



SIMONE XAVIER DE LIMA

**BIBLIOTECA RAMAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU:
LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

Agosto - 2010

**BIBLIOTECA RAMAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU:
LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS**

Simone Xavier de Lima

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

Agosto - 2010

LIMA, Simone Xavier de.

Biblioteca ramal em Nova Iguaçu: letramento e práticas leitoras /
Simone Xavier de Lima. – Rio de Janeiro: UFRJ/FEPPGE, 2010.

Orientador: Patrícia Corsino.

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/FEPPGE/Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 112-118.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BIBLIOTECA RAMAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU: LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS

Simone Xavier de Lima

Dissertação submetida ao corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada por:

Prof.^a Patrícia Corsino - Orientador
(Doutora)

Prof.^a Ludmila Thomé de Andrade
(Doutora)

Prof.^a Maria Luiza Oswald
(Doutora)

Rio de Janeiro
2010

*A Deus, que me permite a vida,
a meu esposo e filha,
que me enchem de vida,
dedico esta dissertação.*

AGRADECIMENTOS

É momento de agradecer. E aqui, de forma geral, gostaria de agradecer a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial, a Deus, que me permitiu chegar aqui; é dele todo meu intelecto, toda minha razão de ser e existir. Sem Ele, nada há;

a meu esposo Anderson e minha filha, Ana Vitória, que compreenderam ausências constantes e que foram – e são - minha maior motivação para prosseguir. Amo vocês;

à minha família, meus pais e irmãos, pelos ensinamentos, pela confiança, pela compreensão quando eu não estava lá;

aos amigos que sempre torceram por mim;

à orientadora Patrícia Corsino, pela atenção e cuidado, pelos ensinamentos e correções;

aos professores e alunos que foram os sujeitos dessa pesquisa, ensinando-me de forma especial:

obrigada, obrigada.

[...] en el maestro de lectura, la pasión del aprender y la pasión del enseñar se conjugan en la pasión de lo nuevo, de lo imprevisible, de la lectura por venir.

Jorge Larrosa

RESUMO

LIMA, Simone Xavier. **Biblioteca ramal de Nova Iguaçu**: letramento e práticas leitoras. Orientadora: Patrícia Corsino. Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

Esta pesquisa buscou compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal no município de Nova Iguaçu e as condições que favorecem o letramento literário desses leitores, partindo do seguinte problema: que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu? Como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal? Situa-se no campo das investigações a respeito da leitura, debruçando-se sobre o estudo do letramento literário. O quadro teórico que embasa as concepções e reflexões aqui discutidas, bem como as experiências analisadas parte dos estudos da linguagem, cuja referência é Bakhtin (2003, 2006) e Vigotski (2007, 2009). As estratégias metodológicas adotadas foram a análise das entrevistas com a bibliotecária e com a responsável pelo projeto de leitura em Nova Iguaçu, realizadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* e que constam no relatório desta pesquisa, a observação de uma biblioteca ramal, na qual estivemos durante quatro semanas, realizando, ao todo, doze visitas e somando, aproximadamente, cinquenta horas de observação e entrevistas com dez alunos frequentadores dela e de duas professoras responsáveis pelo espaço. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de um trabalho com a leitura literária nas escolas e bibliotecas, para isso concorrendo não apenas as políticas públicas e culturais como também a formação de mediadores de leitura, sujeitos fundamentais neste processo.

Palavras chave: LEITURA LITERÁRIA, LETRAMENTO, LINGUAGEM, BIBLIOTECA, NOVA IGUAÇU.

ABSTRACT

LIMA, Simone Xavier. **Branch library in Nova Iguaçu: literacy and reader practices.** Guideline: Patrícia Corsino. Dissertation (masters degree in education) – Education College, Federal University of Rio de Janeiro, 2009.

This research aimed at understanding the interaction and relations between readers and books in the space of a branch library in the city of Nova Iguaçu, and the conditions that facilitate these readers' literary literacy, having as a starting point the following problem: what literary practices happen in a branch library in a municipal school in Nova Iguaçu? This work is placed in the area of reading studies, and focused on the study of literary literacy. The theoretical framework underlying the concepts and reflections discussed here, as well as the analyzed experiences, comes from the studies of language, which have as reference Bakhtin (2003, 2006) and Vigotski (2007, 2009). The methodological strategies used were: a) the analyzes of the interviews done with the librarian and the person in charge of the reading project in Nova Iguaçu, conducted by the research *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* (*Library in Schools National Program 2005: selection, choice, access and appropriation of the collection in schools in the State of Rio de Janeiro*) and that are present in this research report; b) the observation of a branch library, in which we were present for four weeks conducting twelve visits and gathering approximately fifty hours of observation and interviews with ten students who frequently used the library and with two teachers who were responsible for the place. The results of this research suggest that there is a need for a project about literary reading in schools and libraries, for which are necessary not only public and cultural policies, but also the development of reading mediators, essential subjects in this process.

