atividade seguinte que permitir que cada um possa optar pelas atividades de seu interesse, pois o não cumprimento dos horários (mais que a não conclusão de uma atividade) é visto como uma falta de planejamento ou como uma desorganização por parte do professor. Desse modo, em vez dos objetivos da atividade definirem o tempo que se dedica a ela, é o tempo disponível que delimita a tarefa a ser realizada e a forma de fazê-la. No caso da leitura, isso leva frequentemente à escolha de histórias curtas, leituras apressadas e à impossibilidade de se conversar sobre o texto lido.

Conforme alerta Rezende (2013), a falta desse espaço-tempo na escola, caracteriza-se como um dos problemas centrais para a possibilidade da experiência de leitura de literatura pelos alunos:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Esse excesso de atividades e a sensação de falta de tempo são sentidos e expressos também pelas crianças, como mostra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: A professora lê livros pra vocês na sala, no começo da aula?

Mateus: Lê!

Pesquisadora: Todo dia?

Mateus: Não!

Julia: Nem quase todo dia...

Pesquisadora: Mais dias ela lê ou mais dias ela não lê?

Caio: Mais dias ela lê.

Pesquisadora: E quando a professora não lê? Por que ela não lê?

Mateus: Porque tem vezes que ela não tem tempo pra ler...

Julia: Porque ela tem muita coisa pra fazer... (Sessão de observação 11).

Entende-se na fala das crianças que, para ler, é preciso ter tempo e que, conseqüentemente, como na escola há “muita coisa pra fazer”, não se tem tempo para ler. Essa fala revela também uma ideia de que a prática da leitura deve ocorrer apenas quando sobra tempo, quando não há tarefas mais importantes a cumprir. A leitura – quando não realizada como lição, como tarefa – seria quase como um passatempo, uma atividade de menor valor diante das tarefas e cronogramas a serem cumpridos.

Ora, todo leitor sabe, porém, que o tempo de leitura não existe quando se deseja ler. Como nos diz Pennac (1993), o tempo da leitura é sempre um tempo “roubado” pelo leitor que, nem por isso, deixa de fazê-lo:

A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá. Porque, se pensarmos bem, ninguém jamais tem tempo para ler. Nem pequenos, nem adolescentes, nem grandes. A vida é um entrave permanente à leitura (...) O tempo para ler é sempre um tempo roubado (...) Eu nunca tive tempo para ler, mas nada, jamais, pôde me impedir de terminar um romance que eu gostasse. A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira se ser. A questão não é saber se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor (PENNAC, 1993, p. 118-119).

Pennac nos lembra que, tanto na escola como fora dela, o tempo de leitura se ajusta aos interesses do leitor. O tempo de leitura se define pelo ritmo de cada criança, pelo tempo necessário para concluir uma história ou para descansar dela. O tempo de leitura se define pela necessidade de silenciar e refletir após o lido, ou de comentar sobre ele com outros leitores.

É claro que, na escola, a leitura nunca será totalmente livre. Como diz Colomer (2007, p. 127), nesse espaço haverá sempre um tempo limitado, um lugar determinado, condições impostas e um sistema de regras estabelecidas, que fazem com que se trate de uma leitura apenas parecida com a que se realiza socialmente.

Mesmo assim, é possível promover oportunidades para que esta leitura se realize e acreditamos que elas se relacionam muito mais à maneira como se permite ao leitor usar o tempo do que com a extensão do tempo em si. Mesmo porque, às vezes, bastam poucos minutos

para que o leitor se veja totalmente envolvido em um texto, como mostra uma criança que observamos na sala de leitura:

Laura pega um grande livro de capa dura intitulado “A verdadeira história da Bela Adormecida”. O livro tem letras grandes, mas textos longos. Ela o folheia detendo-se atentamente às figuras. Parece lê-las, inclusive deslizando sobre elas as pontas dos dedos. Ao observar uma página em que há a ilustração da fada madrinha com sua varinha de condão, repete o gesto da personagem, como se estivesse fazendo uma mágica com uma varinha imaginária. Ela está muito concentrada na história e não se dá conta de que a observo. Pouco depois, muda de página e continua deslizando uma das mãos sobre as ilustrações. Em seguida, volta as páginas, vagarosamente, lendo as ilustrações da última página em direção às primeiras. Só então inicia, muito atenta, sua leitura (Sessão de observação 4).

Como se pode observar no trecho acima, mesmo estando em um contexto delimitado pelas regras estabelecidas para o uso da sala de leitura (como restrição do acervo, espaço coletivo, presença e orientações da professora, tempo previamente definido), essa criança envolve-se totalmente em sua atividade de leitura, o que permite, inclusive, que seja observada pela pesquisadora sem que se dê conta disso. Essa experiência demonstra as possibilidades encontradas pelo leitor na experiência com o livro.

3.1.2. O caráter coletivo e compartilhado das atividades escolares

Uma segunda característica observada no cotidiano da escola refere-se ao caráter coletivo e compartilhado das atividades, incluindo-se aí as de leitura. Coletivo, pois todas as atividades são realizadas ao mesmo tempo por todos os alunos, sendo o professor o responsável por manter um ritmo comum para toda a turma: os mais ágeis precisam esperar que todos terminem a tarefa; os mais lentos são sempre apressados para que concluam suas lições; os livros são abertos na mesma página e ao mesmo tempo e, em geral, todos realizam as mesmas atividades, independentemente de seus interesses ou necessidades de aprendizagem.

O professor, então, tem sempre que administrar pressões contraditórias: deve “fazer a turma progredir”, isto é, considerá-la como um grupo que pressiona necessariamente seus membros a adotar comportamentos normalizados (...) O professor deve, ao mesmo tempo, estar atento à maneira como cada criança se beneficia ou não das atividades coletivas (CHARTIER, 2011, p. 160-161).

Não é diferente com a leitura: seja ela realizada na sala de aula ou na sala de leitura, todos devem ler ao mesmo tempo e pelo mesmo período (quando não o mesmo texto). Nas observações de campo, foram frequentes as situações em que os alunos precisaram acelerar o término de uma leitura, ou agilizar a socialização de um livro, de modo a sincronizar a turma toda numa mesma atividade, como na situação a seguir:

Professora Clarice (começa a passar pelos grupos recolhendo os livros das mesas): Cada um pega o que for contar!

Luana: Pro, posso terminar de ler esse?

Professora Rose: Sim, termina de ler! (E, dirigindo-se aos demais alunos) Quem está terminando de ler alguma coisinha aí, que falta pouquinho, pode terminar! A Luana pediu pra terminar a página do livro que ela está lendo... quem estiver quase acabando pode terminar.

Pedro: Pro, posso terminar?

Professora Rose: Pode, rapidinho, não é muito não? Porque se for um livro inteiro não dá para terminar! (Sessão de observação 6).

Essa organização coletiva das atividades dificulta que as crianças possam estabelecer seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades e interesses. Concluir a leitura de um texto longo (que não seja “rapidinho”), ler devagar (por desejo ou por necessidade de compreensão), ler por mais tempo que os demais são possibilidades que ficam restritas nessas circunstâncias.

Observa-se que a criança pede autorização à professora para terminar de ler o livro, o que demonstra que conhece a regra de que todos devem concluir a leitura naquele mesmo momento. As respostas da professora também reforçam essa ideia através de repetidas indicações de que a atividade de leitura precisava se encerrar, como: “quem está terminando”, “ler alguma coisinha”, “que falta pouquinho” e “pode terminar” e ainda o questionamento a outro aluno que também solicita terminar sua leitura, quando diz: “rapidinho? Não é muito, não?” e completa: “porque se for um livro inteiro não dá pra terminar”.

É importante ressaltar que, na vivência destas experiências entre professoras e alunos, em nenhum momento se nota uma desconsideração das professoras pelo desejo dos alunos, pelo contrário, em todas as situações as professoras agiam de modo muito delicado e atencioso para com as crianças. O que fica em evidência é realmente uma necessidade de cumprimento da rotina pelas professoras, como se a manutenção do ritmo pela turma toda representasse uma eficiência do trabalho realizado⁴³.

Nesse sentido, o caráter *compartilhado* das atividades relaciona-se diretamente com a característica de coletividade e refere-se ao fato de todas as atividades realizadas convergirem para uma “socialização”, inevitavelmente dirigida pela professora, em que os alunos falam sobre o que leram, aguardando a aprovação ou correção desta. Esse aspecto também contribui para uma homogeneização das ações, já que todas as crianças precisam interromper o que estão fazendo para concentrar-se na atividade coletiva. Representativa desse modo de realização das

⁴³ Devemos considerar também que a presença da pesquisadora pode ter intensificado essa postura por parte das professoras de necessidade de cumprimento das tarefas. Nosso conhecimento da rotina da sala de aula e da cultura escolar, no entanto, nos permite afirmar que, mesmo na ausência de um agente externo à escola (a pesquisadora, no caso), essas características estão presentes no cotidiano escolar.

atividades é a situação de campo que reproduzimos a seguir, em que os alunos são orientados a interromper as leituras para ouvir os colegas compartilharem o que leram:

Professora Rose: Pessoal, acho que agora já está na hora da gente começar a comentar porque, olha só, oito e dez já! Coloquem todos os livros no meio da mesa, só fiquem com o livro que vocês vão falar lá na frente! (...) Nós já vamos começar a falar... vamos lá... primeira mesa, da Maria, quem vai querer falar? A Maria Isabela? Pode começar então, vem aqui... (e dirigindo-se à turma) Gente, vamos escutar então a Maria! (Sessão de observação 13).

A questão que se coloca em relação a este aspecto não é o fato da socialização sobre as leituras em si, afinal, a ação de compartilhar o que se leu, trocar opiniões, comentar sobre um autor ou fazer indicações é algo comum e que faz parte das práticas sociais de leitura. É também uma prática que desenvolve comportamentos que fazem parte das habilidades de um leitor.

Na conversa após a leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber o efeito da leitura, o que sentiram, pensaram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar suas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião; fazer uma parada para olhar a beleza do texto e conversar sobre o modo como o autor nos apresenta aquilo que deseja contar (CARVALHO e BAROUKH, p. 84, 2018).

A ressalva está na forma artificial e controlada com que esta atividade é realizada, sendo feita sempre sob a orientação do professor e não de forma espontânea, entre as crianças, como possibilidade de aproximar esta prática de uma situação real.

Além disso, o modo como essa socialização ocorre incentiva na criança um comportamento de buscar a aprovação da professora, em vez de realizar uma leitura para si. Em uma das situações de socialização da leitura, por exemplo, a criança insistentemente se dirige à professora e não aos colegas, embora esta solicitasse várias vezes para fazê-lo, conforme registrado a seguir:

Eduarda dirige-se à frente da sala e começa a mostrar o seu livro (interessante observar que, em vez de ficar de frente para a classe, ela se posiciona de frente para a professora, de modo que fica de lado para a maior parte dos alunos e de costas para mim e as demais crianças que estão à mesa no canto da sala).

Eduarda: Esse livro é de desenho, é cheio de desenho, assim, ó! (Abre o livro e mostra-o para a professora).

Professora Rose: Olha, que coisa linda! E o que mais? Vira todas as páginas pra eles verem!

Pedro: Pro, é livro 3D!

Gabriela: Livro 3D só que sem óculos.

(Eduarda vai virando cada página do livro, mas continua de frente para a professora)

Mariana: Pro, não dá pra enxergar!

Professora Rose: Espera aí! (Toca levemente o braço da aluna, direcionando-a para a frente da sala) Dá pra enxergar agora? (Sessão de observação 13).

Este episódio demonstra como as ações das crianças são moldadas pela prática da professora e realizadas na tentativa de obter sua aprovação. A situação relatada mostra que, para essa criança, a leitura é algo que se realiza para, em seguida, mostrar *para a professora* e não para compartilhar o que se leu com os demais colegas.

Zappone (2001), em sua pesquisa sobre concepções de leitura de professores, aborda essa questão sobre como os alunos procuram adequar seus modos de ler às expectativas e exigências dos seus professores:

O leitor escolar adapta-se à expectativa de leitura criada em sua sala de aula e passa a desenvolver maneiras de ler específicas para cada disciplina ou de acordo com a concepção de leitura de cada professor. Ele busca sempre alcançar os resultados esperados para cada situação de ensino onde a leitura seja requisitada. (...) Logo, outra imagem de leitor escolar é aquela do leitor que aprende a desempenhar o papel ou o protocolo de leitura que cada disciplina propõe para ele. Praticando a leitura a partir desse objetivo, o aluno dificilmente é levado a atribuir significados para o que leu, mas a atingir o objetivo que seu professor espera (ZAPPONE, 2001, p. 214).

Já nas situações sociais reais, quando se conversa sobre uma obra literária, além de se compartilhar as impressões de uma leitura, se partilham as dificuldades, os trechos que provocaram desconforto ou dúvidas no leitor. Falar sobre um texto ajuda o leitor a elaborar sua compreensão, a tomar ciência dos efeitos do texto sobre si e aprofundar seu entendimento da leitura. Essas conversas também podem dar informações para minimizar as dificuldades e ajudar outros leitores a transporem alguma barreira para iniciar ou prosseguir numa leitura.

Quando há essa oportunidade de socialização entre as crianças, elas demonstram grande envolvimento e também habilidades para discutirem sobre os sentidos do texto. É o que mostra uma conversa informal entre a pesquisadora e algumas crianças sobre um livro disponível na sala de leitura:

Luan: Eu acho que esse livro deve ser legal!

Pesquisadora: Esse livro se chama: “O carneirinho que veio para o jantar”. Por que você acha que esse pode ser legal?

Luan: Porque eu acho que isso aí é uma armadilha, porque tem um carneirinho e o lobo...

Pesquisadora: Uhm... o lobo pode querer jantar o carneirinho, é isso?

Bianca: É, almoçar ou jantar!

Pesquisadora: Ah! O nome “que veio para o jantar” pode querer dizer que o carneirinho vai ser o jantar e não que vai ser o convidado, é isso que você quer dizer?

Bianca: É!

João: E que o lobo pode querer jantar o carneirinho, porque ele está de olho no carneirinho.

Bianca: É verdade! Olha a língua dele, aqui! (Aponta para a ilustração da capa, na qual o lobo olha para o carneirinho salivando).

Ana: Ele está assim, lambendo os lábios (imita a ilustração do livro).

Pedro: E tem a história dos sete cabritinhos...

João: E o lobo e os três porquinhos!

Pesquisadora: Ah... esse livro nos lembra essas histórias?

Luan: E Chapeuzinho Vermelho...

Bianca: E na Chapeuzinho, o lobo é perigoso.

Pesquisadora: Entendi, o lobo é sempre perigoso nessas histórias, por isso a gente fica na dúvida do que quer dizer “que veio para o jantar”, né?

Pedro: Eu acho que essa história é como a dos cabritinhos porque pela capa parece que o lobo fez uma armadilha pra ele mesmo jantar o cabritinho!

Pesquisadora: É, pode ser que ele convidou o carneirinho para jantar mas na verdade é uma armadilha... pra jantar o cabritinho?

Bianca: Sim, porque ele tem um livro com uma receita de cabritinho!

Pesquisadora: É mesmo! Olha só o que a Bianca observou! O lobo está com um livro de receitas na mão e nesse livro de receitas tem uma figura de um carneirinho dentro de um caldeirão! (Sessão de observação 16).

A conversa prossegue, avançando inclusive durante a leitura do livro, feita pela pesquisadora. Esse trecho, porém, que remete às observações das crianças apenas a partir da ilustração da capa e do título da história, demonstra a riqueza de informações que esses leitores puderam extrair sobre o texto, baseadas tanto nos elementos do livro como em seu repertório de leituras: elas relacionam os personagens lobo e cabritinho aos mesmos personagens presentes em outras histórias e suas características, percebem o lobo como um personagem com características comuns a várias histórias (“é uma armadilha porque tem *um* carneirinho e *o* lobo”), percebem o duplo sentido proposto pelo título do livro, observam a expressão agressiva do lobo (“está de olho”, “olha a língua dele”), e a postura indefesa do carneirinho, bem como se atentam para a ilustração do livro de receitas nas mãos do lobo, onde se vê um carneirinho dentro de um caldeirão.

Vê-se nesta experiência quanto o ato de conversar sobre um livro ou sobre uma leitura é importante para ampliar sentidos, compreender trechos complexos, debater e comparar interpretações:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência de outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Para isso, porém, é preciso que esta prática incida menos na reação do leitor quanto ao texto (se gostou, porque gostou) e mais no esforço de incentivar uma postura colaborativa na busca dos significados do texto e na observação de como se construíram esses efeitos. Na situação apresentada, por exemplo, vemos como as crianças são capazes de passar rapidamente de um primeiro comentário de apreciação do texto: “Eu acho que esse livro deve ser legal!” para um debate produtivo sobre os sentidos mais implícitos da obra.

Conversar sobre leituras e trocar ideias sobre livros permite às crianças compartilhar formas de compreensão mais elaboradas, entender como outros constroem seus sentidos na leitura e também ampliar seu repertório tanto de obras como de formas de apreciação de textos.

3.2. Os modos de ler na escola

No dia a dia da escola, a leitura de textos literários está contemplada principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, como um conteúdo a ser trabalhado pela professora titular da turma⁴⁴. Essa professora é a responsável por alfabetizar e desenvolver as competências da linguagem escrita e matemática, além de trabalhar conteúdos relacionados a Geografia, História e Ciências, previstos na matriz curricular.

Nesse contexto (e acreditamos ser esta uma característica comum das escolas deste nível de ensino, sejam elas públicas ou privadas), os esforços investidos por parte da professora são voltados prioritariamente ao *domínio do código* e, em seguida, ao desenvolvimento do que poderíamos chamar de *habilidades de leitura*, no sentido da capacidade do aluno de ler e responder a questões sobre textos – especialmente de forma escrita.

3.2.1. Leitura pela leitura e leitura como pretexto⁴⁵

Conforme apontamos anteriormente, no cotidiano da escola, a prática de leitura ocorre sempre com objetivos bem definidos: lê-se para aprender a ler, lê-se para compreender um texto, lê-se para aprender os conteúdos, lê-se para aguardar em silêncio os colegas terminarem uma atividade. A leitura na escola tem sempre um caráter pragmático e visa atender a objetivos imediatos. Não há espaço para a gratuidade e nem para os interesses pessoais nas propostas de leitura feitas pelo professor.

Ora, sabemos que, historicamente, o surgimento de uma literatura específica para crianças está relacionado à escola que, por sua vez, tem sua expansão determinada pela constituição do modelo familiar burguês, centrado não mais nas amplas relações de parentesco, mas em pequenos núcleos preocupados com a manutenção do vínculo entre os seus e na

⁴⁴ Na rede municipal em questão, o professor titular da sala é um professor polivalente, que trabalha com todas as disciplinas da grade curricular, exceto as de Educação Física e Artes, para as quais há professores especialistas.

⁴⁵ Fazemos referência aqui a um artigo publicado pela primeira vez em 1982 por Marisa Lajolo (LAJOLO, 1986) no qual a autora enfatiza que o texto literário não deve ser utilizado como pretexto para o trabalho com outros conteúdos escolares. O texto teve grande repercussão no âmbito acadêmico e escolar, tendo sido revisitado posteriormente pela própria autora (LAJOLO, 2009) em outro artigo, denominado “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, no qual ela reflete sobre aspectos inevitáveis do trabalho com o texto na sala de aula mas reafirma sua posição anterior de que o texto deve estar presente na escola prioritariamente para que se estabeleça a relação entre autor, texto e leitor.

educação de suas crianças. Desse modo, desde o seu surgimento, a literatura infantil foi utilizada (principalmente pela escola, mas não só por ela) como um instrumento da pedagogia e como uma ferramenta a serviço dos interesses dos adultos para com as crianças⁴⁶.

Ainda que nas últimas décadas a literatura destinada às crianças tenha se ampliado e alcançado um repertório representativo de obras consideradas com valor estético, com produções que buscam enfatizar o aspecto artístico e literário, o uso das obras infantis ainda resvala frequentemente numa intenção pedagógica, postura mais persistente quando se fala da escola.

Assim, no caso da escola pesquisada, embora a professora Rose demonstre gostar bastante de ler (ela cita nas entrevistas títulos que está lendo e autores de que gosta), e seja reconhecida pelos pares como alguém cuja prática incentiva nos alunos o interesse pela leitura (de fato, ela é apontada como leitora pelas colegas de trabalho e, pela gestão da escola, ao indicá-la para participar da pesquisa, como uma professora que investe na leitura das crianças), no período em que acompanhamos a turma, fica evidente o quanto essa atividade está sempre voltada a objetivos que a extrapolam, como se tivesse sempre que ser legitimada por outros motivos que não o da prática de leitura em si.

Em entrevista realizada com a professora, por exemplo, ela ressalta a importância dos momentos de leitura para auxiliar as crianças com dificuldade na aquisição do código, momento em que pode atendê-los em um pequeno grupo, enquanto os demais leem autonomamente, além de exercitar suas habilidades de leitura: “eu leio com alguns, coloco numa mesa os que têm dificuldade e vou lendo com eles”.

Em um primeiro momento, essa fala dá a entender que a professora lê em voz alta textos literários para os alunos, porém, na prática, o que se observa é que os alunos com maior dificuldade na leitura devem fazê-lo em voz alta, sob a orientação da professora, que acompanha apontando com o indicador as palavras e fazendo as correções necessárias. Temos então uma situação em que as crianças com mais dificuldade são justamente as que são expostas à leitura em voz alta, enquanto aqueles que já dominam esta prática obrigatoriamente leem em silêncio. O objetivo da professora claramente é se dedicar a estas crianças que supõe com dificuldade de aprendizagem, oferecendo a elas uma atenção especial que, provavelmente, é mais custosa no contexto da sala de aula. Em uma das sessões de observação, registramos no diário de campo algumas impressões sobre a repetição desta prática:

⁴⁶ Sobre o vínculo da literatura com a escola, conferir Zilberman (2003).