Key words: LITERARY READING, LITERACY, LANGUAGE, LIBRARY, NOVA IGUAÇU

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 - CONSTRUINDO O TECIDO: SABORES E VALORES DA LEITURA LITERÁRIA	21
1.1 Leitura e literatura na escola – Contextualização da pesquisa	21
1.2 Tecendo a teoria que sustenta a pesquisa	23
1.3 Por que leitura literária? Justificando a escolha que fizemos	26
<i>1.3.1 – Leitura literária como experiência: extrapolando o prazer de ler</i>	27
<i>1.3.2 – Leitura literária, cognição e responsividade</i>	29
<i>1.3.3 – Leitura literária, democracia cultural e participação social</i>	31
<i>1.3.4 – O que pode a leitura literária?</i>	34
1.4 Questões de estudo e metodologia adotada	39
1.5 Buscando conceituar letramento	42
<i>1.5.1 – Alfabetizar é o mesmo que letrar?</i>	44
<i>1.5.2 – Como a escola lida com o letramento?</i>	47
<i>1.5.3 - Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando?</i>	49
<i>1.5.4 – Lendo literatura: o letramento literário</i>	52
1.6. Biblioteca: espaço de leituras	56
Capítulo 2 – TECIDOS E TRAMAS DE UMA CIDADE - NOVA IGUAÇU: CIDADE EDUCADORA?	62
2.1 Caracterização da cidade de Nova Iguaçu	62
2.2 Uma cidade que se constrói – discutindo políticas públicas e culturais	67
2.3 Cidade e educação	70
<i>2.3.1- O projeto Bairro-Escola</i>	73
Capítulo 3 – TECENDO OS TEXTOS: APROFUNDANDO-SE NA PESQUISA	79
3.1 O campo pesquisado: escola e biblioteca	79
<i>3.1.1 - Caracterização do espaço</i>	80
<i>3.1.2 – Constituição estética das obras: o acervo</i>	83
<i>3.1.3 – Os mediadores de leitura</i>	87
3.2 As entrevistas	92
<i>3.2.1 – Gostar de ler</i>	95
<i>3.2.2 – Escolhas literárias e tipos de leitura</i>	97
<i>3.2.3 – Papel da biblioteca na formação do leitor</i>	98
<i>3.2.4 – Espaços de leitura</i>	100
3.3 Dois casos que chamam a atenção	103
<i>3.3.1 - Alice: o encantamento pela leitura</i>	104
<i>3.3.2 - Ruan: a liberdade pela leitura</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo das investigações a respeito da leitura, debruçando-se sobre o estudo do letramento literário, ou seja, das práticas sociais que envolvem ativamente os leitores em situações de leitura de textos literários, discutindo a questão da formação de leitores literários e dos múltiplos letramentos envolvidos nessa formação. Compreendendo-se a leitura literária como uma das formas pelas quais o sujeito tem acesso à cultura escrita a partir da estética, especialmente por seu “potencial de democratizar o ser humano” (SOARES, 2008, p.31), buscamos aqui compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, e as condições que favorecem o letramento literário desses leitores.

O interesse por leitura vem de longa data, tendo sido nossa preocupação durante os anos que temos de prática em sala de aula, ora como aluna, ora como professora. A infância cheia de histórias contadas pelos pais, apesar dos poucos recursos para compra constante de livros, foi a semente que me construiu leitora e, mais que isso, apaixonada por leitura. Tal como o menino que se descobriu homem após o contato lábio a lábio com a estátua-fonte da qual jorrava um misto de água e prazer¹, fiz-me leitora com esses pequenos contatos, a princípio orais. Crescia a menina e também o gosto por ler. Da pequena biblioteca da escola pública onde estudei, veio o gosto por clássicas histórias, que agora colhia diretamente dos livros: *O Guarani*, *Robinson Crusóe*, *Dom Quixote*, *O caso da borboleta Atíria*, *O menino de asas*, *O mistério do cinco estrelas* e muitas histórias de Monteiro Lobato. A cada livro “a vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto” (LISPECTOR, 1998, p.159). Essa colheita alimentava a constante paixão, que me levou a escolher o magistério e, mais tarde, fazer a graduação em Letras. Como professora, fui descobrindo, aos poucos e com muito assombro, que nem todos gostavam de ler como eu; começava a compreender que cada pessoa é um sujeito, e como tal é capaz de escolher e construir suas próprias ações; que o que julgo bom não deve ser imposto ao outro, sob pena de perder toda a delícia; que experiência de leitura não se constrói pelo discurso, mas por leituras e mais leituras que podemos