A professora Rose dirige-se a uma das mesas, na qual está a professora Clarice e um grupo de três meninos. Percebo logo que se trata do grupo de alunos com “dificuldade de aprendizagem”, pois, ao contrário das outras crianças, estes estão lendo para a professora e não para si mesmos. A professora começa a acompanhar a leitura de um dos alunos. Em algumas palavras, ela o ajuda, juntando as letras para formar alguma sílaba ou fazendo algum questionamento sobre alguma palavra lida, atitude que é também imitada pela professora Clarice (Sessão de observação 4).

Esta prática se repete em todas as sessões de observação, sendo que, em uma delas, a professora solicita que eu a ajude, acompanhando um dos alunos que a aguardavam para realizar sua leitura. Ao iniciar a leitura para a criança, percebo que ela tenta me acompanhar, o que se mostra bastante desconfortável, conforme registro no caderno de observações:

Luan senta-se na cadeira ao meu lado. Peço para que ele escolha um livro e ele traz um cujo título é “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”. Trata-se de um livro em que as frases se repetem continuamente, como no título, e a cada página, um novo personagem é chamado, respondendo sempre a mesma frase: “Obrigado, irei sim, se você convidar o...” e acrescenta-se um novo personagem à história, correspondente à grande ilustração, que toma as duas páginas abertas do livro. Leio lentamente a primeira frase e Luan tenta decodificar as sílabas junto comigo, imitando-me. Percebo o quanto essa leitura decodificada é cansativa, tanto para o leitor fluente que espera o leitor iniciante vocalizar cada sílaba, quanto para aquele que se esforça para fazê-lo corretamente, podendo ser corrigido o tempo todo pelo mais experiente. Em mim, esta experiência causou grande desconforto, pois é quase inevitável completar as sílabas para a criança, diante da dificuldade que se observa que ela tem em fazê-lo e da facilidade que tal prática representa para nós, leitores. Imagino que para a criança, tal atividade também deva ser muito desgastante pois, além do esforço em decodificar cada sílaba isoladamente, é preciso ainda vocalizá-la corretamente a alguém que detém o conhecimento sobre essa prática. Embora eu não tenha solicitado que Luan fizesse tal vocalização, ele está tão habituado a esta prática que vai silabando as palavras que leio, quase junto comigo, como se também estivesse lendo o texto. Tal iniciativa, em vez de colaborar para a leitura do texto, torna difícil a concentração na compreensão daquilo que lemos, já que a estranheza de tal leitura acaba por focar a minha atenção, como provavelmente a dele, na sincronia da nossa vocalização. Começo então a ler a primeira frase de cada página, que sempre começa com o nome de um personagem, seguido de: “por favor, venha à minha festa” e deixo que ele complete o restante, como se estivesse lendo. Luan rapidamente começa a participar da leitura, olhando as figuras e repetindo as frases. Não verbaliza exatamente o que está escrito, incluindo ora um “mas” aqui, ora nomeando um personagem de modo diferente do que está no texto, mas não o interrompo, lendo sempre a minha frase vagarosamente e com entonação, mostrando-lhe onde estou lendo. Ele repete o gesto, respondendo à minha frase (Sessão de observação 9).

Na situação vivenciada com a pesquisadora, observa-se que a criança rapidamente se envolve com o texto literário pelo contexto da obra: um texto de repetição, com ritmo agradável à leitura em voz alta, com ilustrações que completam e ampliam a compreensão do texto, e que permitiu ao aluno vivenciar sua leitura de uma forma agradável e significativa.

Já no episódio relatado anteriormente, percebemos que, além da leitura de literatura ser utilizada para um fim que não é o da fruição ou da apreciação do texto literário, e sim como uma forma de supostamente exercitar ou levar a aprender a ler em voz alta, o próprio modo como isso é feito se mostra bastante ineficiente, uma vez que não alcança nenhum dos objetivos. Não nos estenderemos aqui sobre a questão das concepções quanto à aquisição da leitura e da escrita demonstrada nestas situações, pois o que queremos destacar é o fato da leitura de um texto literário ser repetidamente utilizada para exercícios de aquisição da habilidade de leitura em voz alta.

Tal prática não é uma exclusividade desta escola e nem mesmo das escolas brasileiras⁴⁷. Muitos estudiosos vêm há um longo tempo apontando, como dissemos, uma utilização equivocada dos textos literários para fins pedagógicos na escola. No caso da França, por exemplo, esse alerta vem sendo insistentemente feito por Rouxel (2013e, p. 192) que aponta como “a leitura literária, em sua forma escolar é, com efeito, lugar de múltiplas aprendizagens que acabam por fazer do texto apenas um pretexto”, o que contribui para que o gesto de ler, frequentemente, desapareça sob o ato de aprender, prejudicando o investimento do leitor como sujeito.

Chama a atenção também a escolha dos textos para esse fim. Tanto nos discursos das professoras como nas práticas observadas, nota-se uma constante preocupação em selecionar para as crianças livros conforme o “nível de aprendizagem dos alunos”, ou obras de “acordo com o planejamento da série”. Referências a características como “histórias curtas” e “livros em letras bastão”, foram bastante comuns e demonstram uma preocupação em selecionar textos que estariam de acordo com a capacidade de leitura dos alunos, numa lógica em que o tamanho dos livros e a complexidade dos textos deve ser proporcional ao crescente desenvolvimento das habilidades de leitura, como mostra o trecho a seguir:

Pesquisadora: E como é feita a escolha dos livros quando as crianças estão na biblioteca?

Professora Rose: Esse ano funciona assim: a Clarice pega os livros e já seleciona, já deixa em cima da mesa, *eu peço que seja do nível do segundo ano, tem alguns que ainda precisam da letra bastão, tem outros que já leem a letra de imprensa*, então ela vai pondo assim, cada semana uma caixa (Entrevista 2, grifos nossos).

⁴⁷ Soares (2001) é uma pesquisadora brasileira que vem desenvolvendo há bastante tempo essa reflexão sobre a escolarização da leitura literária. A autora esclarece que essa escolarização, inevitável a partir do momento em que a escola se apropria da obra literária, não é necessariamente negativa, uma vez que a sistematização do tempo, o planejamento, a divisão e gradação do conhecimento fazem parte da organização da escola. Nesse sentido, a autora critica não a escolarização em si, mas uma escolarização inadequada da literatura na escola.

Nas sessões de observação, essa preocupação se confirma, pois além de selecionar para a turma os livros com textos mais curtos, as professoras também mantêm um acervo composto exclusivamente por livros escritos em letra de imprensa maiúscula, destinados ao grupo de crianças considerados com “dificuldade em leitura”⁴⁸. Esses critérios de seleção ficam evidentes inclusive para as demais crianças da turma, que frequentemente oferecem livros “com letra maiúscula” para serem lidos por esse grupo de alunos, como mostra a transcrição a seguir:

Uma aluna se levanta e traz um livro para a professora. Diz algo que não consigo ouvir e a professora, colocando o livro sobre a mesa, pergunta: “Ah, é de letra bastão? Obrigada!” Compreendo que a criança selecionou o livro para o grupo de alunos que está lendo com a professora, por se tratar de um texto escrito em letras maiúsculas. São frequentes os comentários das professoras sobre essa característica dos livros, o que indica que acreditam que esse tipo de letra seja mais adequado às crianças que estão em processo de aquisição da escrita (Sessão de observação 4).

Práticas como esta relacionam-se a uma crença de que as crianças aprendem linearmente e, conseqüentemente, de que se deve oferecer a elas livros dos mais simples aos progressivamente mais complexos. Tal premissa é também reforçada por uma ideia de divisão dos livros em faixas etárias, incentivada pelas editoras, que veem nessa divisão uma fórmula para incentivar a venda de livros. Carvalho e Baroukh (2018, p. 57), alertam, porém, que é importante não se restringir a este aspecto para a escolha de livros e considerar questões como os interesses dos leitores, o que gostam, o que desejam saber, a fim de que os livros atraiam o interesse das crianças.

Nesse mesmo sentido, Andruetto (2017) também argumenta sobre a importância do contato dos leitores com livros desafiadores, pois são justamente estes que têm o potencial para despertar nas crianças o desejo pela leitura. A autora ressalta ainda que, na leitura de literatura, muitas vezes não se compreende tudo e que nisso está um dos encantos da obra:

Uma parte importante de nossa experiência leitora provém da incompreensão: não compreendemos inteiramente o que vamos lendo e daí que tentar compreender provoca o esforço de transitar pela leitura de um livro; assim estivemos nós, leitores, viajando de um livro a outro, desde aqueles longínquos dias de nossa infância até os dias de hoje. Então, um bom livro talvez seja aquele que nos propõe essa dificuldade (ANDRUETTO, 2017, p. 141).

Vale destacar que no episódio relatado, a escolha do texto literário feita pelo aluno muito provavelmente não considerou aspectos como o tipo de letra, ter um texto simples ou uma história curta, e nem mesmo sua suposta utilidade para a aquisição da leitura. Sua escolha

⁴⁸ Pesquisas como a de Silva (2016) apontam, no entanto, que esse tipo de letra que se convencionou utilizar na alfabetização das crianças não facilita a leitura pois dificulta a diferenciação entre os caracteres e outros elementos do texto.

provavelmente considerou aspectos relacionados à obra, como o título, a ilustração ou design gráfico demonstrando como as crianças sabem escolher textos que são de seu agrado, o que se confirma na sequência, com o envolvimento do aluno na leitura que fazemos juntos.

Outra preocupação expressa pela professora Rose em relação às práticas de leitura refere-se aos conteúdos, como os gêneros a serem trabalhados na série, os autores ou temas previstos no planejamento. Essa preocupação evidencia-se, por exemplo, quando nos explica sobre o que costuma ler para as crianças em sala de aula:

Professora Rose: Eu leio de tudo, porque tem o planejamento, tem um monte de coisa, tem fábula, mito, conto, temos que ler carta que é também do segundo ano... quando teve feira de ciências eu li os textos informativos. (...) Eu até marquei aqui... (Levanta-se e vai até seu armário, volta em seguida com uma folha de sulfite que contém uma lista que ela denomina como sendo de gêneros textuais) Olha só o que eu marquei que eu tenho que investir (aponta para algumas das palavras que estão destacadas por um círculo): fábula, mitos e lendas que eu vou dar agora bastante, verbete de enciclopédia que eu só trabalhei um pouquinho, tenho que investir nisso... são os que eu tenho que investir que eu fui deixando. É lógico que agora em agosto eu vou trabalhar mais mitos, lendas, por causa do folclore, mas tem ainda crônica, cordel que eu não trabalhei nada ainda e é gênero do segundo ano, do planejamento (Entrevista 2).

A ênfase dada pela professora à questão dos gêneros textuais revela um discurso muito presente no contexto escolar a partir das propostas pedagógicas oficiais e que tiveram grande repercussão no trabalho com a variedade de gêneros discursivos em sala de aula. Iniciando-se na década de 90, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizavam a importância do ensino a partir do texto e defendiam a variedade de gêneros, e fortalecendo-se, mais recentemente, através de programas como o Ler e Escrever, do estado de São Paulo, essas orientações ampliaram de forma positiva a presença de textos em seus suportes reais e permitiram certa aproximação dos alunos a textos de diversos gêneros presentes nas práticas sociais.

Por outro lado, conforme ressaltam alguns autores, essa mudança de certa forma tirou a centralidade do texto literário das práticas escolares. Estes, que haviam sido os primeiros e únicos tomados como base para o ensino durante vários séculos, passaram a dividir seu protagonismo com textos de esfera jornalística, publicitária e de divulgação científica, considerados textos privilegiados para explorar os chamados usos sociais da leitura e escrita (OLIVEIRA e MENEZES, 2013).

Zilberman (2017) também alerta para a questão, destacando como a apropriação de conceitos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, enquadrando a literatura como uma categoria de discurso entre outras, ocorreu às custas de renúncias penosas para esta e que

repercutiram diretamente nas práticas pedagógicas com o texto literário. Entre estas renúncias a autora destaca, por exemplo, a perda da identidade e da história do conceito de literatura, seu nivelamento aos demais tipos de expressão linguística e a desvalorização de suas possibilidades de representação e compreensão de realidades, contrapondo-se ao próprio conceito de plurilinguismo da linguagem formulado por Bakhtin.

No campo pedagógico essa apropriação se fez sentir principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que não contando com um espaço específico para a literatura na matriz curricular, já que esta é englobada pelas aulas de língua portuguesa, e sendo abordada em geral por um professor pedagogo, com pouco conhecimento da área de literatura, favoreceu todo tipo de equívoco em relação ao trabalho com os textos como, por exemplo, o tratamento dos gêneros discursivos como tipologias fixas, quando na teoria bakhtiniana a ênfase está no caráter *relativamente* estável destes gêneros (uma vez que eles respondem às diversas situações comunicativas e são, portanto, permanentemente mutáveis). Também se fez perceber nessa preocupação em ensinar os gêneros como categorias classificáveis e hierarquizadas, fora de seu contexto social de uso, e não no viés dinâmico da produção dos discursos, diretamente relacionados às situações de interação verbal, como propunha Bakhtin.

Outra questão interessante de se observar na fala da professora relaciona-se ao quanto o imperativo “ter” perpassa toda sua argumentação, transmitindo uma ideia de obrigatoriedade de certos conteúdos a serem trabalhados a partir da leitura: “tem o planejamento”, “temos que ler carta que é do segundo ano”, “tenho que investir nisso”, entre outros, que reflete uma concepção de leitura como contendo determinados conceitos que precisam ser trabalhados com as crianças. A leitura literária é trabalhada como uma ferramenta para o ensino de outros conteúdos, no caso os gêneros literários ou os temas previstos para a série. Possivelmente, o ajuste das leituras aos conteúdos trabalhados em sala seja um fator importante para a professora no sentido de promover leituras significativas, ou uma associação do trabalho em sala de aula com o uso da sala de leitura.

Essa preocupação demonstra também uma sensação de controle e de cobrança inerente ao trabalho do professor. Somadas às prescrições oficiais (documentos como a BNCC, programas governamentais como o Ler e Escrever, materiais didáticos, para citar alguns exemplos), e institucionais (exigências e metas da Secretaria de Educação, cobranças da gestão da escola e avaliações externas) o professor está sempre pressionado entre um sem-número de demandas, o que se reflete em um trabalho pautado sempre por obrigações e deveres externos à sala de aula, em vez de estar pautado nas demandas e necessidades do grupo e aos saberes do professor.

Essa concepção de leitura, sempre voltada a um fim para além do ato de ler, gera ainda uma compreensão nas crianças de que ler deve sempre ter uma utilidade específica, não se pode *ler por ler*. Deve haver algo mais que justifique a leitura, como demonstra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: É bom saber ler? Por que?

Matheus: Porque a gente fica mais inteligente!

Luan: Porque a gente aprende mais, e fica mais inteligente, pra ir pra uma fábrica, ou se não...

Pesquisadora: Pra ir para uma fábrica? Como assim?

Luan: Porque meu pai, quando ele estava estudando, aí ele ia pra faculdade!

Giovana: Pra gente se formar na faculdade!

Matheus: E crescer!

Pesquisadora: Ah... e porque é importante ir para a faculdade?

Luan: Porque daí a gente fica inteligente (Sessão de observação 12).

Nessa lógica reproduzida pelas crianças, lê-se para aprender, para ficar mais inteligente, para estudar (ir para a faculdade). Ou então, ler é algo que se faz para se aprender a ler, como confirma o diálogo a seguir:

Pesquisadora: E por que vocês vêm aqui para a biblioteca?

Eduarda: Para ler!

Pesquisadora: E porque é importante ler?

Eduarda: Para aprender...

Pesquisadora: Para aprender o quê?

Eduarda: A ler! (Sessão de observação 9).

Britto (2015, p. 33) rebate essa perspectiva de caráter pragmático que comumente se associa à leitura. Para o autor, é preciso olhar criticamente tanto essa perspectiva que compreende a leitura como um valor relacionado ao padrão de produtividade e busca assim justificar sua importância através de uma utilidade prática, como de um certo proselitismo, baseado em um idealismo ingênuo e que associa a leitura a uma promoção compulsória de bem estar e aperfeiçoamento individual.

Na escola, se as atividades de leitura são constantemente utilizadas com objetivos que extrapolam a prática de leitura em si, é essa concepção que se expressa para as crianças: de que ler é importante quando serve para aprender algo, com um fim prático, seja um conteúdo ou mesmo adquirir a habilidade de ler.

Mas há ainda um outro objetivo que motiva as propostas de leitura na escola e que responde a uma demanda estritamente organizacional (menos exaltada pelos professores quando descrevem suas práticas com as crianças, mas igualmente presente na rotina escolar). Atuando com salas numerosas e num modelo de organização coletivo de atividades, o professor se vê na necessidade de ocupar os alunos mais rápidos, propondo atividades para que permaneçam em silêncio enquanto aguardam os demais terminarem suas lições. Nesse

contexto, a leitura silenciosa de materiais diversos, principalmente os literários, atende com eficiência a essa demanda, o que também é justificável, considerando as características do cotidiano escolar.

Nas sessões de observação em sala de aula, frequentemente essa estratégia foi colocada em prática, sendo que as crianças mais rápidas na conclusão das lições eram orientadas a buscar um livro no acervo ao fundo da sala, a fim de esperarem em silêncio até que toda a classe concluísse a atividade e todos pudessem passar à tarefa seguinte. Sobre esse aspecto, a professora Rose, ao ser perguntada se as crianças costumavam ler autonomamente na sala de aula, responde:

Eles leem muito, tem aqueles da caixa, os gibis, as revistas Recreio e Ciência Hoje, os livrinhos que eles trazem, porque no começo do ano eles trazem com o material então eu também deixo lá pra eles lerem, de historinhas para os que estão começando a ler, e (...) quando eles chegam [na classe] eles já vão lá e já pegam o que eles gostam (aponta para duas prateleiras muito caprichosamente arrumadas onde há um bom acervo de livros e revistas, ao fundo da sala) Eu só falo assim (diz em tom sério): quando eu estou falando tem que guardar senão eu mesma guardo (e volta a rir)! Então quando eu começo a falar só vê criançadinha escondendo livro embaixo da mesa (faz o gesto com as mãos, colocando-as sob a mesa) mas eles adoram, eles leem o tempo todo! (Entrevista 2).

Temos, então, de um lado algumas práticas de leitura valorizadas na rotina escolar, realizadas sempre a partir da orientação e dos objetivos do professor, a fim de atender a metas e conteúdos de aprendizagem previstos no planejamento e, de outro lado, leituras realizadas de forma individual e com alguma margem de escolha pessoal, e que, entretanto, ocupam uma posição bem menos valorizada, uma vez que ocorrem nas brechas de tempo entre as demais atividades, não recebendo nenhuma orientação ou valorização por parte do professor e sendo realizadas apenas por aqueles alunos que concluem as lições mais rapidamente que os demais.

3.2.2. Leitura em voz alta e leitura silenciosa

Um modo de leitura bastante valorizado nas práticas escolares observadas foi a *leitura em voz alta* tanto feita pelo professor como pelos alunos. Embora na sala de leitura houvesse um tempo para as crianças realizarem leituras individuais – frequentemente oralizadas em voz baixa – essas culminavam em uma socialização que se configurava quase sempre como uma leitura em voz alta da criança para os colegas.

Como também observou Silva (2016) em pesquisa sobre práticas escolares, a leitura em voz alta é a mais comumente praticada em sala de aula nos anos iniciais do Ensino

Fundamental⁴⁹, sendo geralmente nomeada simplesmente como leitura, enquanto a leitura *silenciosa* é denominada pelo seu adjetivo, uma vez que se entende a leitura como sua forma oralizada. A pesquisadora destaca que a leitura silenciosa é realizada apenas como uma primeira leitura, frequentemente seguida por uma leitura em voz alta pela professora ou pelos alunos, ou então por uma “socialização” do que se leu.

Esse tipo de prática permite tanto controlar o tempo de realização da atividade – já que todos acompanham o ritmo da leitura feita em voz alta - como garantir a sua realização – não é possível gastar o tempo sem ler, como supostamente seria possível na leitura silenciosa – e é compreendida também como uma primeira etapa da leitura, como se, para se ler silenciosamente, fosse necessário primeiro aprender a sonorizar o texto⁵⁰.

Historicamente, sabemos que a preocupação com o controle sobre as leituras é tão antiga quanto o próprio ato de ler. Conforme explica Bértolo (2014) o tipo de leitura praticada durante toda a Grécia clássica e a época de Roma era sempre a leitura em voz alta, que situava o leitor ouvinte como um leitor coletivo, que escutava com os outros e lia com os outros, e esse fato determinava sua compreensão do texto. Para o autor, nessas circunstâncias, “o leitor tende a ouvir de maneira inevitável os significados comuns (...) A partir dessa posição, o leitor-ouvinte procura nas palavras o comum, aquilo que os outros também ouvem, o que escuta a comunidade” (BÉRTOLO, 2014, p. 33).

Com o surgimento da imprensa, surge também a leitura solitária e silenciosa, que possibilita uma outra experiência de leitura (a que habitualmente realizamos hoje) e manifesta-se também uma preocupação com o controle sobre esta prática:

A importância da era Gutenberg reside na incorporação de uma atitude leitora radicalmente diferente da anterior. Na leitura silenciosa, já não parece haver entre o texto e o leitor nenhuma instância intermediária. O leitor lê sozinho, desaparecendo assim aquela disposição para ler nas palavras o que os outros estão lendo, a disposição para ler os significados comuns. O leitor silencioso, ao menos aparentemente, lê a partir da própria liberdade (...). Com a leitura livre nasce, podemos dizer, a censura. (BÉRTOLO, 2014, p. 34).

Em contrapartida, se há essa necessidade de controle das leituras e da checagem do que se entendeu através da leitura em voz alta e da socialização, por outro lado, a leitura do texto literário é também uma leitura na qual se exige o *silêncio*: os alunos não devem

⁴⁹ Constatação esta também feita por pesquisadores como Carvalho (2015), que aponta a prioridade da leitura em voz alta como uma forma de controle da realização das atividades propostas.