¹ Referência ao conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (1998, p.157-159).

realizar. Uma pessoa não aprende a gostar de ler ouvindo a experiência de leitura dos outros, mas experienciando as próprias leituras, leituras que lhe passam, lhe transpassam e tocam – tocam e transformam (LARROSA, 2002). Ler, pois, é um acontecimento para o indivíduo leitor e, nesse sentido, constitui-se a sua experiência. Constatação e reflexão me levaram a tentar ser também mediadora de leitura. Mas aqui não se compreende mediador no sentido metaforizado no meio escolar e que remete a intermediário – que também nos lembra negociador ou atravessador, papéis que podem envolver o logro e a barganha em suas ações. Buscamos, ao contrário, a concepção vigotskiana para a palavra mediador, sentido que aponta para a construção em conjunto. Mediar, para o autor, não é colocar-se *entre*, mas colocar-se *com*, atitude necessária e positiva nas práticas leitoras, e é também nesse sentido que tomamos o termo ao longo deste texto.

Em diversos momentos de nossa caminhada pelas trilhas da educação, algumas preocupações foram – e são até hoje – companheiras. Uma é o desejo de não permitir que o estar em sala de aula se torne rotina, o que transformaria qualquer ação num “quefazer neutro²”. Conforme Freire (2005, p.41), “transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens”, o que implica que estar em sala de aula exige posicionamentos que nos transformem e influenciem transformações no outro. Vale, porém, lembrar que tais ações que nos levam / trazem transformações são impensáveis numa postura rotineira. A rotina nos aprisiona e amputa - e em estado de prisão perde-se vida -, limitando nossos passos a um vicioso andar em círculos. Não só vicioso, mas também sem brilho, sem alegria, sem atitudes, sem envolvimento, ingênuo. “A libertação, por isto, é um parto” (p.38), capaz de nos trazer de volta à vida.

Outra preocupação que nos acompanha na caminhada é a compreensão de que a teoria precisa sempre estar aliada à prática, o que exige uma constante reflexão sobre esta. Mais uma vez recorremos a Freire (1978, p.65) que nos aponta: “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”. Assim, uma dissertação que se propõe a pensar práticas de leitura e as relações que se estabelecem numa biblioteca onde tais práticas acontecem pode ser uma forma de nos conduzir ao pensar certo, a partir de experiências já realizadas e da proposição de tantas outras, abrindo-se

² Referência ao texto de Freire (1978, p.64-70), intitulado “A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?”.

espaço para o diálogo entre a teorização e as atividades que se realizam a partir dessa teoria.

Esses caminhos e motivações me trouxeram à Faculdade de Educação da UFRJ (FE-UFRJ), e ao Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, o LEDUC, coordenado pelas professoras Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade. Ali conheci a pesquisa, já em andamento, intitulada *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*. Tomar conhecimento dessa pesquisa e de seus dados me possibilitou aproximar pontos que vieram a compor nossa pesquisa. De um lado, informações sobre livros, leitura e biblioteca e a possibilidade de pesquisar esses temas de maneira mais profunda e ampla; de outro, dados sobre um município bem familiar, Nova Iguaçu, que trazia em seu discurso a proposta de transformar-se numa cidade de leitores: era a possibilidade de encontrar minha voz de pesquisadora e mediadora de leitura num campo similar àquele em que vivo, e então estabelecer um diálogo - não mais como conterrânea, mas como pesquisadora, exigindo-me um olhar que estranha, que busca o diferente, não o já conhecido no outro. Como Bakhtin (2003) nos propõe: um olhar que nos leva a fazer o movimento de se posicionar de fora, de um lugar exterior, ainda que estejamos tão perto, tal como o artista que registra uma paisagem através de uma pintura: primeiro ele deve tentar ver como vê o outro, para depois, uma vez obtido um distanciamento – ou seja, voltando-se ao seu lugar exterior – registrar aquilo que viu sob o prisma alheio, mas filtrado por suas próprias perspectivas e conceitos.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar descortina fora dele (BAKHTIN, 2003, p.23).

Esse vai e vem de mim para o outro e de novo para mim é o que traz a riqueza à pesquisa científica, justamente por fazer sobejar minha visão do outro. Desse modo, a empatia que se estabelece com o outro coloca o pesquisador na condição de sujeito da pesquisa, tanto quanto os demais envolvidos. Mas é um sujeito que se afasta no momento certo, para se reaproximar depois, a fim de “completar o horizonte”. Nesse sentido, pesquisar é dar de si, da mesma forma que dar a ler é dar-se ao outro:

perdendo todo o poder sobre o que dizem as palavras. A escritura se dá a ler no momento em que o escritor fica despossuído de toda propriedade e de toda soberania, no momento em que as palavras que se dão a ler não são já nem as suas próprias palavras, nem as palavras sobre as quais ele poderia exercer alguma sorte de domínio. (LARROSA, 2003, p.125 – tradução nossa)

O dar a ler, o formar leitores constitui-se de ações solidárias, em que o autor experimenta abrir-se ao diálogo com o outro, o leitor, através de seu texto. Assim, quando se dá a ler não estão, pois, em jogo apenas as práticas de leitura, mas os sujeitos envolvidos nesse processo, seus pensamentos, suas atitudes frente ao livro, sua liberdade de escolha; investigar esses sujeitos nos permitiu conhecer e também compreender o contexto em que estão inseridos e que se relaciona diretamente com a atitude que terão em relação ao domínio da linguagem e das habilidades leitoras como forma de inserção social. O lugar de onde se fala exerce uma função determinante em relação ao que vai se falar; e o abrir-se a ouvir outras vozes e a ver outros olhares certamente nos ajudou a compor um novo quadro sobre o letramento literário em Nova Iguaçu.

Juntar esses pontos me trouxe a esta pesquisa, que ganhou forma própria e alargou-se por seus caminhos, passando também a discutir o universo de letramento que pode ser tecido numa biblioteca pública localizada dentro de uma escola, espaço que pressupõe uma organização específica, reunindo uma diversidade de textos que se destine à consulta, em geral, mas especialmente à leitura e à construção de leitores.

Conforme já anunciado, o *locus* desta pesquisa foi uma biblioteca ramal de Nova Iguaçu, localizada em uma escola municipal. Participando do projeto Bairro-Escola desde 2006, o município optou por organizar bibliotecas públicas, abertas à comunidade, em escolas municipais. Dessa forma, além dos alunos, professores e funcionários da própria escola, essas bibliotecas têm como objetivo atender os moradores da comunidade. Essas bibliotecas passaram a ser chamadas de “bibliotecas ramais”. Com nossa inserção nesse espaço, procuramos observar sua dinâmica e buscar respostas para nosso problema, a saber: que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu? Como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal?

Esta dissertação tem por objetivo geral compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal e as condições que favorecem

o letramento literário desses leitores. Partindo deste, levantam-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar as políticas de livro e leitura no município de Nova Iguaçu e suas formas de concretização na biblioteca ramal; observar o espaço onde as práticas de leitura se realizam; à luz do quadro teórico pesquisado, discutir as práticas de letramento literário que são incentivadas pelos mediadores de leitura e que efetivamente têm acontecido no *locus* da pesquisa.

A fim de que alcançássemos os objetivos propostos, adotamos como estratégias de pesquisa neste estudo: 1) Análise das entrevistas com a bibliotecária e com a responsável pelo projeto de leitura, realizadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* e que constam no relatório desta pesquisa. Esta pesquisa aconteceu em 2006. Nessa ocasião, o projeto Bairro-Escola em Nova Iguaçu estava em fase de implantação e havia uma mobilização municipal que envolvia expectativas e vontade política para que tal experiência lograsse bom êxito. Nosso retorno aconteceu três anos depois, o que já se configurou uma visão diferenciada, visto que agora o momento era de experiência, em lugar da expectativa; 2) observação de uma biblioteca ramal, na qual estivemos durante quatro semanas, realizando, ao todo, doze visitas e somando, aproximadamente, cinquenta horas de observação; 3) realização de entrevistas com as duas professoras responsáveis pela biblioteca ramal; 4) realização de entrevistas com dez alunos frequentadores da biblioteca ramal.