⁵⁰ Reforça essa percepção o fato dos alunos que ainda não leem fluentemente permanecerem sempre junto às duas professoras, separados dos demais, realizando uma leitura oralizada dos textos. Desse modo, a leitura silenciosa fica restrita aos alunos que se considera que já dominam o código escrito.

compartilhar espontaneamente o que estão lendo, nem fazer comentários (exceto nos momentos organizados para isso), como demonstram as transcrições a seguir:

Laura faz um comentário com outra menina ao seu lado, mostrando-lhe o livro em suas mãos. A professora a repreende, repetindo “shhhh” e, em seguida, questiona a criança: O que foi aí?

Laura: Eu tô mostrando pra ela que esse livro é assim (levanta o livro e o mostra à professora).

Professora Rose: Ah! Esse livro é diferente? A posição de ler? (Trata-se de um livro em que as páginas devem ser folheadas verticalmente e cujas ilustrações ocupam duas páginas) Depois você vem aqui para mostrar para os colegas, quer vir? (Laura acena positivamente com a cabeça). (Sessão de observação 4).

Um aluno conversa baixinho com um colega. A professora levanta a cabeça e o chama: Caio, vem aqui! O menino aproxima-se dela. A professora toca seu rosto e diz baixinho: Você não leu nenhum livro ainda! Eu não vi você lendo nenhum livro!

Caio: Não, prô! Eu li sim! Eu li o gibi!

Professora: Mas leu todos?

Caio: Não.

Professora: Então volta lá e lê quietinho tá bom?

Caio concorda e retorna ao seu lugar (Sessão de observação 5).

Uma criança levanta-se e conversa baixinho com as crianças da mesa ao lado. Parecem discutir sobre quem vai ler um livro. A professora interrompe a leitura que está fazendo com um aluno e questiona: Giovana, o que está acontecendo? O que está acontecendo aí? Qual é a brincadeira? Eles querem algum livro que está lá na outra mesa? (Giovana concorda) Quando você terminar de ler você passa pra ela. Quem está com o livro? Leonardo?

Leonardo: Está com a Eloá!

Giovana: É que é a vez do Mateus ler esse livro!

Professora Rose: Tá, mas vai lendo outro enquanto ela termina, porque se ficar parado não vai dar tempo, não vai dar para ler nenhum. Se não der tempo de ler hoje, semana que vem vocês pegam ele, tá bom? Vão lendo outros.

(...)

Professora Rose: Shhhhh! (Ela se incomoda novamente com os cochichos do mesmo grupo de crianças. Observa a turma e chama uma menina para sentar-se ao lado dela) Eloá, vem aqui perto de mim. Pode trazer o livrinho que você está lendo (em seguida, solicita que um menino troque de lugar com Eloá para que a menina possa sentar-se. Ao contrário dos outros alunos que se sentam com a professora, o motivo para trocar Eloá de lugar não parece ser a dificuldade na leitura, mas o fato da menina estar conversando com outros colegas). (Sessão de observação 15).

Nas transcrições acima, observamos o incômodo da professora com as iniciativas das crianças em comentar sobre algum livro entre si, ou em debater sobre quem seria o próximo a ler certo livro. Os comentários e as trocas de opiniões sobre os livros devem ficar restritos aos momentos determinados para isso: o da socialização no final da aula. Do contrário, todos devem permanecer em silêncio, mesmo se o assunto da conversa for a própria leitura que realizam. Há

também uma preocupação com o controle do que estão fazendo. Uma vez que a leitura é silenciosa, a professora procura garantir que esse tempo seja de fato utilizado exclusivamente para leitura, por isso questiona Caio por não tê-lo visto ler nenhum livro ainda e, ao ter como resposta que ele tinha lido um gibi, questiona se já tinha lido todos. Pelo mesmo motivo, determina que as crianças que disputavam um livro lessem outro enquanto aguardavam: “vai lendo outro (...) porque se ficar parado não vai dar tempo de ler nenhum” e, por fim, troca Eloá de lugar, colocando-a sentada próxima de si.

Essas situações revelam também condições que estão para além da decisão do professor. Considerando questões como o número de alunos da turma (que não é das maiores), o tamanho da sala (que é bem menor que o tamanho padrão de uma sala de aula), a localização desse ambiente (próximo à parte administrativa da escola) e certo consenso que existe no ambiente escolar sobre a importância de manutenção da disciplina da turma pelo professor, sendo inclusive um dos aspectos que definem o desempenho desse profissional, é perfeitamente compreensível a preocupação demonstrada pela professora.

Todas essas estratégias de controle não precisam ser utilizadas na leitura em voz alta, já que todos permanecem ouvindo a leitura de um único aluno ou da professora. Não é sem razão que, ao ser perguntado sobre como realizavam as leituras na sala de leitura (questão na qual esperávamos obter elementos sobre a seleção de livros), a resposta de uma das crianças é rápida e convicta:

Pesquisadora: Como vocês leem quando estão aqui na biblioteca?

Pedro: em silêncio! (Sessão de observação 3).

A presença tanto de uma forma como outra de leitura são importantes na escola para favorecer as experiências pessoais das crianças com o texto. Os momentos de leitura silenciosa têm sua importância à medida que permitem que o leitor estabeleça seu próprio ritmo de leitura, aprecie autonomamente ilustrações, retorne a trechos que considera interessantes ou que possam favorecer sua compreensão, ignore outros que não lhe despertem interesse, entre tantas outras ações que são fundamentais dentre os tão conhecidos direitos do leitor⁵¹.

Em diversas situações na sala de leitura, pudemos observar as crianças usufruindo da liberdade de ler individualmente ou em silêncio, conforme demonstram os trechos a seguir:

Ana, sentada ao meu lado, lê em voz baixa, de modo que posso facilmente acompanhar sua leitura mas de forma que não parece incomodar as colegas ao lado, que leem silenciosamente. Sua leitura é bastante entrecortada, porém persistente: "meu no-me-é-pe-ter-pan..." e assim por diante. Trata-se de um livro em formato de quadrinhos e ela o lê do início ao fim. Em certo momento, vira uma página e inicia a leitura, mas logo a interrompe, colocando o dedo

⁵¹ Conferir Pennac (1993, p. 139) sobre os Direitos Imprescritíveis do Leitor.

indicador sobre a numeração da página. Diz para si mesma: “Página 8? não! página 6!” Retorna à página anterior, confere onde havia interrompido a leitura e prossegue (Sessão de observação 5).

Giovana folheia um livro que está sobre a mesa e, ao olhar a última página, exclama: “54!” (Referindo-se ao número de páginas do livro). Devolve-o ao centro da mesa e escolhe outro, de menor tamanho. Devolve-o em seguida e manuseia outros livros. Escolhe um em formato de história em quadrinhos, intitulado ‘Cinderela’. Começa a ler mas rapidamente o devolve ao centro da mesa. Pega outro, observa a capa e lê em voz alta: “O rato do Campo”. Abre a primeira página mas também o devolve e pega outro. “Aqui... esse aqui é curtinho!” e inicia sua leitura silenciosamente (Sessão de observação 9).

Como se pode ver, a leitura silenciosa é um momento importante para o leitor de literatura. A intimidade de uma leitura feita em silêncio, individualmente, de um texto literário, é algo conhecido na experiência de todo leitor, bem como a necessidade de calar para poder refletir sobre o lido.

Pennac (1993) relata lindamente essa experiência:

Aquilo que lemos, calamos. O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu precioso trabalho de destilação. E este silêncio é a garantia de nossa intimidade. O livro foi lido, mas estamos nele, ainda (...)
Lemos e calamos. Calamos *porque* lemos (PENNAC, 1993, p. 82).

Por outro lado, ouvir uma leitura em voz alta feita por outro leitor (seja o colega ou professor) é uma prática que favorece a socialização de formas de ler, conhecimentos sobre a entonação de leitura, auxilia na apreensão de trechos difíceis que podem ser lidos com compreensão e expressados numa leitura de alguém mais experiente. Uma leitura oral bem feita “coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais para os alunos abordarem sozinhos” (CHARTIER, 2011, p. 180-181).

A leitura em voz alta feita pela criança, por sua vez, permite ao professor observar seus procedimentos de leitura: as hesitações em determinadas palavras, a consideração da pontuação e ritmo do texto, a entonação que demonstra os sentidos e compreensão da leitura. Permite também à criança perceber a clareza de sua própria voz e as habilidades necessárias quando se compartilha uma leitura.

Como diz Petit (2009, p. 170), a leitura solitária, silenciosa, caracterizada como uma leitura para si e na qual o leitor se sente livre para não prestar contas a ninguém não se opõe necessariamente a um tipo de leitura compartilhada, onde os leitores compartilham trechos

de suas leituras e comentam sobre elas, desde que essas práticas sejam constituídas respeitando-se a liberdade e individualidade do leitor.

Em cada forma de ler há habilidades e conhecimentos que precisam ser aprendidos. O importante em todas estas formas de leitura é que elas sejam orientadas prioritariamente para a apreciação do texto literário e não apenas por questões como disciplina e organização escolar.

3.2.3. Leitura consensual e leituras plurais

No que diz respeito à compreensão sobre o que se lê, as práticas de leitura de literatura observadas caracterizam-se por uma *busca do consenso*, tanto no que diz respeito a uma interpretação única do que se lê, como a uma opinião positiva sobre o texto. A prática de socialização da leitura, que já mencionamos, parece sempre guiada por essa tentativa de checar a compreensão da leitura realizada, a partir de uma interpretação pré-estabelecida, e para expressar uma opinião homogênea sobre o livro.

Sob esta ótica, existe *a leitura*, uma prática com características bem definidas e que se refere em geral à extração de informações do texto, como se todo texto devesse ser lido como se lê um texto científico ou de informações.

Essa preocupação está bastante relacionada às avaliações internas e externas que têm um efeito retroativo sobre a prática pedagógica, dificultando o foco na formação de um leitor para além da escola, pois incentivam uma classificação baseada na proficiência de leitura e impulsionam um trabalho com leitura numa perspectiva funcional. As metas de aprendizagem estabelecidas para cada série acabam sendo utilizadas a favor de uma cobrança que se realiza sobre as questões mais facilmente mensuráveis em relação ao desempenho das crianças como, por exemplo, a análise de seus *modos de escrita*⁵² e a capacidade de responder a questões (também na forma escrita)⁵³.

Pressionado para que a turma obtenha bons resultados nos testes, o professor acaba priorizando em seu trabalho práticas que considera que correspondam às exigências dessas avaliações, deixando de lado objetivos mais amplos ou que exigiriam investimentos pedagógicos a longo prazo, como é o caso da formação de leitores.

⁵² Referimo-nos aqui aos diagnósticos de escrita, muito utilizados nas séries iniciais do Ensino Fundamental para averiguar a escrita das crianças, a partir dos níveis propostos por Emília Ferreiro, que vão do mais distante da escrita convencional (denominado pré-silábico) ao convencional (denominado como escrita alfabética).

⁵³ Fazemos referência aqui às avaliações institucionais, tais como Saesp e Provinha Brasil, destinadas a aferir principalmente as competências de leitura das crianças, através de questões de múltipla escolha baseadas na identificação da escrita de palavras e leitura de pequenos textos.

Neves (2016), por exemplo, analisando o trabalho com literatura realizado no Ensino Médio brasileiro e francês, destaca o impacto dos exames externos sobre o trabalho pedagógico, que repercutem desde na escolha de autores e textos a serem trabalhados, no tipo de proposta pedagógica realizada, e até no interesse dos alunos pelas atividades. A partir do que observamos em nossa pesquisa, podemos dizer que este efeito das avaliações não está restrito às etapas mais avançadas de ensino, moldando as propostas dos professores desde os primeiros anos da educação básica.

O episódio transcrito a seguir exemplifica essa ênfase numa compreensão geral do texto, que acaba por promover uma leitura superficial, restringindo-se a aspectos factuais da história:

Professora Rose: agora a Luana vai falar também de um livro da Sylvia Orthof. Você lembra o nome do livro?

Luana: “Galo, galo, não me calo”

Professora Rose: Isso mesmo! Você quer falar um pouquinho do livro? O que você vai falar?

Luana: Ele tinha um galo...

Professora Rose: Isso, e o que ele fazia?

Luana: Ele cantava...

Professora Rose: E a turma adorava quando ele cantava?

Luana: Não.

Professora Rose: Então o que acontecia? Ele morava num apartamento ou numa casinha?

Luana: Numa casinha.

Professora Rose: Ele morava numa casinha no meio dos apartamentos, então ele via o sol e ele cantava... o que ele cantava?

Luana: Cocoricó!

Professora Rose: Isso! E o povo não gostava e jogava um monte de coisa nele! E assim foi... e depois? O que aconteceu? Eles resolveram fazer o que? Os que não gostavam de ouvir ele cantar?

Luana: “Colocou” ele na gaiola, e tampou.

Professora Rose: Isso, colocaram ele numa gaiola, colocaram um pano preto pra ele não ver quem?”

Luana: O sol!

(...)

Professora Rose: Um fazendeiro tinha uma fazenda e ela foi pra lá e levou o galo, e o galo chegou lá e viu uma galinha e lá ele podia cantar à vontade, porque ninguém amolava! E o que aconteceu?

Luana: Ela botou quarenta ovos!

Professora Rose: A galinha botou quarenta ovos! E daí nasceram o quê?

Luana: Pintinhos. Dez homens e trinta mulheres.

Professora Rose: Dez hominhos, galinhos e trinta galinhas! E daí eles ficaram o que? Tristes? Como eles ficaram nesse sítio?

Luana: Felizes.

Professora Rose: E daí era só o galo que cantava? Daí cantavam os dez galos e as trinta galinhas... e todo mundo cantava e era o quê? Uma felicidade! Então esse é um livro da Silvia Orthof e a Luana adorou! Eu já li também esse livrinho e é muito legal! (Sessão de observação 17).

É preciso destacar em relação a este trecho que a professora tem um conhecimento sobre a obra lida pela criança, já que ela antecipa fatos da história e faz questionamentos que direcionam a criança a relatar o enredo (por exemplo, fazendo perguntas como “a turma adorava que ele cantava?” e “ele morava em um apartamento ou em uma casinha?”). Também é possível perceber que a professora procura incentivar a criança a recuperar o narrativa como um todo, pois começa questionando sobre o título e prossegue até o desfecho da história – no qual ela mesma pergunta e responde como o livro termina.

Esse modo de falar sobre a leitura – com foco no enredo – e a ação da professora de verificar a compreensão – recontando o enredo – refletem expectativas de aprendizagem previstas no programa didático adotado por esta rede⁵⁴.

Essa prática, porém, tal como foi realizada neste episódio, restringe a fala da criança aos aspectos mais superficiais do texto, exclusivamente factuais, negligenciando todo o trabalho com a linguagem realizado pela autora e também as possibilidades de interação da criança com a história. Não é oferecida em nenhum momento oportunidade para a aluna compartilhar suas impressões sobre a narrativa, seu posicionamento em relação aos personagens, sua percepção sobre as formas e linguagens usadas pela autora, ou as sensações que a história lhe provocou (embora provavelmente houvesse algum interesse pessoal da criança pela obra, uma vez que esta solicitou permissão para compartilhar o livro com a turma).

Observa-se também que, embora a professora inicie perguntando à criança sobre o que gostaria de falar sobre o livro (o que poderia abrir espaço para uma opinião da criança, a escolha de um trecho ou um comentário sobre algum episódio da narrativa), ela vai progressivamente retirando da criança a possibilidade de falar sobre o que leu, uma vez que inicia com uma pergunta sobre a história: “o que ele fazia?”, mas vai gradativamente inserindo as informações sobre o texto nas próprias perguntas (por exemplo, ao final, quando diz: “Um fazendeiro tinha uma fazenda e ela foi pra lá e levou o galo, e o galo chegou lá e viu uma galinha

⁵⁴ O reconto oral está previsto no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º Ano do Programa Ler e Escrever e apresenta como justificativa: “Para escreverem boas histórias, os alunos precisam recontar. Junto com a história vem a forma (escrita), e é isso o que interessa. Além de recuperar a história coletivamente, estabeleça momentos de reconto para que os alunos possam “entrar dentro da história”. Essas atividades estão relacionadas ao desenvolvimento de competências de Comunicação Oral.” O material orienta ainda que é importante que o professor proponha atividades “nas quais os alunos possam narrar uma história conhecida para aprender a selecionar os aspectos relevantes da história, necessários à compreensão da sua narrativa, e para que possam conhecer, utilizar e se apropriar de algumas das características discursivas do texto”. Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>, acesso em 02 Jul. 2020. Não nos estenderemos na análise das práticas mobilizadas por este material, por fugir do foco do nosso trabalho. Outras reflexões sobre essa questão podem ser encontradas na pesquisa realizada por Silva (2016).

e lá ele podia cantar à vontade, porque ninguém amolava! E o que aconteceu?”) reduzindo as respostas da criança a poucas palavras.

Rouxel (2012, p. 275) ressalta como essa tendência em buscar uma compreensão consensual, na prática escolar, reduz a leitura a seus aspectos mais superficiais, na qual a interpretação “recai sobre a observação dos fatos objetiváveis, uma observação que conduz a um acordo de juízos e desemboca em um discurso consensual”. Para a autora, esse tipo de leitura objetiva formar um leitor “capaz de responder as injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto”.

Podemos perceber que as perguntas feitas pela professora são estritamente objetivas: “o que ele fazia?”, “o que aconteceu?”, “eles resolveram fazer o quê?” tendo uma única possibilidade de resposta a ser dada pela criança, referente ao encadeamento da narrativa. É importante destacar que perguntas como estas poderiam facilmente fazer parte de avaliações institucionais, porém, essa abordagem sobre a leitura não favorece a compreensão das crianças sobre as camadas menos superficiais do texto, relacionadas, por exemplo, ao uso da linguagem pelo autor e a aspectos nos quais não há uma interpretação única possível.

Abramovich e Viana (1995), autoras brasileiras de literatura infantil, em entrevista sobre a leitura na escola, relatam sobre o desconforto enquanto escritoras, diante dessa percepção sobre como os livros são utilizados nas práticas escolares:

Outra coisa que causa um certo espanto é o sentimento de que os alunos são conduzidos para produzirem uma opinião coletiva sobre os livros. Eu não sei se isso é resultado da influência das fichas que os livros trazem. Além de dirigirem a leitura, elas fazem as crianças lerem para procurar respostas para as pesquisas que a ficha apresenta. Isso significa que o aluno não lê para si mesmo; lê para as fichas, para responder perguntas que outros fizeram. Às vezes eu mesma não sei responder às pesquisas das fichas. (...) Todo o trabalho do autor, de tecer a história, de fazer linhas e entrelinhas acaba passando em brancas nuvens diante de solicitações as mais exteriores e arbitrárias possíveis. Com isso, a leitura, que é, por si, um ato solitário e individualizado, acaba se transformando em massificação (ABRAMOVICH E VIANA, 1995, p. 11-12).

Tal modo de abordar o texto literário promove também o que Houdart-Mérot (2013, p. 103) denomina como “pedagogia da admiração” na escola, em que os textos são lidos com o objetivo de destacar suas supostas qualidades literárias, as quais devem ser sempre apreciadas pelos alunos, desconsiderando seu modo de ver o texto. Isso resulta num posicionamento do aluno – principalmente no caso de crianças – que não deve evocar suas impressões e sensações ao ler o texto, mas apreciá-lo de acordo com normas e valores previamente estabelecidos.

Na situação observada, vemos que não há a oportunidade da criança expressar sua opinião sobre a história, pois esta é antecipadamente definida pela própria professora: “Então

esse é um livro da Silvia Orthof e a Luana adorou! Eu já li também esse livrinho e é muito legal!”.

Ao proceder dessa forma, a escola promove uma postura elogiosa, sem que a criança tenha condições de construir critérios de avaliação e menos ainda de reconhecer aquilo de que gosta ou prefere: sabe-se que as obras são consideradas valiosas, mas na realidade não se é capaz de apreciá-las. Colomer (2007, p. 146) compara os resultados dessa prática da escola a uma visita guiada a um museu, na qual os turistas juntam-se em volta de quadros famosos numa atitude admirativa, sem que sejam capazes de assinalar, por seus próprios meios, o que diferencia esses quadros das pinturas vizinhas. Para a autora, a avaliação pessoal implica a necessidade de compreender como a obra ressoa no leitor, e isso dentro de uma comunidade interpretativa, que pode ser a classe, por exemplo.

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, 147).

Dessa forma o aluno, ao ver-se como um leitor menos experiente e, conseqüentemente, com uma opinião menos legitimada sobre o texto literário, é levado a desconfiar de suas opiniões e a pôr em dúvida seus gostos pessoais, o que provoca facilmente o desinteresse pela leitura.

Esse tipo de experiência, compartilhada pelo escritor Graciliano Ramos em seu livro *Infância*, ao narrar seu contato com um grupo de leitores reconhecidos como “literatos” e reproduzida por Silva (2013) explica essa sensação:

Não me importava a beleza: queria distrair-me com aventuras, duelos, viagens, questões em que os bons triunfavam e os malvados acabavam presos ou mortos. Incapaz de revelar a preferência, resignei-me e aguentei Baladilhas, o Romanceiro, outros aparatos elogiados, que me revolveram o estômago. Cochilei em cima deles, devolvi-os receando que me forçassem comentá-los. Para mim eram chinfrins, mas essa opinião contrariava a experiência alheia. Julguei-me insuficiente, calei-me, engoli bocejos. (RAMOS, 1993, p. 227, *apud* Silva 2013, p. 61).

Para Houdart-Mérot (2013, p. 106), essa pedagogia da admiração passa a ser contestada a partir de um conjunto de razões, entre elas: a presença na escola de alunos vindos de diferentes grupos sociais e culturais (cada vez menos “admirativos”, ou seja, menos adaptados ao tipo de leitura proposto pela escola) e a divulgação das teorias de leitura que reivindicaram os direitos do leitor e colocaram em questão o próprio conceito de literatura, relativizando o cânone e admitindo o papel histórico e social na definição das obras consideradas de qualidade.

Tais pressupostos dão lugar a uma relação mais autêntica do leitor com o texto, permitindo que ele possa transitar entre o cânone e textos relacionados à sua experiência pessoal como leitor e até mesmo sinta-se na liberdade de opor seu gosto pessoal a uma ideia de gosto universal e convencional. Conforme ressalva Lebrun (2013, p. 144), porém, essa liberdade do leitor está longe de ser assegurada na escola, na qual ainda prevalecem os discursos elogiosos às obras e autores trabalhados. Basta, no entanto, promover um espaço em que as crianças possam se expressar com espontaneidade para observar sua capacidade de afirmar seus gostos pessoais e suas opiniões sobre as obras:

Pesquisadora: E tem algum livro que vocês já leram que não era legal, era chato?

Vinícius: Eu achei um chato... eu não sei qual é, que eu nunca vi o nome dele.

Caic: Tem um livro lá na sala que é ‘mó’ chato, só uma pessoa gosta.

Pesquisadora: Qual livro?

Caic: O do porquinho!

Vinícius: Ah, só a Maria Luíza gosta!

Pesquisadora: Por que ele é chato?

Caic: É um que é de um monte de porquinhos, que ficam assustando os outros.

Pesquisadora: Esse eu não devo ler então?

Vinícius: Ah, eu sei qual você está falando, é ‘mó’ chato mesmo, que fica assustando as pessoas e o pai cai até da cadeira!

Pesquisadora: E por que você acha chato?

Caic: Porque em toda a página tem “Buuu!”

Pesquisadora: E quem fica lendo esse livro?

Caic: Só a Maria Luísa, toda hora ela fica lendo esse livro... (Sessão de observação 9).

Observa-se neste episódio que as crianças, além de expressarem uma opinião crítica em relação ao texto (opondo-se à postura admirativa da qual falamos), são capazes de explicar o motivo de sua recusa ao livro: “é de um monte de porquinhos, que ficam assustando os outros” e “porque em toda página tem “Buuu!”, e também de reconhecer que seu gosto não necessariamente é o mesmo de outras colegas, já que identificam que há uma criança na sala de aula que aparentemente gosta bastante da referida obra, já que “toda hora ela fica lendo esse livro” (sem que sejam questionados sobre isso e também sem que suas falas demonstrem crítica ou ressalva à preferência da colega).

Lebrun (2013) afirma que um trabalho com literatura pautado por leituras autênticas, no qual o leitor pode desenvolver realmente uma postura crítica em relação ao texto, permite ao aluno formular um julgamento sincero e, às vezes, imprevisto, apreciando ou não a obra. Para a autora:

cabe ao leitor singular o direito de considerar a obra como literária ou não, à medida que o conceito de literariedade for sendo construído mediante os encontros do leitor com os textos. É importante que o leitor singular possa confrontar seus julgamentos com aqueles de seus pares e dos leitores em geral

de modo a legitimizar seu gosto mediante argumentos para poder confrontá-lo e partilhá-lo com os leitores da comunidade interpretativa em formação na classe (LEBRUN, 2013, p. 144).

Isso só pode acontecer à medida que as crianças tenham acesso aos mais diferentes tipos de texto e que possam lê-los sem constrangimento, comparando as diferentes formas de narrar, usos da linguagem e possibilidades de construção de enredos e personagens. Cabe à escola garantir que a criança saiba que tem direito a essa escolha e às suas próprias preferências e que, mediada pelo trabalho do professor, possa ter cada vez melhores condições de explicar e justificar estas escolhas e preferências.

3.2.4. Leituras permitidas e leituras desejadas

No decorrer das sessões de observação em campo, notamos frequentemente um descompasso entre as leituras permitidas às crianças, as leituras prescritas e as leituras que elas realmente desejavam realizar, sendo estas últimas as menos privilegiadas entre as três, quase sempre conquistadas com alguma insistência. Além das adequações aos conteúdos e organização da rotina escolar (as quais explicitamos anteriormente), as leituras são restritas a uma série de pressupostos implícitos, nem sempre claros às crianças, e aos quais elas precisam driblar para ler o que desejam.

Assim, entre interdições e deveres, às vezes são os próprios alunos que não acreditam que possam ler algo, como ocorre com Gustavo, um dos alunos do grupo “com dificuldade”, que me disponho a acompanhar em uma das sessões:

(Como a professora Rose estava acompanhando dois alunos, ofereço-me para ajudar. Ela pede para que o Gustavo se levante e troca alguns alunos de lugar para que ele possa vir sentar-se junto comigo. Ele traz um livro de poucas páginas, escrito, porém, com letras de imprensa. Leio o título: *Eu me mexo*. Ele o abre na primeira página).

Pesquisadora: Você quer ler?

Gustavo: Eu não sei ler essa letra.

Pesquisadora: Letra de imprensa? Você só sabe ler a letra bastão?

Gustavo: Não, a maiúscula.

Pesquisadora: Ah... mas o que será que está escrito aqui? Quer tentar? Pode ler só pra você depois você me fala. (Ele lê a primeira frase, de modo um pouco mais habilidoso do que eu esperava para quem havia acabado de me dizer que não sabia ler aquelas letras).

Pesquisadora: Muito bem! Você sabe! Como você sabe essa letra?

Gustavo: É igual ao do meu videogame!

Pesquisadora: Ah! Tem essas letras no seu videogame? (Ele acena com a cabeça que sim) Que legal!

Continuamos a leitura. Ele lendo e eu ajudando-o quando necessário. (Sessão de observação 13).

Nessa ocasião, embora fosse capaz de ler razoavelmente bem o texto em letra de imprensa e mesmo sendo capaz de relacionar esse tipo de letra às letras que lê quando brinca com seu videogame, Gustavo reproduz as falas das professoras, que constantemente reforçam a necessidade de selecionar livros com letras maiúsculas para esses alunos.

As interdições, porém, não são apenas para os alunos que ainda não leem fluentemente. Elas ocorrem cada vez que um aluno deseja ler algum livro que não faz parte do acervo selecionado para o dia, e dizem respeito também ao que se *deve ler* em cada semana:

Pesquisadora: Que livro você está lendo?

Giovana: *Vaca Mimosa*, da Sylvia Orthof. Ganhou vários prêmios.

Pesquisadora: Como você sabe?

Giovana: A ‘prô’ que falou. Vamos fazer um trabalho sobre ela.

Pesquisadora: Ah é? Que trabalho?

Giovana: A gente ainda não sabe.

(...)

(Leonardo aponta para um livro que está na prateleira, solicitando-o para a professora Clarice)

Clarice: Não! Hoje não, hoje é da Sylvia Orthof! (Sessão de observação 18).

Nota-se aqui que a aluna Giovana, embora não tenha clareza sobre que tipo de trabalho deverão fazer sobre a autora, ou porque sabe que lê para um fim específico: para conhecer, para obter informações a respeito de uma autora sobre a qual se deve fazer um “trabalho”. Em um segundo momento, quando outro aluno solicita uma obra do acervo, é orientado que naquele dia só leriam as obras da autora Sylvia Orthof.

Embora a sala de leitura conte com um acervo variado e de qualidade – mesmo que não muito atual⁵⁵ – nas atividades semanais de uso do espaço, os livros disponibilizados à turma toda somam pouco mais de meia centena de títulos, distribuídos em conjuntos de cerca de dez livros por grupo de alunos, os quais são eventualmente trocados entre si pelas professoras durante o período de permanência na sala. Isso significa que, mesmo frequentando um espaço no qual há alguns milhares de títulos à disposição, as crianças têm acesso a apenas cerca de uma dezena de obras ou pouco mais, sendo que o tempo de acesso a essas obras é também determinado pelas professoras.

Já as crianças com maior dificuldade na leitura têm um acesso mais restrito ao acervo, composto pelos mesmos livros todas as semanas. Ao que nos parece, a oportunidade de escolher os livros (mesmo restrita a um acervo pré-determinado) só é concedida aos alunos que sabem ler autonomamente, como demonstra o episódio a seguir:

⁵⁵ Uma parte expressiva das obras é composta por edições publicadas antes da última década e que foram se acumulando através de doações ou do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) para a formação do acervo disponível atualmente. Falaremos mais sobre a composição do acervo da sala de leitura no capítulo quatro.

Na mesa em que os alunos estão acompanhados pelas professoras, um menino manuseia uma enciclopédia de Ciências. A professora Rose recolhe delicadamente esse livro e coloca outros quatro sobre a mesa, diante do aluno: “Licença um pouquinho! (Senta-se ao seu lado, afastando-se do outro aluno que até então lia em voz alta para ela) Escolhe um desses aqui! (Todos são livros pequenos, de poucas páginas e muitas ilustrações. Posso ver que cada um trata de uma forma geométrica. Os textos são curtos e escritos em ‘letra bastão’). O aluno aponta para um deles, que imediatamente é aberto pela professora e, a partir de seu gesto de apontamento com o indicador, o aluno inicia sua leitura (Sessão de observação 7).

Ao que parece, a relutância em utilizar os livros solicitados pelas crianças tem a ver principalmente com a organização do acervo, preocupação frequente nas falas das professoras, como demonstra o episódio a seguir, numa ocasião em que a professora Clarice havia faltado e um aluno solicita uma enciclopédia infantil de Ciências, que geralmente é disponibilizada à turma:

Professora Rose: Eu não vou dar esse hoje porque a professora Clarice faltou e se eu misturar os livros eu não sei onde põe depois, então hoje nós vamos pegar só esses livros (fala apontando para o conjunto de livros sobre a mesa, composto por títulos iniciados com as letras H e I).

Mateus: Prô, é que eu queria terminar!

Professora Rose: Eu sei! Eu deveria ter feito esse combinado lá na sala... Se eu mexer nos livros da biblioteca não vai dar certo, no próximo dia vocês pegam o que vocês quiserem, senão... ela falou que quer aquele, o outro falou que quer esse daí vai virar uma bagunça! Então só hoje vocês me perdoem, tá? (Sessão de observação 17).

No diário de observações há o registro da impressão acerca desta situação, com o seguinte comentário:

Interessante como a professora se refere à ausência da professora responsável pela sala de leitura como o motivo para as crianças não poderem escolher o acervo, embora em nenhuma outra sessão de observação elas tenham podido fazê-lo, mesmo quando a professora Clarice está presente. (Sessão de observação 17).

Em várias situações, evidenciou-se uma preocupação excessiva das professoras com a organização dos livros, que também impunha restrições ao uso pelas crianças, como exemplifica a situação a seguir:

Sento-me junto a um grupo de crianças e começo a manusear os livros sobre a mesa, conversando com eles sobre os títulos. Alguns espontaneamente começam a comentar sobre eles e a manusear alguns títulos da prateleira próxima enquanto pergunto sobre o que gostam de ler e quais livros já leram. Percebo que a professora Clarice observa e mostra-se um pouco incomodada com o movimento das crianças.

Victor: (começa a procurar por um título e fala consigo mesmo) B... começa com a letra B (em seguida, chama um amigo) João, vem aqui me ajudar! (Os dois passam a procurar por algum livro na prateleira, falando baixinho entre si).

Professora Clarice: (percebendo que não me oponho à movimentação das crianças, não se contém e orienta) Depois você deixa o livro fora, que a professora põe no lugar. Qual você precisar tirar da prateleira você deixa fora, tá bom? Pra não sair da ordem. (Sessão de observação 14).

Essa mesma realidade foi também observada por Machado (2003) em sua pesquisa sobre leituras de adolescentes em espaços escolares, demonstrando que a restrição do uso mobilizada pelo desejo de conservação do acervo não é uma questão particular da escola que pesquisamos:

Esse controle e vigilância excessivos parecem estar ligados a uma política de escassez, movida pela necessidade de preservação do acervo, evitando-se o risco de perdas que os usos escolares e comunitários possam trazer. E a história de construção desse acervo comprova as dificuldades de sua constituição, explicando, em parte, o zelo excessivo que limita as liberdades individuais de escolha (MACHADO, 2003, p. 89).

Há ainda uma relação entre a disponibilidade de obras do acervo e as decisões sobre livros a serem lidos, ao menos no planejamento de projetos envolvendo toda a escola. Na entrevista com a Coordenadora Alessandra, fica evidente que a quantidade de livros disponíveis de um certo autor é fator determinante para o desenvolvimento de um trabalho com ele, uma vez que é preciso garantir uma quantidade de exemplares suficientes de acordo com o número de alunos de cada sala. Ela pontua, por exemplo, como escolheram o autor que foi trabalhado no ano anterior por toda a escola, em um projeto literário:

Eu fiz um levantamento na biblioteca dos livros que a gente tinha da Sylvia Orthof (...) Nós resgatamos um total de catorze ou quinze livros, mas como a proposta é atender pelo menos um por criança nos momentos de leitura, a gente tem que ter pelo menos uns trinta e cinco livros (...) então fizemos um levantamento de qual autor teria uma quantidade legal de livros (...), nós ficamos entre a Sylvia Orthof e a Tatiana Belinky, só que acabou tendo bastante livro da Tatiana, então a gente optou pela Tatiana (Entrevista 3).

Note-se que a coordenadora relata a escolha da autora Sylvia Orthof como primeira opção para o Projeto Literário do ano anterior, porém, ao buscar na sala de leitura os títulos da autora, verifica que a quantidade de obras existentes (cerca de quinze) seria insuficiente para realizar um trabalho com as turmas, formadas em geral por cerca de 35 alunos. Essa circunstância faz com que a equipe opte por uma outra autora, adiando para o ano seguinte o trabalho com a autora escolhida pelos professores.

Decisões como esta estão relacionadas à escassez de recursos da escola, uma vez que, para adquirir o total de livros que gostariam para realizar o projeto no ano seguinte, a equipe gestora utilizou recursos próprios para completar o acervo:

Então eu comprei pela Estante Virtual⁵⁶, eu fiz um levantamento dos títulos dela (Sylvia Orthof), ela tem cento e vinte títulos voltados para a Literatura Infantil, aí eu encontrei alguns assim em bom estado, porque tem a descrição (...) nós compramos uns vinte e três... então temos uns trinta e oito (...) Tem mais novo pra comprar na livraria, só que os que tinha era na faixa de trinta e sete reais cada um! É muito caro pra nós! Imagine! (...) nós pagamos duzentos e trinta com frete e tudo, saiu uma média de dez reais cada um (Entrevista 3).

Diante dos poucos recursos e da quantidade de livros que desejavam comprar, a opção da escola fica restrita ao custo das obras, sendo inviável avaliar a pertinência dos temas, o interesse das crianças ou qualquer outra questão de ordem literária ou pedagógica na compra desse acervo.

Pelos mesmos motivos, os alunos não têm permissão para realizar empréstimos de livros da sala de leitura, podendo manusear as obras apenas no horário de uso coletivo do espaço. Tal restrição não nos parece uma falta de preocupação em possibilitar o uso dos livros pelos alunos. Pelo contrário, no convívio com os profissionais da escola, foi possível perceber que essa restrição se baseia especificamente nas dificuldades de aquisição e renovação do acervo, e na conseqüente tentativa de manter os livros disponíveis sendo utilizados pela coletividade da escola.

Na entrevista com a coordenadora Alessandra, esse impedimento é justificado:

Teve professor que sugeriu [a realização de empréstimos de livros pelos alunos] só que não temos funcionários para isso, por exemplo, pra fazer ficha e o aluno toda semana vir e ficar pegando livro e levando pra casa e depois trocar na semana seguinte (...), se começar isso a gente vai perder o nosso acervo, porque a qualidade do livro vai desgastar muito mais rápido e a gente sabe que tem criança que leva e não traz de volta (Entrevista 3).

Várias dificuldades são expostas nessa fala: a primeira refere-se à falta de um funcionário para orientar e controlar o empréstimo dos livros pelos alunos (uma vez que a professora responsável pela sala de leitura trabalha apenas no período da manhã e tem seu horário todo ocupado com a recepção dos alunos no horário de aula). A segunda refere-se à dificuldade de renovação do acervo de livros, já que a escola depende da existência de programas governamentais para reposição das obras, pois seus recursos são insuficientes para a compra de livros. Uma terceira preocupação está diretamente relacionada com a anterior e

⁵⁶ A Estante Virtual é um portal brasileiro de comércio eletrônico que reúne sebos e livreiros. “Através de um sistema de busca próprio, o portal oferece aos leitores acesso a mais de 16 milhões de livros seminovos e usados (números de março de 2017), além de raros e esgotados a preços em média mais baratos que as livrarias convencionais – o portal afirma ter economia média de 52% de desconto em relação às livrarias. A Estante possui cerca de 4 milhões de leitores cadastrados e vende 10 mil livros por dia (1 livro comprado a cada 5 segundos).” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estante_Virtual>, acessado em 02 Jul. 2018.

menciona a perda do acervo pelo desgaste do uso e pela impossibilidade de garantir o retorno das obras emprestadas aos alunos: “tem criança que leva e não traz de volta”.

Segundo a coordenadora pedagógica, a última aquisição de livros de literatura feita pela gestão municipal ocorreu no ano de 2009, ou seja, há mais de dez anos. Após essa data, a escola recebeu apenas um acervo de livros destinado aos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental através do PNBE⁵⁷, no ano de 2012. Com a descontinuidade do programa⁵⁸ e a não aquisição de livros pela gestão municipal, a escola depende apenas de doações ou da compra com recursos próprios para a manutenção do acervo.

Preocupada com a necessidade dos alunos terem um maior acesso aos livros, a solução encontrada pela escola, apresentada pela coordenadora, foi a utilização dos acervos de sala de aula para empréstimos:

Eu falei para Ângela (diretora): você me dá autonomia pra isso? Eu falei, o professor tem o material na sala, ele tem que usar! Porque não adianta nada as crianças terem dificuldade de leitura e a caixa linda e formosa ficar em cima do armário! (...) Porque, se sumir um livro da caixa do professor, a gente tira da lista e repõe com outro, mas assim, não pra deixar de cuidar, claro, a gente falou para o professor que ele é responsável, mas não aquela pressão (...) Eu acabei dispondo desse material porque como a gente diminuiu o número de turmas na escola, a gente acabou que ficou com algumas caixas ociosas. (Entrevista 3).

Podemos dizer, portanto, que a utilização do acervo acontece pressionada entre dois polos que se opõem: de um lado, uma percepção de que as crianças precisam ter acesso às obras, vinculada ao atendimento de suas necessidades de aprendizagem, e do outro, uma preocupação acentuada em relação à manutenção do acervo, através de um entendimento que, caso não haja conservação das obras, poderá haver dificuldade na reposição das mesmas.

Observa-se também que esta é uma preocupação dos adultos, vinculada à percepção do livro como um objeto caro, que não pode ser perdido ou se deteriorar, e cuja aquisição depende de políticas públicas ou de iniciativas voluntárias de professores e gestores. Já as

⁵⁷ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura da parte de alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>>, acesso em 29 set. 2018.

⁵⁸ O último acervo distribuído pelo PNBE, no ano de 2013, atendeu a escolas que possuíam anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (etapas que não incluem o público atendido por esta escola). Após essa data, o programa foi descontinuado, e uma nova aquisição de acervos literários está prevista para ocorrer no ano de 2019, através da incorporação do PNBE ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>, acesso em 29 set. 2018.

crianças, embora demonstrem reconhecer a importância do cuidado e manutenção do acervo (conforme veremos no capítulo a seguir), buscam de diversas formas utilizá-lo de acordo com seus interesses e gostos.

Assim, defendemos, como Carvalho e Baroukh (2018, p. 40):

Se acreditamos que é a leitura que dá vida ao livro, é natural que seu uso gere sua deterioração. Isso acontece com o livro como acontece com todos os objetos da escola: brinquedos, mobiliário, materiais expressivos. Os livros não duram para sempre, mas a relação que podemos ter com eles, a intimidade com o próprio objeto perdura e reedita-se em leituras futuras.

Nesse contexto, a leitura por prazer, a leitura que se faz para si, é realizada apenas nas brechas, em momentos em que se consegue esquivar das leituras determinadas, como Caic, que em umas das sessões me mostra um livro da prateleira de “coleções”, que eu nunca tinha visto ser oferecido aos alunos:

Pesquisadora: Se eu tivesse que escolher um livro legal pra eu ler para os meus alunos, que livro vocês falariam pra mim que é muito legal?

Caic: Eu falaria que é esse aqui... (Começa a percorrer a prateleira em busca de um título que parece estar em sua memória. Escolhe um exemplar de uma coleção. Trata-se de um livro com certa quantidade de páginas e texto extenso, geralmente indicado para leitores fluentes).

Pesquisadora: *Go girl?* Dessa coleção você gosta? (Pego o livro e leio o título em voz alta: *Dormindo fora*) Você já leu esse livro? (Ele acena a cabeça positivamente) Vocês pegam essas coleções quando vocês vêm aqui na biblioteca? (Meu estranhamento se deve ao fato de nunca ter visto nenhum aluno lendo esse tipo de livro em todo o período em que acompanhei as aulas. Caic acena a cabeça positivamente. Insisto na pergunta) A professora Clarice deixa vocês pegarem?

Caic: Não, mas ela põe na nossa mesa daí a gente escolhe.

Pesquisadora: Mas ela já colocou esse livro?

Caic: Não, mas eu já li.

Pesquisadora: E como você leu?

Caic: Quando eu sentava lá eu já li (aponta para uma das mesas da sala de leitura, próxima à prateleira onde fica guardada esta coleção). Olha, tem muitos! (Mostra a prateleira onde estão todos os livros que pertencem a coleções, inclusive este que acabou de me mostrar). (Sessão de observação 12).

O diálogo acima nos faz entender que a leitura realizada por Caic não é uma leitura permitida ou indicada pelas professoras, mas uma leitura que ele faz aproveitando-se da ocasião de sentar-se perto da prateleira das “coleções”, situação em que provavelmente retirou o livro da prateleira sem ser notado. Outras situações demonstram estratégias parecidas das crianças, como trocar os livros entre si, independente das trocas de acervo realizadas pelas professoras durante a aula; indicar livros uns para os outros; não ler os livros selecionados pelas professoras (restringindo-se a folheá-los) ou ler livros que não estão previstos (pegando-os discretamente das prateleiras ou pedindo insistentemente para as professoras algum título de seu interesse).

Todas essas ações demonstram práticas de leitores que desejam realizar uma leitura para si, de acordo com seus interesses e gostos pessoais.

Em outras palavras, que desejam exercer seu papel de leitores, como demonstra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Como vocês fazem para escolher um livro? Como vocês sabem se um livro é legal?

Davi: a gente lê!

Pesquisadora: mas antes de ler, quando vocês vêm aqui na biblioteca, como vocês fazem para escolher um livro que seja legal? O que vocês olham?

Matheus: a capa...

Pesquisadora: e o que mais?

Davi: os desenhos!

Leonardo: a escritura da frente.

Pesquisadora: da capa? O título?

(Leonardo acena positivamente com a cabeça)

Matheus: o nome da história! (Sessão de observação 3).

Podemos dizer, portanto, que a leitura de literatura na escola pesquisada é representativa de uma prática escolar que privilegia uma leitura guiada por uma lógica da utilidade e do dever, na qual é preciso sempre ter um motivo, uma finalidade para a leitura, que não se encerra em si mesma. É também uma prática que utiliza a leitura em voz alta como forma de controle do tempo e da realização das atividades, e que se utiliza da leitura silenciosa como modelo de comportamento para leitura. É, por fim, uma prática baseada numa compreensão dos aspectos mais superficiais do texto e, por isso, num entendimento consensual, sempre incentivando um elogio das obras e autores lidos.

Por outro lado, podemos afirmar que as práticas das crianças a todo momento ressignificam e modificam essas práticas escolarizadas, exercendo sobre elas um movimento de leitura significativo e, principalmente, pessoal.

CAPÍTULO IV

A SALA DE LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO À EXPERIÊNCIA PESSOAL DE LEITURA DE LITERATURA

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana.

(PETIT, 2013, p. 23-24)

4. A SALA DE LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO À EXPERIÊNCIA PESSOAL DE LEITURA DE LITERATURA

No contexto do cotidiano escolar, entendemos que há um espaço e tempo que pode se constituir como uma oportunidade privilegiada para a leitura literária, que é a sala de leitura. A sala de leitura caracteriza-se como um espaço em que se pode ler apenas por ler, sem a necessidade de completar lições, responder a questionários, explicar o que se compreendeu. Na sala de leitura pode-se ler apenas por (ou para) gostar de ler, pelo prazer de ler. Até mesmo na fala dos professores, esse é o local reservado para a experiência de leitura, o tempo destinado à formação do leitor.

Em tese, a leitura que se realiza em sala de aula, com seus objetivos pré-definidos, apoiaria a leitura que se realiza na sala de leitura, pois ensina procedimentos, estratégias de compreensão, modos de ler. A leitura na sala de leitura, por sua vez, alimentaria a leitura que acontece na sala de aula, pois oferece oportunidades de ampliar o repertório de textos, autores e gêneros, possibilita a compreensão de diferentes pontos de vista e oferece informações sobre os mais variados assuntos.

Para que isso ocorra, porém, é necessário que a leitura nesse espaço-tempo seja realmente uma oportunidade de vivenciar situações diferentes das que ocorrem em sala de aula, nas quais a leitura seja fim em si mesma, e não meio para cumprir quaisquer objetivos. É necessário também que as práticas que envolvem o texto literário estejam mais próximas daquelas vivenciadas socialmente por leitores reais: ter a possibilidade de escolher o que se lê, compartilhar opiniões sobre uma leitura, indicar um livro, ler um trecho de um texto que se considera interessante, ler individualmente, entre outras.

A observação das situações em campo demonstra que essa leitura como experiência pessoal é possível no ambiente escolar. Mostra-nos também que essa possibilidade está muito mais relacionada às concepções que envolvem essa prática do que com as condições materiais ou físicas da escola. Especialmente na sala de leitura, local privilegiado para a vivência da leitura literária, acreditamos ser possível oportunizar essa experiência de leitura singular e pessoal às crianças e, com isso, favorecer sua formação enquanto leitores.

Por isso, neste quarto capítulo, analisamos as possibilidades do trabalho com literatura nesse espaço. Esse ambiente, embora denominado como *biblioteca* pelos professores

e pelas crianças, possui características que o aproximam mais do que poderíamos chamar de um *espaço para leitura* ou *sala de leitura*⁵⁹.

4.1. Um tempo e espaço para ler

O termo *sala de leitura* remete a um programa criado na rede municipal de São Paulo em 1972, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos na leitura e escrita, incentivar o hábito da leitura e ensinar procedimentos de pesquisa. O programa teve início através da parceria com uma biblioteca municipal, que passou a ter seu espaço utilizado semanalmente por alunos de ensino fundamental de uma escola próxima, e encontrou boa receptividade na rede de ensino, estabelecendo-se de forma permanente nas escolas municipais da capital desde então.

A partir de uma portaria publicada em 1975, o programa determinou a criação de espaços de leitura nas próprias escolas municipais, cuja utilização deveria ocorrer através da inserção de uma aula para leitura na grade de horários de todas as turmas do ensino fundamental, com o acompanhamento de um professor, responsável por orientar os alunos e cuidar da manutenção do acervo. O programa se expandiu durante toda a década de 70, e nas décadas seguintes se estabeleceu como uma política pública municipal, atingindo todas as escolas da rede (CARVALHO, 2015).

De acordo com Polido (2012), pode-se dizer que no decorrer de sua trajetória, ainda que o programa tenha oscilado entre orientações mais voltadas às habilidades de leitura e a formação de leitores, a leitura de literatura manteve-se como prioridade, representando uma inovação para a rede pública na época e servindo de modelo para outras redes, inclusive para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP, que conta atualmente com um programa semelhante⁶⁰.

⁵⁹ Com base nos critérios que explicitaremos a seguir, consideramos que a rede municipal na qual a pesquisa se desenvolve possui apenas uma biblioteca escolar, que atende à comunidade na qual está inserida com uma relativa estrutura, dentro de um espaço escolar. Nas demais escolas de Ensino Fundamental do município (26 ao todo) podemos dizer que há espaços como o da escola pesquisada, que podem ser considerados como *salas de leitura*, com melhores ou piores condições de utilização, a depender de questões como: espaço físico da unidade escolar, a importância atribuída pela gestão a esse espaço, e ainda o tempo de existência da escola (considerando que as mais antigas possuem maior acervo em virtude do acúmulo de obras possibilitado no decorrer do tempo).

⁶⁰ Segundo o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “a Sala de Leitura é um ambiente pedagógico e multidisciplinar” que disponibiliza aos alunos oficinas de contação de histórias, clubes de leitura, teatros e jogos lúdicos. O espaço é equipado com livros, jornais, revistas e conteúdo audiovisual, como DVDs e CDs. Ainda segundo a mesma fonte, mais de 3 mil escolas estaduais possuem Sala de Leitura e todas as escolas são inauguradas com esse espaço pedagógico que passou a fazer parte do projeto arquitetônico padrão para construção de novas unidades. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/sala-leitura/saladeleitura-espaco-pensado-para-que-o-professor-estimule-leitura-entre-alunos/>>, acesso em 25 set. 2018.

A exigência da criação de bibliotecas em instituições de ensino em nosso país é bem mais recente que esta iniciativa. Em 2010, através da Lei 12.244, de 24 de Maio, o Congresso Nacional brasileiro instituiu a “universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”⁶¹, determinando que todas as escolas, públicas ou privadas, dispusessem de *bibliotecas escolares*, entendidas estas como “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. A lei determina ainda que os acervos de tais bibliotecas sejam formados por, no mínimo, “um título para cada aluno matriculado” e que estas fossem efetivadas no prazo máximo de dez anos (ou seja, até 2020), considerando também a especificidade da profissão do Bibliotecário no exercício das funções nesse espaço, conforme leis específicas.

Examinando as determinações da citada lei, podemos compreender as bibliotecas escolares como espaços de leitura dentro da escola que atendam a certas condições de funcionamento, tais como: existência de acervo (mínimo de um título por aluno), possibilidade de consulta, pesquisa e leitura pelos alunos desses materiais, diretrizes para organização do uso e empréstimo, e a presença de um profissional qualificado para orientação dos alunos e manutenção do acervo (no caso, o bibliotecário)⁶².

Diante de tais especificidades, consideramos que os espaços escolares denominados como *salas de leitura* diferenciam-se das bibliotecas escolares por vários motivos, sendo pertinente destacar: são espaços em geral de uso exclusivo para alunos e professores da escola, não abrindo-se ao uso comunitário; não há exigências em relação à quantidade ou variedade do acervo; muitas destas salas têm a utilização restrita ao horário disponível pelo professor responsável ou são utilizadas esporadicamente, de acordo com a disponibilidade ou interesse do professor titular da turma; e não necessariamente realizam empréstimos aos alunos, em virtude da dificuldade de controle e da escassez de acervo.

Embora com todas essas peculiaridades, podemos dizer que as salas de leitura possibilitam o contato das crianças com uma quantidade razoável de livros literários, o que de outra forma talvez não ocorresse, já que a existência de bibliotecas escolares é exceção nas escolas públicas brasileiras. Segundo Carvalho e Baroukh (2018, p. 9), citando dados do Censo

⁶¹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>, acesso em 23 set. 2018.

⁶² Em nosso entendimento, as *bibliotecas escolares* possuem especificidades que as diferenciam das *bibliotecas públicas*, uma vez que são pensadas para atender especificamente à escola, com materiais para consulta e leitura de acordo com as demandas e interesses estabelecidos por esta. Seus acervos caracterizam-se prioritariamente pelos livros de literatura infantil e obras destinadas ao uso escolar como enciclopédias, dicionários, atlas e afins; sua utilização é pautada pelos fins pedagógicos, com orientação e controle dos professores no acesso e uso do acervo, escolha das obras a serem lidas e tempo destinado à permanência na sala.

Escolar de 2016, apenas 37% das escolas contam com bibliotecas. E sabemos, pela experiência na rede pública, que estes espaços, mesmo quando previstos no projeto arquitetônico da escola, são frequentemente alterados para se transformar em sala de aula e atender à sempre crescente demanda por vagas.

Considerando ainda a ausência de bibliotecas públicas em nosso país e as condições precárias em que muitas se encontram, esse espaço na escola representa uma importante oportunidade de acesso a livros.

No caso da sala de leitura da escola pesquisada, observa-se que a esta tem um papel importante no acesso dos alunos a livros literários e quanto à oportunidade de vivenciar práticas de leitura de literatura. Este espaço exerce também um papel fundamental na prática dos professores que, em geral, têm nele sua única fonte para consulta e seleção de livros para serem lidos para os alunos em sala de aula.

Assim como nas demais escolas do município, observa-se que essa sala de leitura é mantida graças à dedicação dos professores e da gestão escolar. Localizada no bloco administrativo, logo na entrada da escola, é um ambiente bastante agradável, limpo e organizado. Possui seis mesas redondas para leitura com conjuntos de cinco cadeiras cada uma, e várias prateleiras para os livros. Acima das janelas foi instalado um aparelho de ar-condicionado, adquirido pela escola com verba própria. Segundo a dirigente da unidade, esta era uma solicitação dos professores, a fim de garantir uma temperatura agradável ao ambiente quando as janelas estivessem fechadas para evitar o barulho ou a poeira vinda do parque, que fica ao lado.

O cuidado para com o espaço mostra a importância dada pela equipe escolar a esse ambiente:



Imagem 1: A Sala de Leitura. Foto da pesquisadora, 2019.

A organização da sala é mantida por uma professora de Educação Infantil, afastada de suas funções originais por questões de saúde⁶³ e designada para atuar na Sala de Leitura pela Secretaria de Educação. A presença desse professor é uma exceção na rede municipal, pois, em geral, as salas de leitura não possuem um professor responsável e são utilizadas de acordo com a disponibilidade e interesse dos professores titulares das turmas.

Segundo a professora Clarice, que atua na sala de leitura no período da manhã, todas as classes têm um horário definido em um cronograma semanal para visitar o espaço, acompanhados pela professora titular. Em entrevista, ela relata que todas as turmas cumprem esse cronograma e que, quando alguma turma não chega no horário, ela mesma se encarrega de ir até a sala para lembrá-los.

Essa organização garante um tempo de leitura semanal para todas as turmas, relativamente livre de tarefas e cobranças e também realizada num ambiente mais informal, no qual os alunos sentam-se em rodas e não enfileirados, como é comum na sala de aula. Durante

⁶³ Observa-se também nesta questão, semelhança com os professores responsáveis pelas salas de leitura da SEE/SP. Nessa rede, a grande maioria dos responsáveis pelas salas de leitura são professores readaptados, ou seja, professores afastados (temporária ou definitivamente) das funções inerentes ao cargo/função de origem, e que exercem outra função por motivos de doença e/ou outros de força maior.

o período de permanência nesse espaço, professores e crianças não utilizam lousa e cadernos, não corrigem exercícios e vivenciam práticas que podem se aproximar das atividades com que se envolvem socialmente os leitores de literatura: manuseiam livros, comentam sobre o que estão lendo, leem trechos em voz alta, entre outras.

Entendemos que a possibilidade de vivenciar esse espaço-tempo semanalmente na rotina da escola é um aspecto muito importante na formação do leitor de literatura. O espaço físico e sua organização determinam em grande parte as condições em que a leitura ocorre, assim como influenciam os próprios gestos de leitura. Jover-Faleiros (2013, p. 125) explica que “os gestos de leitura designam uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto de leitura”. Assim, lê-se de modo diferente quando se está em um ambiente como a sala de aula e quando se está em uma sala de leitura, por exemplo, em circunstância em que os objetivos também são diferentes.

No conjunto principal de prateleiras da sala de leitura, os livros estão organizados por ordem alfabética de títulos. O acervo dessas prateleiras é formado por livros classificados como “literatura infantil” e as obras estão divididas em caixas (algumas de papelão e outras de madeira), cada uma identificada pela letra do alfabeto correspondente à inicial dos títulos que armazena.

Ao lado dessas prateleiras há outra, menor, na qual estão organizados os livros catalogados como “coleções”. Esses conjuntos são compostos por: livros de autores consagrados, editados em um mesmo formato; coleções temáticas; séries de livros de um mesmo personagem ou livros de um mesmo gênero como, por exemplo, histórias em quadrinhos; ou livros com características em comum, geralmente produzidos como coleções pela própria editora, que são agrupados por exemplo pela referência a uma etapa de ensino, como “Coleção de Educação Infantil” (no caso, um conjunto de livros compostos por textos curtos, com poucas páginas).

Na parede lateral, outra prateleira acomoda os livros para leitura do professor, como enciclopédias, dicionários, livros didáticos, coleções de disciplinas específicas (como de Arte e de Ciências), além de CDs e DVDs infantis. Deslizando sobre um trilho, cada prateleira possui um expositor, onde estão dispostos livros de literatura infantil em posição de destaque. Em entrevista realizada com a professora Clarice, esta explicou que mantém ali os livros de que as crianças mais gostam ou aqueles relacionados a temas que estão sendo trabalhados por alguma série, a fim de que os professores possam localizá-los com facilidade e realizar o empréstimo para leitura em sala de aula.

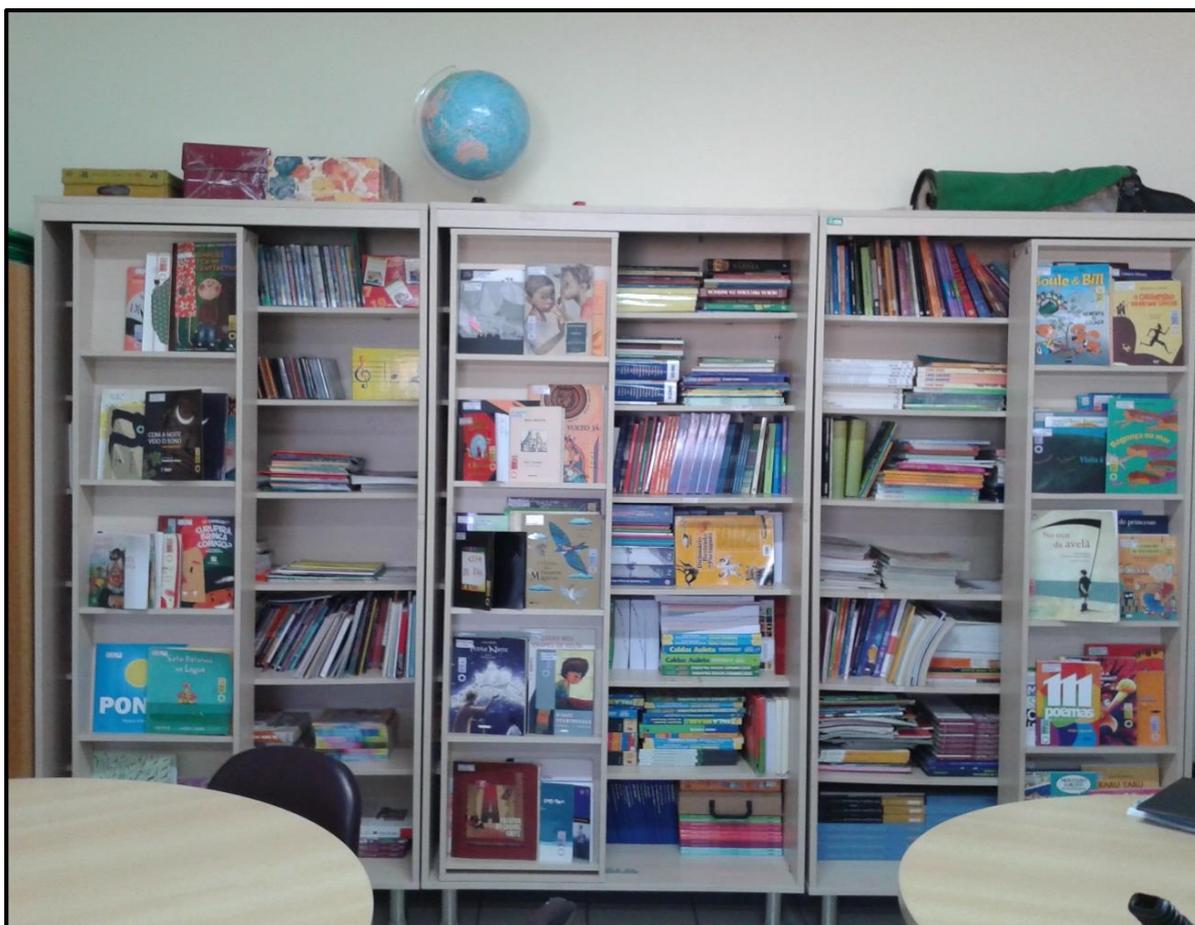


Imagem 2: Prateleiras de livros para o professor. Foto da pesquisadora, 2019.

Em termos de organização do espaço, pode-se dizer que os livros estão ao alcance das crianças, e arrumados de modo a facilitar a pesquisa por títulos – embora na prática esse acesso às obras seja permitido apenas aos professores. Todas as obras possuem carimbo e etiqueta de identificação, bem como estão catalogadas em um livro que registra todo o acervo existente na sala de leitura. Este catálogo é utilizado também como fonte de consulta pelos professores para a localização das obras e, pelos sinais de desgaste, é possível perceber que é bastante utilizado.

O acervo é formado basicamente por livros enviados pelo governo federal ao longo dos anos, através do PNBE, e também por aquisições realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria escola. No total, entre livros para uso das crianças e obras para uso do professor, estão catalogadas cerca de quatro mil obras no acervo, número bastante representativo em comparação às demais escolas da rede municipal.

Nota-se que, em geral, as obras são de boa qualidade, tanto em relação aos textos quanto às edições (trata-se de um acervo composto principalmente por obras selecionadas por

editais de compra governamental, que se constituem através da análise e escolha de especialistas da área). Os livros se encontram em bom estado de conservação, embora com sinais visíveis do tempo e do uso contínuo: páginas desgastadas, às vezes amassadas ou amareladas.

Podemos dizer, com base nestas características, que a sala de leitura da escola pesquisada possui condições estruturais satisfatórias para proporcionar oportunidades de leitura de qualidade aos seus alunos. Como se pode ver, o acervo é muito bem organizado e mantido com cuidado; o espaço - ainda que pequeno - é adequado ao uso; há uma professora designada especificamente para manter e orientar o uso da sala; todas as turmas têm um horário semanal definido para frequentar o local, aspectos que viabilizam a utilização do espaço e o acesso das obras às crianças.

4.2. Possibilidades da Sala de leitura: livros, leitores e leitura

Conforme já afirmamos, as condições estruturais e organizacionais da escola são necessárias para viabilizar práticas de leitura pelas crianças. Acreditamos, no entanto, que ainda mais significativas são as práticas desenvolvidas pelos professores com foco nas experiências pessoais de leitura de literatura. Por isso, abordamos a seguir algumas condições e possibilidades da leitura literária, que tem na sala de leitura uma oportunidade privilegiada para ocorrer, considerando um trabalho pedagógico que envolva livros, leitores e leitura na escola.

4.2.1. Os livros

Não há dúvida que o contato com a multiplicidade de livros é um fator importante na formação de leitores. O acesso a diferentes gêneros, linguagens, edições e textos é um dos primeiros aspectos exaltados por leitores assíduos em sua experiência de formação literária. E, para isso, não basta que o acervo exista. É preciso poder explorá-lo, testá-lo, experimentá-lo.

Petit (2013, p 174) nos lembra que a complexidade das escolhas dos leitores revela também sua multiplicidade: o que faz a felicidade de um entediará ou angustiará outro, tamanha a diferença entre eles, decorrendo disso também, a diversidade de suas escolhas. Daí a importância da pluralidade do acervo e da atenção à seleção das obras disponíveis às crianças.

O desafio da escolha de livros se coloca ao professor porque é ele quem seleciona grande parte daquilo que é lido pelas crianças na escola. Tanto pela dinâmica desse espaço (e suas questões de tempo e coletividade, que já abordamos) como pela própria faixa etária das crianças e uma cultura de tutoramento vinculada a elas (que nasce juntamente com a sociedade capitalista na qual vivemos); na maioria das situações, há no mínimo uma seleção prévia pelos

adultos dos livros que chegarão a elas (e nem estamos falando aqui da questão da compra de acervos, que passa necessariamente por seleções feitas por adultos).

Um primeiro aspecto que observamos em relação à seleção de livros refere-se ao fato de que, em geral, as escolhas feitas pelos professores restringem-se a um pequeno grupo de autores consagrados e que são presença constante na cultura escolar. Na escola pesquisada, isso pode ser notado tanto através dos registros de empréstimos de livros feitos pelas professoras⁶⁴ como também nas entrevistas realizadas, nas quais foram comuns referências a um mesmo grupo de autores: “E eu leio também Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Silvia Orthof” (Professora Rose, Entrevista 2); “Eu escolho para ler para as crianças as autoras Ana Maria Machado, Tatiana Belinky” (Professora Clarice, Entrevista 1) e “nós trabalhamos com a Ruth Rocha, a Ana Maria Machado, a Tatiana Belinky” (Coordenadora Alessandra, Entrevista 3).

A repetição destes autores demonstra a opção dos professores por uma escolha “segura”, feita a partir de nomes legitimados e textos já conhecidos, provavelmente devido a uma dificuldade em conhecer e selecionar as obras do acervo com base em referências pessoais de leitura.

Chama a atenção também como os autores mencionados pertencem a um grupo de escritores que se consagrou entre as décadas de 80 e 90, não havendo referência dos professores a autores mais contemporâneos. Possivelmente, o conhecimento que têm de autores de literatura infantil refere-se ao tempo de sua própria infância ou do período de sua formação como professores. Considerando que o acervo da sala de leitura (composto em sua quase totalidade por obras mais antigas) possivelmente é a única fonte de referência para estes professores e também a dificuldade de acesso a produções atuais, suas sugestões de leitura permanecem as mesmas, ainda que a produção nacional tenha se ampliado significativamente nos últimos anos⁶⁵.

Essa restrição de autores e obras é bastante comum, tendo sido já apontada por pesquisadores como Soares (2001), que ressalta a pouca diversidade de obras utilizadas nas escolas. Discorrendo sobre a mesma questão, Carvalho e Baroukh (2018, p. 101) também alertam que se há a necessidade de apresentar aos alunos os autores canônicos, reconhecidos

⁶⁴ Tais empréstimos – que indicam quais são as leituras feitas pelos professores em sala de aula - são registrados numa Planilha de Empréstimos da Sala de Leitura, no qual pudemos constatar a repetição das mesmas obras e autores citados pelas professoras e coordenadora da escola nas entrevistas.

⁶⁵ Anne Marie Chartier (2011), citando pesquisa realizada na França sobre as práticas de leitura na escola, aborda o escasso conhecimento que os professores têm sobre literatura infantil, fato que certamente não se distancia da realidade brasileira.

pela excelência de seus textos, por outro lado, é fundamental ampliar o repertório leitor das crianças, apresentando novos autores.

Como bem afirma Chartier (2000, p. 14), é preciso evitar duas posições extremas quando se trata da formação de leitores: “seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes”. Desse modo, é importante facilitar o acesso das crianças tanto às obras consagradas, de autores reconhecidos, como também possibilitar o contato com obras contemporâneas e aquelas de interesse das crianças.

a importância do corpus passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores. Assim, pode-se afirmar que um bom corpus não é sinônimo das “melhores obras”, mas inclui também livros de séries, onde os pequenos possam descansar e assimilar o aprendizado através da repetição, ou livros que fortaleçam sua autoimagem positiva como leitores, ao sentirem-se capazes de ler livros mais grossos, embora de qualidade inferior, etc. No extremo oposto, um bom corpus não é tampouco algo destinado ao consumo, um conjunto de livros para entreter e esquecer. A tendência editorial de produzir livros mais curtos, simples, fáceis de ler e sempre novos, sem que possam compartilhar as referências coletivas, não se ajusta ao que sabemos sobre a formação dos hábitos de leitura (COLOMER, 2007, p. 113).

É preciso, portanto, saber do que gostam as crianças, respeitando suas distintas habilidades e interesses, bem como incentivá-las a sair da zona de conforto e experimentar a possibilidade de leituras que não fariam de modo espontâneo. E, para responder à pergunta sobre o que gostam de ler as crianças, é preciso sair de uma postura generalizadora, que percebe todas as crianças como iguais, para olhar para o grupo e para cada criança em particular, perguntando-se: do que gostam? Pelo que se interessam? Quais suas habilidades e dificuldades de leitura? Quais suas experiências e como os livros podem contribuir para ampliá-las?

Assim, é importante aceitar as preferências e referências de cada grupo, sabendo também que cada geração constrói seu *corpus* de literatura próprio, não rotulando ou hierarquizando as obras atuais em comparação com os clássicos.

Cabe à escola possibilitar o acesso das crianças à pluralidade de textos, suportes e leituras, sabendo também que cada leitor se apropriará desta multiplicidade de formas diferentes. É preciso, além disso, lembrar que a leitura literária é uma “aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (COLOMER, 2007, p. 68).

Outro aspecto relevante em relação à escolha das obras refere-se a uma preocupação dos professores em facilitar a leitura das crianças, oferecendo livros com poucos textos, com letras grandes e poucas páginas. O registro no diário de campo destaca essa questão:

Em todas as mesas há um conjunto de livros para cada grupo de alunos. Na mesa mais próxima a mim, percebo que todos os livros estão etiquetados com a inicial “ED. INF.”, o que significa que pertencem à coleção de livros para a Educação Infantil. Embora trate-se de um segundo ano, suponho que a escolha deste conjunto se deva ao fato dele caracterizar-se por livros com poucas páginas, em geral com textos curtos e muitas ilustrações. As características dos acervos sobre as outras mesas parecem confirmar minhas impressões (Sessão de observação 4).

A intenção das professoras é mobilizar o interesse das crianças, oferecendo livros cuja leitura seria supostamente mais fácil para elas, quando na realidade o que acontece é que esses pequenos leitores são atraídos pelos mesmos aspectos que seriam quaisquer leitores ao escolher um texto: pelo assunto, pelo reconhecimento do autor, por uma ilustração, pelo título, pela capa.

A situação relatada abaixo exemplifica o quanto as crianças se interessam por textos desafiadores:

(Pedro me mostra um livro que encontrou na prateleira).

Pesquisadora: *Volta ao Mundo em 52 histórias*. É legal esse livro?

Pedro: Sim!

Pesquisadora: Tem 52 histórias nele?

Pedro: Não.

Pesquisadora: Não? Quantas histórias será que tem?

Pedro: Espera aí... (Pega o livro e começa a folheá-lo. Vai até a última página e observa a marcação do número de páginas do livro) É cento e cinquenta e nove!

Pesquisadora: Que legal! E você já leu esse livro Pedro?

Pedro: Sim! Inteiro!

Pesquisadora: Inteiro? Você leu sozinho ou alguém leu pra você?

Pedro: Eu li sozinho.

Pesquisadora: E que histórias legais tem aí?

Pedro: Tem uma aqui (Começa a folhear o livro) “A princesa e o sapo”... “Príncipe sapo” (Continua folheando o livro e me mostrando alguns títulos) Tem também aqui... “A raposa manca”! Tem até Chapeuzinho Vermelho!

Pesquisadora: E qual história dessas você acha que é mais legal?

Pedro: Olha, essa aqui (aponta para um título).

Pesquisadora: E o que fala essa história?

Pedro: Fala de um homem de muitas formas (Sessão de observação 9).

Vemos que o interesse de Pedro é mobilizado pelas histórias do livro, sem se preocupar com o fato dele ser composto por cento e cinquenta e nove páginas, as quais ele afirma ter lido sozinho.

Exemplos como este demonstram que as crianças se interessam e são capazes de se apropriar dos mais diversos textos, e que a compreensão desses textos se relaciona muito mais

com as oportunidades de acesso do que com uma suposta capacidade de interpretação do leitor. Em relação à complexidade dos textos, convém lembrar também que, a princípio, não existem livros simplesmente fáceis ou difíceis, primeiro porque as infinitas possibilidades entre uma definição e outra abrem espaço para a igualmente infinita pluralidade de leitores e suas experiências e habilidades. Em segundo lugar, porque a dificuldade de compreensão está mais relacionada ao contexto em que a obra está inserida e ao acesso ou não do leitor ao tipo de linguagem e vocabulário utilizado.

Nesse sentido, um texto será mais difícil quanto menor for a familiaridade do leitor com suas formas e linguagem. Por outro lado, um texto aparentemente simples pode ser incompreensível a um leitor que desconhece aspectos como o assunto, a linguagem utilizada ou o contexto da obra. Assim, a questão dos textos mais “fáceis” ou mais “difíceis” está mais relacionada a uma oportunidade de contato com determinados textos (com certa linguagem, determinados assuntos, vocabulários, gêneros discursivos) do que à complexidade da obra em si. Conforme explica Colomer (2007), o tipo de texto que uma criança é capaz de compreender está condicionado pelo que está presente à sua volta e lhe é familiar. “As crianças são competentes para entender todo tipo de técnicas das histórias que lhes oferece sua própria cultura” (COLOMER, 2007, p. 75).

Soma-se a isso o fato de que a aprendizagem mobiliza-se a partir dos desafios. Dessa forma, o contato com textos mais complexos, lidos com ajuda, comentados entre os pares e o professor, ou mesmo lidos individualmente em situações em que se respeitem as possibilidades de compreensão do leitor são capazes de ampliar a própria capacidade de entendimento. Ademais, como nos diz Andruetto (2017, p. 142), “a literatura é generosa conosco, profundamente democrática, porque nos permite ingressar em seu universo a partir da nossa particularidade, nos permite encontrar um caminho próprio em suas letras”.

Nesse mesmo sentido, Petit (2008) também alerta sobre uma tendência em oferecer produtos de qualidade inferior aos leitores sob a alegação de que atendem às suas expectativas e interesses quando estes possivelmente não têm acesso aos bens culturais considerados de alta qualidade. A autora nos lembra que, em se tratando da formação do leitor e do gosto literário, “é o que encontro que me ensina o que procuro” (PETIT, 2008, p. 178).

Por isso, é importante que o leitor tenha acesso à abundância de obras: gêneros, temas, diferentes complexidades, porque é através da diversidade que cada leitor vai construir e descobrir seu próprio repertório. A possibilidade de conhecer a diversidade de criações literárias permite ao leitor encontrar aquilo com o que se identifica.

A ideia de facilitar a leitura também se relaciona a uma concepção de leitura como algo sempre prazeroso e sem esforço. Carvalho e Baroukh (2018) nos alertam que

embora a abordagem em relação à leitura como prazer seja preponderante nos dias de hoje, é possível perceber, ao olhar para nossa própria experiência como leitores, que a leitura provoca uma infinidade de emoções. Não sentimos só prazer quando lemos. Podemos nos sentir acuados por um texto, desafiados, aborrecidos ou entediados. Abandonamos os livros com os quais não conseguimos dialogar, lutamos com as leituras mais difíceis e ficamos felizes por conseguir avançar e conhecer, por exemplo, a escrita de um clássico, depois de muito trabalho (CARVALHO E BAROUKH, 2018, p. 107-108).

Até mesmo porque, se desejamos que as crianças tenham oportunidade de debater sobre sua compreensão e suas opiniões sobre os textos, é preciso que estes ofereçam elementos para a discussão: quanto mais complexos, curiosos e imprevisíveis forem os textos oferecidos, maiores serão as oportunidades que oferecerão ao diálogo.

Um terceiro aspecto relaciona-se a um excesso de cuidado e receio em disponibilizar o acervo às crianças. Ampliando a reflexão que fizemos no terceiro capítulo sobre o cuidado e manutenção para com os livros, defendemos ser possível proporcionar um uso efetivo pelas crianças sem que isso signifique o comprometimento do acervo. Afinal, não há sentido em manter um acervo de qualidade que envelhece sem uso, pois, como já vimos, o sentido de toda obra literária é seu encontro com o leitor.

Outro motivo é que essa crença de que os livros se estragam nas mãos das crianças é posta em questão por comportamentos zelosos que elas demonstram nos usos destes. Em algumas sessões de observação, vimos iniciativas das crianças em apontar a necessidade de reparo de alguma obra:

(A professora Clarice levanta-se e circula pela sala, trocando os acervos das mesas. Ana mostra-lhe um livro que parece estar danificado).

Professora Clarice: Que dó! Que dó! Depois que você ler você me entrega ele pra eu arrumar. Tem que ter amor e carinho pelos livros, né crianças? (Em seguida, ela continua a andar pela sala e a trocar os livros entre as mesas. Ana se levanta e lhe entrega o livro sobre o qual tinha falado).

Professora Clarice: Que dó, né? Porque se sai as folhas e perde... se dá para recuperar tudo bem, mas e se não der? (Sessão de observação 15).

Pedro: (mostra para a professora Clarice um livro que está com as páginas soltando) Olha, prô!

Professora Clarice: O que foi? Está saindo as páginas? Deixa ele comigo. Posso pegar? Vou guardar ele aqui pra depois eu arrumar. Senão depois perde as folhas né? (Sessão de observação 9).

Vemos aqui que a postura de cuidado para com os livros é um comportamento tanto da professora, que destaca a importância de recuperá-los, como das crianças que, observando

algum dano, espontaneamente os levam até a professora para que possa restaurá-los. São atitudes que demonstram que as crianças reconhecem o valor dos livros e a importância do cuidado para com eles, aprendizagem esta que só pode ocorrer através do contato com o acervo. Afinal,

Se por muito tempo pensou-se que apenas aqueles que sabiam ler poderiam dar valor aos livros e, portanto, cuidar deles adequadamente, hoje sabemos que é preciso ter o livro em mãos para aprender a ler e a manuseá-lo. Manipular um livro é um dos comportamentos leitores e, portanto, deve ser conteúdo de aprendizagem – e de ensino. Se não favorecermos o contato com o objeto, como as crianças vão aprender a usá-lo? (CARVALHO E BAROUKH, 2018, p. 38).

Manusear livros de alta qualidade, em edições cuidadosas e produzidos com materiais de qualidade mostra também para a criança o valor daquele objeto e é muito diferente de manusear livros de baixa qualidade, com edições de baixo custo. Isso também ensina a criança sobre como podem e devem ser utilizados.

Essa mesma preocupação, que se repete em relação à organização do acervo também poderia ser minimizada com o envolvimento das crianças na tarefa. Nas oportunidades em que elas puderam participar, demonstraram bastante entusiasmo e também capacidade de realizar a arrumação da sala de leitura, de acordo com os critérios de organização do espaço. Acreditamos que o envolvimento das crianças na organização do acervo e, inclusive, no controle dos empréstimos de livros, poderia viabilizar um uso mais efetivo da sala de leitura, no qual as crianças poderiam escolher o que gostariam de ler e fazer isso em seu próprio tempo, fora do espaço escolar (o que também seria uma forma de minimizar os impactos da organização escolar a que nos referimos no capítulo anterior nas práticas de leitura).

Afinal, como já dissemos, umas das características de um leitor de literatura é saber fazer escolhas de leituras para si, o que só pode ser desenvolvido no contato amplo com os livros e no exercício de fazer essas escolhas.

4.2.2. Os leitores

Não podemos falar sobre a formação dos leitores sem considerá-los. Com base em todas as especificidades que já abordamos sobre o leitor de literatura - esse sujeito que deseja fazer uma leitura para si, que se apropria do texto para compreender melhor a si mesmo e ao mundo a sua volta e que, por vezes, não se constrange em distorcer uma suposta leitura pretendida (e aceita socialmente) para satisfazer a seus interesses e prazeres - é também aquele que dá sentido à existência dos textos e sem o qual a literatura sequer existiria.

No contexto escolar há muito que se pode fazer para aprofundar a experiência desse leitor com o texto e desenvolver sua capacidade de perceber o modo como a obra funciona, podendo assim, ampliar sua capacidade de compreensão e promover uma reflexão mais aprofundada a partir do que a obra propõe.

Bértolo (2014, p. 77) nos explica que uma leitura que assimila o texto como simples encadeamento de ações – a qual ele chama de leitura ingênua – e apoia-se simplesmente na narrativa autobiográfica do leitor, acaba por desativar no texto os aspectos literários ou de representação de mundo que poderiam dar lugar a questionamentos sobre os sentidos da leitura, por seu caráter conflituoso. Segundo o autor, todos os leitores sofrem os efeitos dos recursos retóricos usados no texto para provocar determinados sentimentos ou reações, porém, só aqueles que conseguem reconhecer esses recursos podem ler o que eles adicionam de significados ao texto. Certamente alguns textos oferecem melhores condições para exercitar essa habilidade de compreensão que outros, mas é possível, com intervenções planejadas, que as crianças exercitem essa capacidade a partir dos mais diversos textos e situações de leitura. Em uma das ocasiões de socialização de leitura feita por uma aluna, por exemplo, em que apresenta à classe um livro cujo título é *Enrolados*, em referência a uma adaptação de um conto clássico para o cinema, as crianças questionam alguns aspectos de sua leitura, gerando uma oportunidade de debate sobre sua interpretação:

Ana: Esse livro é da Rapunzel!

Professora Rose: E o que você mais gostou?

Ana: Que ela tinha um pai que era um rei... e uma rainha... daí tinha uma bruxa e pegou ela sequestrada, aí o cabelo dela era mágico, aí quando... depois a bruxa levou ela para uma casa no meio da floresta e deixou ela trancada lá. Aí um dia um ladrão entrou lá na casa dela... aí ela pegou uma frigideira e ameaçou ele. Ela amarrou ele com o cabelo na cadeira aí... deixa eu ver.... (olha para o livro) daí todos os dias que era aniversário dela o rei e a rainha soltavam uma lanterna no céu (...).

Pedro: Prô, ela falou que é casa, mas não é casa, é castelo!”

Vinícius: É uma torre!

Professora Rose: Ah! É uma torre? Não tem importância, sabe porquê? Quando a gente vai contar, tem várias versões, porque cada um fala um pouquinho diferente e faz uma nova versão (Sessão de observação 6).

Nota-se que Ana substitui o título do texto para o nome do conto clássico: *Rapunzel*, bem como altera detalhes do enredo, como a troca de “torre” por “casa”, sem que isso represente um problema para a apropriação do texto e mesmo para a compreensão da história. As demais crianças, porém, interferem no relato, sendo que uma alerta para a troca de “castelo” por “casa” e, em seguida, é também corrigida por outro aluno, que afirma que se trata de uma torre.

Rouxel (2015, p. 290-291) destaca que as leituras realizadas em sala de aula têm um potencial ampliado de se tornar um espaço para esse tipo de *debate interpretativo*, pois podem promover questionamentos sobre o texto, submeter o leitor à reflexão do grupo para construir uma ou mais interpretações e confrontam os leitores com a riqueza das significações, permitindo-lhes perceber como estas contribuem para a elaboração dos sentidos do texto.

Nesta situação específica, a professora conduz a atividade respeitando a compreensão da criança, sem se ater aos detalhes e valorizando a narrativa como um todo. Haveria aqui, entretanto, uma oportunidade de retorno ao texto, juntamente com as crianças, para verificar se poderiam ter uma resposta definitiva sobre os termos debatidos (nesse caso específico, seria possível confirmar que o texto realmente se refere a “torre” e não a casa ou castelo).

Poder-se-ia ainda avançar no debate entre as crianças, refletindo sobre outros aspectos, não explícitos no texto, e distinguir quais deles precisaram ser completados pelo leitor e, em que medida tais acréscimos – indispensáveis para a compreensão da história – seriam compatíveis ou não com a narrativa⁶⁶. O trecho que se segue, por exemplo, tem ao menos duas situações que permitiriam essa reflexão:

Ana: Então... daí, em todos os aniversários o rei e a rainha jogavam as lanternas, aí ela falou: “eu não vou devolver a coroa enquanto você não me levar até essas...lanternas voadoras”. Aí ele levou, daí, quando chegou na torre a mãe dela... a bruxa na verdade, estava procurando ela, daí ela não achava, não achava, e ela foi até o castelo e ela acabou vendo as lanternas e ela percebeu que ela era a princesa sequestrada, então o menino levou ela pro castelo pra ela ver, daí teve uma noite que eles marcaram um jantar, depois eles pegaram um barco, e os pais pegaram e soltaram de novo as lanternas, aí eles se beijaram... (Algumas crianças riem. A professora ri também).

Professora Rose: E daí eles casaram?

Ana: E daí o príncipe cortou o cabelo dela.

Professora Rose: Que legal! E viveram...?

Ana: E viveram felizes para sempre!

Professora Rose: Muito bem!

Ana: Pro, quer dizer... antes ela cortou o cabelo... daí é que teve o casamento... (Sessão de observação 6).

A primeira questão que podemos destacar é em relação à afirmação de Ana sobre o parentesco da personagem antagonista com a personagem principal. Note-se que ela se refere a esta como “mãe” e, em seguida, corrige-se: “a mãe dela... a bruxa na verdade, estava procurando ela”. Nesse ponto, poderia ser proposto que as crianças voltassem ao texto para checar esta informação: a vilã era mãe da personagem? Em que trecho da história é possível confirmar isto?

⁶⁶ Utilizando os conceitos desenvolvidos por Jouve (2013) e que mencionamos no segundo capítulo, poderíamos também nos referir a essa compreensão como construída a partir de uma subjetividade necessária (programada pelo texto) e da subjetividade acidental (não prevista pelo texto).

(No caso, no início do texto, quando é relatado o rapto da princesa, o que poderia ser verificado com as crianças). Há no texto aspectos que confirmem se tratar de uma bruxa? Quais elementos da história, que fatos, formas de se referir à personagem nos permitem concluir se tratar de uma bruxa?

Ressalta-se que, neste aspecto, não há no texto uma referência explícita à personagem como sendo uma bruxa. A conclusão da aluna, no entanto, é absolutamente compatível com a história, pois há vários elementos que sustentam essa interpretação: a vilã faz maldades (sequestra a princesa) e tem poderes mágicos, características que são comumente identificadas com esse tipo de personagem.

Uma segunda questão que poderia ser debatida refere-se ao trecho em que a personagem “percebeu que era a princesa sequestrada”. Que elementos do texto nos explicam que a personagem fez esta descoberta? Como isso foi expresso no texto? Embora no texto não seja utilizada a palavra sequestrada, que elementos permitem ao leitor concluir isso⁶⁷?

É preciso dizer que intervenções desse tipo são muito difíceis de se realizar em situações espontâneas em sala de aula, sem que haja um planejamento prévio do professor e considerando todas as outras questões com as quais ele precisa se preocupar no momento de aula. Para viabilizar reflexões dessa natureza, além de um preparo antecipado, como conhecimento da história e planejamento sobre possíveis debates a incentivar, uma possibilidade seria registrar os relatos das crianças e voltar a eles posteriormente, a partir de intervenções preparadas com antecedência.

É importante aceitar também que nem todos os aspectos do texto possibilitam uma conclusão consensual: o confronto com textos resistentes permite aceitar a persistência de zonas de sombra no texto, aceitar a abertura da obra – que finalmente autoriza um investimento pessoal do leitor (fora do controle ou do consentimento do professor ou da turma). Renunciar à transparência do texto, admitir o desconforto da incerteza é ganhar em maturidade como leitor (ROUXEL, 2013c, p. 30).

Ressalta-se ainda que as questões propostas são construídas a partir do sugerido pelo texto, seu enredo, suas formas de linguagem, as relações entre texto e ilustração. É o texto que indica as possibilidades de reflexão e de debate, portanto, as perguntas não devem ser

⁶⁷ Poderíamos nos estender discutindo muitos outros aspectos, tanto explícitos na narrativa (por exemplo, a ordem dos acontecimentos: o corte do cabelo antecede mesmo o casamento entre os personagens?) quanto aspectos implícitos, por exemplo: qual o motivo do herói ter levado a princesa até as lanternas (seria mesmo para recuperar a coroa ou por outros motivos?); os personagens realmente viveram felizes para sempre? Refletindo em todas estas situações quais elementos do texto – ou acrescentados pela interpretação do leitor – poderiam confirmar ou não essas conclusões.

estabelecidas de modo fixo e *a priori* pelo professor, de modo desconectado do texto, sob o risco de que as crianças entendam que falar sobre o lido é sempre fazer e responder às mesmas perguntas. É preciso uma postura atenta diante do texto para que cada situação de leitura seja significativa e se construa a partir daquilo que propõe a obra.

A experiência com o texto literário, porém, deve ir além dessa compreensão promovida pelos debates interpretativos em sala e deve avançar para a compreensão do leitor sobre sua relação com o texto, investigando suas reações, seus modos de interpretar e permitindo também sua apropriação pessoal, que pertence à essência da leitura literária.

Em se tratando do texto literário, é preciso abrir espaço para as *interpretações plurais*, decorrentes da experiência singular, pois o texto literário faz sentido para o leitor à medida que sua leitura pode ser considerada como uma experiência pessoal. Como já dissemos, é preciso reconhecer que o investimento pessoal do leitor é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura (ROUXEL, 2012, p. 281).

Uma das sessões de observação demonstra justamente essa apropriação pessoal do texto, quando a aluna Júlia, ao compartilhar com a classe um livro que tratava sobre a chegada de um irmãozinho (e que supostamente tenha sido escrito para ajudar as crianças a lidar positivamente com o fato) inicia sua fala demonstrando sua identificação com o texto:

Júlia: O nome desse livro é: *E agora, vão tomar o meu lugar*. Eu gostei desse livro porque eu também sou assim, eu não quero ter irmãozinho (As crianças riem).

Professora Rose: Você não quer ter um irmãozinho? (Aponta para a ilustração do livro) O personagem está falando que agora vão tomar o lugar dele... e você acha que se a mamãe estiver grávida, o nenê toma o seu lugar?

Júlia: É, porque não vai dar tempo pra mim.

Professora Rose: Você acha isso, mas às vezes não. A gente tem que ter pra ver, não é? (Sessão de observação 15).

Júlia começa sua apresentação compartilhando o título do livro (atitude que remete a uma prática leitora) e, logo em seguida, expressa sua opinião sobre ele, afirmando que gostou do livro e explicando que o motivo é sua identificação com o fato apresentado na história: “eu também sou assim, eu não quero ter irmãozinho”. Questionada pela professora sobre sua opinião, ela utiliza um argumento coerente, transportando a situação da história para sua própria realidade (caso tenha um irmãozinho, a mãe não terá tempo para ela).

Conforme explica Rouxel (2013d, p. 76), a identificação é uma experiência essencial à leitura literária e uma das primeiras reações evocadas pelos leitores em suas memórias de leitura. Para a autora, esse tipo de experiência constrói e alimenta a interioridade do leitor, pois permite que o sujeito experimente sentimentos através dos personagens e, a depender das circunstâncias, se questione e busque compreender melhor esses sentimentos.

No episódio relatado, a identificação provoca a adesão da leitora, sem que ela perceba que o título, em vez de uma afirmação, contém uma pergunta (há um ponto de interrogação ao final da frase: “E agora, vão tomar o meu lugar?”). Essa situação inicial seria uma ótima oportunidade para provocar um debate interpretativo entre as crianças, buscando-se compreender questões como: o que o título nos diz sobre o que pensa esse personagem? Ele tem uma certeza ou uma dúvida? E questões que incentivassem as crianças a fazer suposições fundamentadas nas informações dadas pelo texto, como: Por que vocês acham que ele pensa assim? Por que será ele tem essa dúvida?

Note-se que todas estas perguntas remetem ao texto, numa busca de compreensão sobre os sentimentos, dúvidas e afirmações do personagem. São questões que propõem às crianças acompanhar o desenrolar da trama narrativa identificando no texto situações que confirmem ou refutem sua leitura e também que permitem a retomada dessa interpretação ao término da leitura para verificar se as antecipações foram ou não confirmadas pelo texto.

Antecipações como estas podem contribuir para uma leitura mais aprofundada do texto à medida que convidam o leitor a argumentar e justificar suas interpretações e a apresentar provas de sua fala apoiando-se no texto. É importante, entretanto, que tais práticas estejam voltadas para promover a reflexão do leitor sobre sua própria leitura, caso contrário, conforme alerta Tauveron (2013), podem representar apenas simples adivinhações e suposições aleatórias, baseadas muitas vezes mais em estereótipos sobre gêneros e formas literárias que na proposta do texto em si, e podem levar a compreender que ler é simplesmente antecipar livremente a intriga.

Já o exercício de justificar suas suposições, e de retornar ao texto para confrontar suas interpretações contribui para que as crianças aprendam a reconhecer o que está informado objetivamente pelo texto e aquilo que precisa ser por elas completado, de modo coerente com a obra.

No caso da interpretação de Júlia, sua leitura vai sendo confirmada pela história, conforme podemos verificar a seguir:

Júlia: Antes dele ter um irmãozinho ele era feliz, mas depois ele ficou triste porque ele não queria ter um irmãozinho, daí um dia a mãe foi lá no espelho, olhar que ela estava grávida, daí o menino foi lá e abraçou ela porque ele não queria que viesse um irmãozinho.

Professora Rose: Ele achava que fosse tomar o lugar dele, né?

Júlia: É, aí ele viu que quando a mãe ficou grávida ela não dava mais atenção pra ele, porque ela comprava as roupinhas para o filho que ia vir, não podia brincar mais... e a mãe estava guardando as roupinhas...

Professora Rose: Guardando as roupinhas na mala para levar para algum lugar, para levar onde?

Joaquim: No médico.

Professora Rose: É no médico que ela vai quando vai nascer o nenê?

Pedro: No hospital!

Júlia: É, daí está levando uma cama em algum lugar, acho que o nenê vai ficar com o berço dele.

Professora Rose: É, o papai comprou uma cama pra ele porque agora ele é grande!

Júlia: É... aqui ele está na cama (diz apontando a ilustração).

Professora Rose: Está esperando o nenê que vai chegar, né? Do hospital.

Júlia: Aí parece que ele ficou com a avó dele...

Professora Rose: Pra mamãe ganhar o nenê... é assim mesmo! (Sessão de observação 15).

Na leitura que faz da perspectiva da criança (sua e do personagem), de fato, o irmãozinho toma o seu lugar, uma vez que o texto vai mostrando várias situações em que essa perda é sentida pela criança: “ela [a mãe] não dava mais atenção para ele”, “comprava as roupinhas para o filho que ia vir”, “não podia brincar mais”, além do bebê “ter ficado com o berço dele” e de parecer “que ele ficou com a avó dele”, todos fatos que validam a interpretação de Júlia sobre a história. Essa interpretação é compatível com a perspectiva sugerida pela obra, que tem como foco narrativo o personagem criança.

Logo após esse trecho há uma alteração no rumo da história, que é também compreendida e relatada por Júlia:

Júlia: Daí ele bagunçou todo o quarto dele.

Professora Rose: Ah! Ficou revoltado, bagunçou todos os brinquedos!

Júlia: Ele ficou assim, bravo, e a mãe tentava brincar de trem com ele, mas ele não quis brincar.

Professora Rose: Não queria nem ter amizade com a mãe, não queria nem brincar com a mãe.

Júlia: Daí ele começou a ajudar a mãe.

Professora Rose: Ah! Daí ele começou a gostar do nenê! Já começou a ajudar! Pegar o sabonete... e depois? A mamãe está fazendo o que pra ele?

Júlia: Lendo.

Professora Rose: A mamãe está lendo um livro de história, porque ele ajudou a mamãe, deu tempo da mamãe ter tempo pra ele também.

Júlia: E a mamãe deixou o nenê nesse negócio aqui.

Professora Rose: Chiqueirinho. É onde a mamãe põe o nenê pro nenê brincar. Daí aqui ele está comendo, junto com a família, o nenê vai ficar com a vovó e ele está indo onde?

Júlia: Passear. Ele está brincando e os pais brincando com ele (Sessão de observação 15).

Note-se que Júlia percebe que o personagem, depois de ter bagunçado seu quarto e se recusado a brincar com a mãe, começa a ajudá-la, mostrando uma mudança de comportamento, ao que se segue um retorno a uma rotina em que a mãe demonstra ter tempo para o personagem: lê uma história para ele, coloca o bebê no “chiqueirinho” e depois o deixa com a avó, enquanto brinca com o menino. Nesse momento, as questões iniciais poderiam ser retomadas, solicitando às crianças que verificassem suas antecipações sobre a história.

Conforme afirma Jouve (2013, p. 61), a confrontação do leitor com ele mesmo, permitida quando este é provocado a confrontar sua compreensão com o que o texto diz, é uma das dimensões mais impactantes da experiência de leitura. E, quando não há confirmação das suposições feitas pelo leitor, é possível ajudá-lo a compreender quais razões o levaram a fazer determinadas suposições, se elas foram sugeridas por elementos da obra ou foram acrescentadas apenas a partir de suas próprias expectativas e experiências.

Neste episódio, observamos que Júlia demonstra *uma apropriação pessoal* do texto, que parte dos elementos propostos pela obra, mas que representa também sua adesão à parte inicial da história, quando o personagem rejeita a ideia de ter um irmãozinho. A intervenção da professora, no entanto, direciona os questionamentos para os sentimentos da criança não na tentativa de ampliar sua compreensão, mas de dissuadi-la sobre sua opinião pessoal:

Professora Rose: Ótimo! Agora eu quero saber uma coisa: Enzo... o Enzo tem dois nenês em casa... como é o nome dos dois nenês mesmo?

Enzo: Helena e Luiza.

Professora Rose: É ruim ter nenê em casa? O que você fala pra mim... que é o quê? Uma delícia, não é? Você ajuda? (Enzo acena que sim com a cabeça). Você ajuda e muito, que eu sei! Ele tem dois nenês! Dois na casa dele e ele ajuda um monte e ele é feliz! Mudou alguma coisa na sua casa? O teu padrinho não dá presente do mesmo jeito pra você? Mamãe não dá presente do mesmo jeito pra você? Não dá atenção, não conta história do mesmo jeito? É a mesma coisa! Eles dão atenção para os três! (...) Júlia, você não está prestando atenção... mas olha só o que a gente está contando pra você, meu amor, que ter nenê em casa é muito gostoso (...) E é muito bom, não é? Se você tiver, você vai amar! (...) É muito legal! É muito bom ter família! É muito gostoso! Ninguém toma o lugar de ninguém! O livro fala porque esse menino não sabia... ele ficava com medo mas depois ele começou a ver que a mamãe começou a brincar com ele do mesmo jeito! Ele começou a ajudar a mamãe, daí dava tempo da mamãe ler livro de história, então não fica com essa ideia não, é muito legal ter um irmãozinho! (Sessão de observação 15).

O debate sobre a apropriação pessoal da leitora se mostraria mais produtivo se tivesse como foco os elementos do texto que sugeriram essa identificação (o foco narrativo, por exemplo, sob a ótica da criança; o questionamento sobre o que se poderia compreender a partir das ações e falas dos demais personagens, o que mudaria no modo de ler caso o livro tivesse sido escrito a partir da ótica da mãe ou do bebê, por exemplo) ou se tivesse como ponto de partida a compreensão das demais crianças sobre a obra, respeitando-se verdadeiramente suas opiniões e favorecendo que as expressassem.

Sabemos que, em se tratando de crianças pequenas, pode ser muito difícil resistir à tendência de utilizar os textos para “ensinar” algo, porém, uma postura de utilização do texto dessa maneira pode comprometer a experiência de leitura da criança, direcionando sua

impressão pessoal para uma interpretação “educativa” do texto, e fazendo com que ela não se sinta mais à vontade para expressar o que compreendeu ou como se sentiu em relação à leitura.

Como argumenta o escritor Ricardo Azevedo (2003, p. 5), a leitura de literatura requer a disposição de entrar em contato com assuntos sobre os quais não há lições e, portanto, não há o que se ensinar, pois a literatura trata as questões da existência humana do ponto de vista da subjetividade, não constituídas por informações mensuráveis ou atualizáveis. Nessa ótica, a literatura

Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos, ambiguidades (...) Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do auto-conhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre 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” (...) São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas, experiências. (AZEVEDO, 2003, p. 5).

Para isso, é necessário que o professor assuma uma postura de fato disponível para compreender e conversar com as crianças sobre o texto, abrindo mão de ter sua própria interpretação ou opinião como a única válida. Do contrário, corre-se o risco de, sob o pretexto de preservar os direitos do texto, se incorrer em interpretações abusivas que atendam apenas ao desejo do professor, que acaba por impor sua apropriação sobre a obra (TAUVERON, 2013, p. 118).

Desse modo, é importante lembrar que *conversar sobre* não é o mesmo que *explicar sobre*. Conversar pressupõe que o professor, mesmo sendo um leitor mais experiente, mantenha uma postura de escuta atenta para o que pensam as crianças e permita espaço para que elas discutam e argumentem sobre suas interpretações. Como nos diz Geraldi (2013, p. 25), mediar este processo de descobertas entre o leitor e o texto é o papel do professor, que só pode fazê-lo também como leitor. E pensar o professor como mediador da relação dos estudantes com o texto já é afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: de que não é o professor que ensina mas o aluno que aprende através da experiência de se debruçar sobre o texto, individual e coletivamente.

Nesta perspectiva, professor e alunos interagem com o texto, trocando impressões e debatendo interpretações, cientes de que nenhum deles tem a palavra final sobre o texto literário, de que não há uma única leitura possível, mas que se pode conhecer mais sobre as

possibilidades de compreensão sobre um texto quando se partilham opiniões, se conversa sobre ele.

Rouxel (2013a) ressalta também que a leitura não é apenas uma atividade cognitiva, mas uma atividade que envolve a totalidade do sujeito e que, portanto, se quisermos formar leitores, é preciso abrir espaço para essas leituras plurais na escola. Isso não significa renunciar à leitura em sua dimensão mais consensual, porém, demanda a compreensão de que é preciso acolher e incentivar as relações pessoais dos alunos com o texto, não considerando uma em oposição à outra.

A desconfiança com relação à subjetividade nos conduz muitas vezes a considerá-la e defini-la como desvio ou transgressão em relação à norma (aqui no sentido de consenso interpretativo). É pertinente essa equação? A subjetividade de um sujeito não pode unir-se àquela do arquiteitor que constitui o grupo classe? E se ela diverge, devemos por acaso bani-la? Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos (ROUXEL, 2012, p. 278).

Para que esse diálogo seja possível, é preciso estabelecer em sala (de aula ou de leitura) uma *comunidade de leitores*, na qual os alunos podem contrapor suas leituras às dos demais. Esses espaços devem se constituir da forma mais livre e menos escolarizada possível, para que os alunos sintam liberdade em expor suas opiniões de modo espontâneo e natural. Afinal, conforme afirma Zilberman (2017, p. 35), mesmo a leitura mais pessoal dispõe sempre de um componente coletivo ou comunitário sobre o qual é possível estabelecer o diálogo.

Essa comunidade interpretativa, que pode se constituir dentro do ambiente escolar, caracteriza-se como um espaço no qual o aluno leitor se reconhece como alguém habilitado a dizer o que compreendeu, se gostou ou não do texto, se o considera interessante ou não. Essa troca proporciona oportunidades para que o leitor coloque suas opiniões em comparação com a de outros leitores e, nesse diálogo, possa também ampliar sua impressão e compreensão sobre o lido. “A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho” (LEBRUN, 2013, p. 139).

4.2.3. As leituras

A expectativa em conhecer uma obra, a vontade de ler toda a produção de um escritor, a curiosidade em saber o fim da história, o desejo de escrever da mesma forma que um autor que nos envolveu. O apego por um livro, o carinho por uma edição, o sentimento de posse

por determinado exemplar. A pressa de chegar ao final e, ao mesmo tempo, o desejo que o tempo pare enquanto estamos com o livro nas mãos. São sensações específicas de uma prática de leitura peculiar, da relação com o texto literário.

Experiências de leitura como estas (e uma infinidade de outras mais) podem ser proporcionadas na escola, e são fundamentais na formação do leitor de literatura. Para que elas ocorram é preciso que haja um investimento por parte do professor em tempo de qualidade e planejado para esse fim. Por isso, nessa seção, ampliamos a reflexão sobre a variedade dos modos de ler e como eles podem contribuir para a formação do leitor de literatura.

Em primeiro lugar, entendemos que é importante que haja momentos de leitura (principalmente na sala de leitura) em que esta atividade seja o mais livre possível, tanto no que diz respeito à interferências por parte do professor (nas escolhas, nas formas de ler), como no que diz respeito à liberdade da criança em compartilhar ou não sobre sua leitura com os pares ou o professor. Esses momentos são fundamentais para promover a equidade nas oportunidades de leitura entre os alunos:

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que tem livros em casa e aos que não os tem; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler, para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (COLOMER, 2007, p. 125).

Em situações como estas, a criança sente-se com liberdade para ler e reler, para pular páginas, ou para não ler (conforme vimos ocorrer discretamente em algumas situações relatadas no terceiro capítulo). Também exercita sua capacidade de escolha, desenvolve seu gosto pessoal e amplia sua capacidade de compreensão dos textos. Em vez de situações assim ocorrerem a revés das propostas feitas pelo professor, no entanto, elas podem fazer parte de um trabalho consistente e planejado, que privilegie o uso da sala de leitura como um momento de leitura autônoma, pois é a partir desse itinerário pessoal de leituras que cada criança poderá se descobrir como leitor.

Conforme afirma Petit (2013, p. 86), os leitores reais se fazem a partir de fragmentos colhidos aqui e ali, ao longo da multiplicidade de obras percorridas. E destas, cada um vai se lembrar de algumas frases, ou de uma imagem, ou de uma página. Fragmentos que se tornam um “recurso para pensar sua experiência, para lhe dar sentido”.

Nessa mesma perspectiva, Andruetto (2017) nos diz da importância para o leitor em ter acesso às múltiplas experiências de leitura, para que possa escolher, entre tantos livros que existem, aqueles que habitarão sua memória e o constituirão como leitor:

Nem sempre se trata dos melhores livros (quem poderia afirmar “estes são os melhores livros?”). (...) Não entesouramos o livro mais bem escrito, entesouramos aquele que, por razões que não compreendemos, nos questiona sobre nós mesmos. O encontro com esse livro não depende apenas do que ele contém ou do que é em si próprio, e sim de uma conjunção misteriosa desse objeto, do leitor e da ocasião do encontro, essa ponte que une quem escreveu o livro e quem lê, uma ponte que editores e mediadores levantam (ANDRUETTO, 2017, p. 34).

Nesse aspecto, é Pennac (1993) que mais uma vez nos fala sobre como a liberdade das leituras se constitui uma dimensão imprescindível na formação do leitor literário. Ao relatar a trajetória de leituras pela qual passa todo leitor, ele nos lembra o quanto é comum apreciarmos tanto os “bons” quanto os “maus” textos, e como essa diversidade de referências contribui para a ampliação e distinção de nosso repertório:

O mais comum é que encontremos primeiro os segundos em nosso caminho. E tenho certeza, quando passei por ali, lembro-me de ter achado “terrivelmente bom”. Tive sorte: ninguém riu de mim, ninguém levantou os olhos aos céus, não fui tratado como um cretino. Simplesmente foram deixados à mão, nos meus lugares de passagem, alguns “bons” romances, sem que me proibissem dos outros. Sabedoria. (PENNAC, 1993, p. 156).

Em segundo lugar, essas experiências de leitura são também uma oportunidade para que as crianças ampliem seu conhecimento sobre o acervo disponível na sala de leitura, relacionando inclusive as obras que têm à disposição a outros conteúdos ou temas de seu interesse. E nessa vivência, ampliam seu conhecimento sobre leitura e sobre o mundo ao seu redor, como mostra o episódio a seguir, em que as crianças conversam sobre um livro que está sendo compartilhado com a turma por um dos alunos:

Vinícius: O que eu gostei mais nesse livro foi do sistema solar!

Professora Rose: Mostra pra eles! O que você achou mais interessante?

Vinícius: Eu gostei dos planetas, porque se a gente não conhece a gente pode olhar os planetas e aprender sobre eles (...).

Lucas: Pro, eu vi um desenho do Show da Luna que tem um sol e explica que a Terra gira em volta do sol.

Professora Rose: Olha, que legal! A Terra que vira então? O sol fica parado? (Várias crianças começam a falar juntas sobre o desenho).

Vinícius: A Terra vira devagar pra ficar noite!

Pedro: E o Sol é uma estrela!

Luan: E é por isso que nós dormimos!

Victória: Pro, eu gosto de assistir Show da Luna!

Gustavo: Pro, é legal assistir Show da Luna porque cada episódio ensina alguma coisa (Sessão de observação 6).

Observa-se nesta situação que as crianças relacionam o livro a outras experiências vividas (como o desenho animado) e a conhecimentos sobre o mundo (como o fato de a Terra girar em torno do Sol e de o Sol ser uma estrela). Do mesmo modo, também as experiências vividas podem acionar a curiosidade para a leitura de determinado livro, como se vê na situação a seguir:

Gabriela está lendo um livro sobre Picasso. Ela me mostra uma imagem que representa uma pintura e pergunto de quem é.

Gabriela: Olha! É do Picasso!

Pesquisadora: Você conhece esse pintor? Como você sabe quem ele é?

Gabriela: Eu vi na internet. Eu descobri as pinturas do Picasso no celular da minha mãe. Porque um dia a professora falou na classe, daí eu fui pesquisar e achei as pinturas dele (Sessão de observação 15).

Vemos, neste caso, como as escolhas dos alunos podem apoiar-se em suas experiências: em outros textos lidos, em informações ouvidas de outras pessoas, em outros meios de comunicação, bem como na troca com outros leitores. Tais relatos mostram como outros meios de informação ou de interação formam uma rede que enriquece e alimenta a experiência leitora das crianças, não necessariamente competindo com esta.

Diferente do que comumente se pensa, a experiência de leitura se relaciona com a vida, não está apartada dela. Daí a importância de se incentivar, para além da intertextualidade, as relações que o leitor estabelece com aquilo que se situa fora do universo literário: o universo do leitor, que insere o texto nos saberes experienciais, transformando a leitura numa cultura ativa e não passiva (tal como explanamos no segundo capítulo).

Esta prática relaciona-se ao que Rouxel (2013b, p. 172) designa como *interleitura*: uma rede de relações que o leitor estabelece entre um texto e outros textos ou experiências pessoais, não necessariamente sugeridas pela obra, mas que permitem ao leitor estabelecer significações mais ricas e ampliadas.

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do universo literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica (...) o fato de que inúmeros alunos dele se afastam (ROUXEL, 2013a, p. 158).

Nessa perspectiva, em vez de perceber as relações dos leitores com aspectos de sua experiência – de leituras e de vida – como um desvio, estas são vistas como uma oportunidade de integrar as leituras com o contexto real, como parte de uma cultura ativa na vida do leitor.

Esse aspecto nos leva a considerar um terceiro aspecto: a importância fundamental da mediação do professor. De todas as condições necessárias à experiência pessoal de leitura

no contexto escolar, podemos dizer que a mediação do professor é um dos fatores mais importantes. Um professor que atua como um *mediador de leitura*, muito mais que indicar as leituras adequadas ou orientar sobre a compreensão “correta” de um texto, é aquele que compartilha com as crianças as diversas possibilidades de contato com o livro, apresentando-se ele próprio como um modelo de leitor mais experiente.

Afinal, conforme argumenta Petit (2008), a simples proximidade material com os livros não garante a formação do leitor de literatura. É preciso que haja um mediador que adote “uma atitude ao mesmo tempo receptiva e distante, uma atitude de abertura à singularidade de cada um e de respeito por sua intimidade, (...) uma atitude que demonstre ao outro que estamos criando um lugar para ele, no sentido mais verdadeiro do termo” (PETIT, 2013, p. 62).

Cabe aos professores conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos. E fazê-los sentir que a necessidade do relato constitui nossa especificidade humana, e que desde o início dos tempos os seres humanos têm narrado e escrito histórias que são transmitidas de uns para os outros. E também fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. E fazê-los descobrir a voz singular de um poeta, a admiração de um sábio ou de um viajante, que podem se oferecer a grandes compartilhamentos, porém tocando-nos um a um (PETIT, 2013, p. 61).

Um professor que atua como um mediador de leitura cria o espaço necessário para conduzir as oportunidades de leitura sem intervir demais nas escolhas e opções dos leitores. O mediador de leitura oferece oportunidade para que as crianças, em suas próprias experiências como leitores, possam compreender que, entre todos os escritos “de ontem e de hoje, daqui e de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular” (PETIT, 2013, p. 61).

E, principalmente, um professor que atua como mediador, proporciona às crianças oportunidades para que entrem em contato com leituras que não fariam espontaneamente, que compreendam textos que não poderiam ler autonomamente ou que ampliem sua compreensão das obras que leram.

A influência do papel do professor pode ser notada em todas as dimensões já abordadas até aqui (desde a organização do tempo, dos modos de ler, aos objetivos de leitura e mesmo determinando as leituras permitidas no contexto escolar). Esse papel, no entanto, se estende a um aspecto que consideramos ainda mais significativo, pois passa pela dimensão afetiva, principalmente quando se trata de crianças pequenas.

Tal influência pode ser observada na fala das próprias crianças, quando, ao mencionarem os autores que mais apreciam, remetem-se principalmente àqueles referidos pelas professoras:

Pesquisadora: Vocês têm autores que vocês gostam?

Gabriel: Tatiana Belink!

Leonardo: Vinícius...

Pesquisadora: de Moraes? (Leonardo acena positivamente com a cabeça).

Bruno: Ana Maria Machado.

Victor: Ruth Rocha.

Matheus: Eu só conheço Maurício de Souza! (Sessão de observação 3).

Todos estes autores são mencionados repetidamente pelas professoras e coordenadora da escola, conforme vimos anteriormente. Disso advém a enorme responsabilidade dos professores em ampliar o acesso dos alunos às múltiplas experiências de leitura, pois, em geral, suas oportunidades de leitura serão diretamente proporcionais àquelas que lhes permitirem seus professores. Mesmo porque, sem que haja uma mediação que convide ao desafio, que incentive o leitor a sair de sua zona de conforto para transpor possíveis dificuldades, há grande probabilidade desse leitor se manter na repetição daquilo que já conhece e aprecia.

Jouve (2002, p. 129) ressalva que a maioria dos leitores busca não uma experiência desestabilizante, mas uma confirmação daquilo em que acredita, que sabe e espera. Nesse tipo de experiência de leitura, o herói não é visto pelo leitor como alguém que pode transformá-lo e fazê-lo refletir sobre si, mas para consolidar a imagem que ele tem de si próprio. Daí advém a receptividade aos *best-sellers*, que respondem justamente a essa demanda. Os textos mais interessantes, porém, afirma o autor, são justamente aqueles que vão de encontro às supostas disposições do leitor, fazendo com que este, confrontado com a diferença, e não com a semelhança, tenha a possibilidade de se redescobrir através da leitura.

Quando entramos em contato com o conhecido, temos a satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos, o agradável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura (AGUIAR, 2013, p. 160).

Vemos, portanto, que tanto uma como outra experiência de leitura fazem parte da construção de uma cultura literária pessoal, porém, é papel do professor contribuir para a ampliação destas experiências atuando justamente nessa dimensão mais desafiadora da leitura. Ao professor cabe aproximar os alunos dos textos a que não chegariam por iniciativa própria e também ajuda-los a ampliar sua capacidade de compreensão através de um olhar mais

aprofundado. Afinal, como argumentamos anteriormente, a escola é essencialmente um espaço com possibilidades de atenuar diferenças de oportunidades como nenhum outro em nossa sociedade.

*Para que queres um barco, pode-se saber
Foi o que o rei de facto perguntou (...)
Para ir à procura da ilha desconhecida,
respondeu o homem,
Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o
riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos
que têm a mania das navegações, a quem não seria bom
contrariar logo de entrada,
A ilha desconhecida, repetiu o homem,
Disparate, já não há ilhas desconhecidas,
Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas
desconhecidas,
Estão todas nos mapas,
Nos mapas só estão as ilhas conhecidas,
E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura,
Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida.*

(SARAMAGO, 1998, p. 16-17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da redação deste texto final, a sensação é a de ter finalmente chegado a um ponto da jornada de pesquisa que não poderia ter sido visualizado no início da caminhada. Tal como o personagem de Saramago, que afirma poder encontrar a ilha desconhecida justamente por não se ter notícia *ainda* de sua existência, o início do trabalho de pesquisa se faz a partir desta aposta: de que é possível, para além de tudo o que já se disse e se escreveu sobre determinado tema, encontrar uma fala pessoal, a ilha desconhecida que se acredita que exista.

Expressamos no início deste trabalho nossa convicção de que a pesquisa em ciências humanas representa um episódio único e irrepetível, que se constrói na situação particular da pesquisa, na relação vivida pelo pesquisador com os outros – pesquisados, autores, professores, leitores. “O ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular” (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 111).

Podemos afirmar agora, que ela também não se esgota no ato de pesquisa em si. O texto que nesse momento lhe confere um caráter relativamente estável é também um processo intenso de reflexão e de construção, no qual o próprio pesquisador vai se transformando à medida que escreve e reescreve. O texto – e seu processo de escrita – vai construindo o objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, sua análise, pois, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011, p. 308).

A pesquisa, portanto, não se esgota no encontro entre o pesquisador e seu outro, pois é preciso, através do texto, dar forma e conteúdo aos acontecimentos vividos, criando na materialidade do escrito um lugar de reflexão que caracteriza o ato responsável do pesquisador: aquilo que digo/escrevo não pode ser dito/escrito por nenhuma outra pessoa, pois só eu, do lugar único que ocupo e que me constitui como sou, posso dizer e escrever desta forma e, por isso, não posso deixar de fazê-lo. E, por isso, também, assumo a imensa responsabilidade de fazê-lo.

Para isso, o pesquisador mergulha o mais profundamente possível em todas as ilhas conhecidas – e as que houverem possíveis de se conhecer – livros, autores, aulas, conversas, buscando em sua inocente persistência de pesquisador, circunscrever tudo o que pode ser dito sobre seu tema.

Nesse processo, muitas vezes solitário e sobre o qual não se pode prever o fim – e quase sempre não se sabe ao certo o que se vai encontrar – o pesquisador precisa também

percorrer o caminho inverso: ao inundar-se de palavras, conceitos, perspectivas que abastecem seu conhecimento, precisa também encontrar sua própria palavra – que nunca é apenas sua, como bem nos lembra Geraldi (2010, p. 81), mas que o constitui nas condições histórico-culturais que a produzem.

Por isso mesmo, o trabalho de escrita é muitas vezes um trabalho de descrever: de riscar, apagar, reescrever, refazer-se. Tirar os excessos para descobrir, dentre tudo o que foi lido, estudado, anotado, transformado em texto, o que realmente corresponde àquilo que desejamos expressar, que defendemos, que acreditamos. De tudo, o que revela quem somos.

A pesquisa pode ser tomada em sua dupla contribuição: quer seja como acontecimento com a pretensão de abarcar o mundo, através da elaboração de conceitos, ou como criação de um determinado modo de participação no mundo, o qual, por sua vez, se transforma ao incorporar novos conceitos, compreensões e formas de agir (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 117).

O texto que agora concluímos, portanto, provisoriamente estável e aberto às contrapalavras, apresenta a pesquisa(dora) que se fez nesse percurso, que não é a mesma que iniciou o texto e certamente não será a mesma em qualquer oportunidade de revisita futura. Como diz o personagem de Saramago (1998, p. 40) é preciso encontrar a ilha desconhecida para se descobrir a si próprio, pois “se não saís de ti, não chegas a saber quem és”.

E nesse percurso, algumas dimensões da leitura de literatura foram se estabelecendo como convicções valiosas, as quais reafirmamos e compartilhamos neste texto final.

A primeira delas refere-se à possibilidade da literatura em contribuir para a constituição da subjetividade humana – essa subjetividade tecida nas experiências vividas – pela forma como oferece uma multiplicidade de palavras que nos permite ampliar e nos aprofundar na complexidade da narrativa humana e, desse modo, reconstituir nossa própria narrativa. “Aprendemos a narrar a nossa própria vida a partir da estrutura das narrativas que nos vêm da nossa cultura. A literatura nos oferece destinos, formatos diversos com que podemos conceber e ligar tantos fragmentos soltos das nossas vivências (...), torná-los parte de um todo coerente, ligando-os entre si por algum nexos (OLIVEIRA E MENEZES, 2013, p. 144).

A literatura oferece elementos através dos quais a complexidade da existência pode ser pensada, pois organiza através da escrita experiências que fazem parte da singularidade humana, condensando no tempo da narrativa a intensidade daquilo que na existência concreta só pode ser experimentado ao longo de uma vida ou outras que nunca poderíamos conhecer. E, assim, ela pode oferecer as palavras necessárias para que cada um possa construir seu próprio discurso sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Uma segunda dimensão refere-se à importância do papel das práticas de leitura enquanto definidoras das relações com os textos. Pois se a literatura tem esse potencial do qual falamos, de oferecer palavras com as quais se possa pensar a si mesmo e ao outro, esse potencial só pode existir de fato no encontro do leitor com o texto e a partir das práticas deste. Assim, essa possibilidade não está na literatura em si, mas nas práticas de leitura, que podem ser mais – ou menos – evasivas, inventivas, reflexivas, dialógicas.

Nessa perspectiva, “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas diferencialmente pelas leituras que se apoderam deles” (CHARTIER, 2001, p. 78). A leitura que se faz dos textos, portanto, pode ser desde uma forma de entretenimento, distração, ou uma busca por compreender a si mesmo e ao mundo. Os textos literários podem ser lidos como simples desencadeamento de fatos (numa leitura pautada no enredo e nos aspectos superficiais do texto, como vimos) ou podem ser uma oportunidade para que o leitor se pergunte sobre os espaços de sombra destes, e o que isso lhe diz sobre o texto e sobre sua compreensão enquanto leitor.

Isso nos leva a um terceiro aspecto, importante em nossa pesquisa, que se refere ao papel da escola, e do professor especificamente, como agente disparador de práticas e de oportunidades. A escola tem um papel fundamental enquanto promotora de equidade nas condições de acesso ao livro e à leitura, e o professor, como mediador, pode possibilitar um contato mais aprofundado, reflexivo e desafiador com os textos, através das experiências múltiplas e diversas de leitura, da descoberta de estratégias e formas de dizer do texto, e dos conhecimentos literários.

Trata-se, portanto, de estabelecer na escola um ensino-aprendizagem da leitura literária, cujo objetivo central é um saber-ler literário, que coloca em jogo tanto saberes conceituais como experienciais na problemática literária, evocando a polissemia do texto e incentivando o debate interpretativo na confrontação dos gostos e interpretações em classe (ROUXEL, 2013a, p. 162).

E, por último, relembramos a importância da sala de leitura como espaço privilegiado para a promoção dessa experiência pessoal da leitura de literatura. Se a escola, como vimos, com todas as suas características e delimitações, promove um tipo de leitura focado no desenvolvimento de competências e habilidades, a sala de leitura é um espaço-tempo de oportunidades para a vivência de relações mais autônomas e aprofundadas com o texto.

Como um local organizado especialmente para a leitura, de modo diferenciado da sala de aula, e como espaço de acesso aos livros e, ainda, como tempo privilegiado de contato

das crianças com textos literários, este espaço tem grande importância na promoção de relações pessoais com os textos e, conseqüentemente, na formação do leitor literário na escola.

Finalizamos, portanto, reafirmando as possibilidades de atuação da escola na formação do leitor de literatura, através de uma prática pedagógica que se faz consciente de seu papel e de sua importância, e que se refaz permanentemente na interação entre o movimento de pesquisa, o diálogo entre pesquisador e professores, nos espaços de formação, nas leituras e na reflexão sobre si e sobre a realidade concreta na qual atuamos.

A ilha desconhecida, afinal, a faz o próprio navegante, no ato de navegar.

*Mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram
pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras
brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela
hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida
fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.*

(SARAMAGO, 1998, p. 62)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny; VIANA, Vivina de Assis. De volta às escrituras. *In: Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, s/n, p. 5-19, jan./fev. 1995.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2006. 125p.

_____. Os números da cultura. *In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 33-46.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 153-161. (Estratégias de Ensino).

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 11-25. (Questões da nossa época, v. 107).

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2017. 168p.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública**. 01/08/2011. 172p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. *In: PAIVA, Aparecida (Org.). Literatura e Letramento: Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

_____. **Estética da criação verbal**. Prefácio de Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. 16. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 203p. (Linguagem e Cultura; 3).

BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis**. Tradução Carolina Tarrío. 1 ed. São Paulo, SP: Livros da Matriz, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Brasil Literário, 2015.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Ciência e Cultura*, Campinas, SP, 24 (9), p. 803-809, 1972.

_____. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Ana Carolina Pereira de. **"Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer..."**: sobre a formação de leitores da sala de leitura. 2015. 168p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322076>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1 ed. São Paulo, SP: Panda Books, 2018. 128p.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Ceale/ Autêntica Editora, 2011. 248p. (Linguagem e Educação).

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil: DIFEL, 1990. 239p.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. Entrevista com Roger Chartier: Educação e história rompendo fronteiras. *In: Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 5-15, jan./fev. 2000.

_____. Do livro à leitura. *In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura*. 2 ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001. p. 77 a 106.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004. 395p.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, SP: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011. 139 p.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças**. 2010. 197p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Ruth Rocha: produção, projetos gráficos e mercado editorial**. 2013. 194p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253963>. Acesso em: 7 Ago. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97. (Estratégias de Ensino).

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6ª ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006. 387p. (Biblioteca Universal).

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora**: relatos de uma professora. 2015. 123p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254046>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 165 p. (Linguagem, 33).

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. 2009. 456p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de A. A prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura. *In*: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 75-91, jan./abr. 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Ática, 2008. 144p.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? *In*: **Revista Desenredos**, Teresina, Piauí, Ano I, n. 03, p. 1-9, nov./dez. 2009.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010. 207 p.

_____. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 25-48.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica da admiração à leitura “scriptível”. Tradução de Leonardo Batista dos Santos. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 103-115.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 77-94. (Questões da nossa época, v. 107).

JOBIM e SOUZA, Solange; PORTO e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *In: Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7 (2), p. 109-122, jul./dez. 2012.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo, SP: UNESP, 2002. 161p.
_____. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno, Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2012. 167p. (Teoria literária, 1).

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 113-134. (Estratégias de Ensino).

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros**. 2006. 165p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252967>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *In: Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev. 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 51-62. (Novas Perspectivas).

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo, SP: Global, 2009. p. 99-112. (Coleção leitura e Formação).

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 133-148.

LIMA, Roberto Sarmiento. Contra o leitor. *In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly de Lima; PEPE, Cristiane Marcela (Org.). Leitura literária e mediação*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014. p. 37-48.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 113-124.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A literatura e sua apropriação por jovens leitores**. 2003. 269p. Tese (doutorado) – UFMG, Faculdade de Educação, Minas Gerais, MG. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5W4J8H>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997. 405p.

NEVES, Cynthia A. de Brito. **A Literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França**. Universidade Estadual de Campinas / Université Grenoble Alpes. Tese de doutorado, 2014.

_____. Leituras poéticas na construção da subjetividade dos alunos do Ensino Médio. *In*: **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, p. 47-67, 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377p. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Alvito; MENEZES, Danielle de Almeida. Literatura na formação do leitor: perspectivas para a educação básica. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 125-154.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto; seguido de um ensaio de Abraham Flexner**. Coautoria de Abraham Flexner. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2016. 222p.

PLATZER, Maria Betânea. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. 209p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251672>>. Acesso em: 02 set. 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2008. 192p.

_____. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 34, 2009. 304p.

_____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2013. 168p.

POLIDO, Nágila Euclides da Silva. **Salas de leitura da rede municipal de ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. 2012. 260p. Tese

(doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092012-140437/pt-br.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112. (Estratégias de Ensino).

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos. CENPEC/SME-SP. SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 26 mar. 2017.

ROUXEL, Annie. **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Collection Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2010.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p.272-283, jan./abr. 2012.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013a. p. 151-164.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013b. p. 165-189.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013c. p. 17-33.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013d. p. 67-87.

_____. O advento dos leitores reais. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013e. p. 191-208.

_____. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *In*: **Revista Teias**, UERJ, v. 16, n. 41, p. 280-294, 2015.

_____. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. *In*: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 20, n. 35, p. 10-25, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. 210p.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo, SP: Global, 2004. p. 65-85.

SILVA, Adriana Naomi Fukushima da. **Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do Ensino Fundamental**. 2016. 228p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

SILVA, Marcia Cabral. A leitura literária como experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 51-65. (Estratégias de Ensino).

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo, SP: Alameda, 2013. p. 117-132.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** 2016. 277p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319227>>. Acesso em: 30 out. 2017.

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. Tradução do original feita pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Université Paris, 8. *In*: **Educação e Pesquisa**, SP, v.33, nº 2, p. 207-213, mai./ago. 2007.

XYPAS, Rosiane. A leitura subjetiva no ensino de literatura: o texto do leitor em l'analphabetè de Agota Kristof. *In*: **Revista Reeduc**. Revista Eletrônica de Educação/ ISE-FJAU, v. 1, nº 1, Especial, p. 52-67, 2018a.

_____. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. *In*: **Revista Entreletras**, Araguaína, TO, v. 9, nº 2, p. 164-179, jul./set. 2018b.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 260p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270155>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo, SP: Global, 2003. 235p.

_____. Leitura na escola: entre a democratização e o cânone. *In*: **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.