No presente trabalho, pretende-se adentrar nas discussões que iniciam no macro, nas políticas públicas de incentivo à leitura do município, chegando ao micro, nas práticas de leitura que ocorrem em uma biblioteca ramal, passando pelos sujeitos diretamente envolvidos na promoção de leitura, isto é, os professores e demais profissionais que atuam nesse sentido, como mediadores de leitura, além de alunos e membros da comunidade externa.

O quadro teórico que embasa as concepções e reflexões aqui discutidas, bem como as experiências analisadas parte dos estudos da linguagem, cuja referência é Bakhtin (2003, 2006) e Vigotski (2007, 2009).

Segundo Bakhtin, a palavra do outro é a forma pela qual temos acesso à realidade, pois a linguagem sempre perpassa o real, sendo este por ela mediado.

Qualquer objeto ou ser do mundo sempre nos aparece envolto já em ideias e apreciações alheias, ou seja, mergulhado em discursos:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 2006, p.115).

É, portanto, pela palavra que me defino, que me constituo em relação ao(s) outro(s). Quando falamos de um ser ou objeto, não falamos deles por si sós, mas a partir de outros discursos já existentes sobre eles. Assim, toda palavra está em constante diálogo com outras palavras, constituindo-se e formulando-se não de forma original, mas a partir de palavras anteriores. As palavras constituem-se, para o autor, “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (idem) – com elas e por elas alcanço mundos, saio de mim, amplio-me para ir ao encontro do outro.

De acordo com o autor, o discurso constitui-se um acontecimento que envolve sujeitos distintos, que trocam constantemente de papéis: o eu e o outro; é, pois, uma relação dialógica, provocando perguntas e respostas, à medida que a comunicação e a compreensão desta acontecem:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 271-272).

Para o autor, a realidade fundamental da língua é a interação verbal; é no diálogo e na interação por este provocada, que os sentidos do texto são construídos. Na relação dialógica eu-outro, ambos os elementos colocam-se a buscar relações; eu, assim como o outro sujeito envolvido no processo de realização da linguagem, busco relações entre aquele texto do qual participo e a minha própria vida; busco também respostas. Estas, quando encontradas, passam a me constituir, a integrar meu discurso, meu pensamento, minhas ações. O que leio passa, então, a me completar, pois “não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, 2008, p.32). O leitor, portanto, não apenas recebe *do* texto, mas também *com ele* contribui, numa atitude bilateral,

organizada em via de mão dupla, constituindo-se parte do processo, o que o retira da condição de mero receptor.

Para Bakhtin, a linguagem é também um espaço da criação ideológica, uma vez que, no fluxo da interação verbal, a palavra se transforma e ganha significados distintos. Nos diversos contextos de enunciação, a palavra, como signo ideológico, torna-se espaço de confronto de valores sociais – a arena onde embates e confrontos se estabelecem:

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição (FIORIN, 2006, p.25).

Levando-se em conta esse caráter ideológico da linguagem, torna-se necessário valorizar não apenas as vozes sociais, mas também as vozes individuais. Essa proposta nos permite observar tanto os grandes discursos ideológicos, de ordem política, filosófica, pedagógica, por exemplo, como também os breves discursos cotidianos - aqueles em que as falas são interpretadas ou reproduzidas -, e as entonações - cujos sentidos são recebidos de maneiras distintas, dependendo do espaço ou grupo que as acolhem -, sempre se considerando as relações ideológicas ali envolvidas.

Assim como para Bakhtin a palavra fora do discurso não tem sentido, Vigotski (2009) nos demonstra que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (p.398), tomando, assim, forma de um “fenômeno de discurso” (id.). Vigotski (2005) afirma que nossa linguagem é resposta à necessidade que temos de nos comunicar com o mundo, com o outro. Nossas relações com o mundo são mediadas pela palavra. Para o autor, a linguagem apresenta duas funções básicas, sendo uma delas a de “intercâmbio social” (p.6). O homem estabelece e utiliza sistemas de linguagem com vistas à comunicação com o outro. A função de intercâmbio social se faz presente no bebê, antes e “durante o primeiro ano” (p.53) da criança, fazendo parte, portanto, de seu desenvolvimento. A princípio uma pura necessidade de se comunicar, a linguagem da criança desenvolve-se e se torna mais sofisticada e precisa, até chegar à segunda função, segundo Vigotski: a do pensamento generalizante. Nessa função, a linguagem torna-se capaz de agrupar o real, ordenando-o em categorias, o que exige uma

elaboração muito maior do que a primeira função. O pensamento generalizante indica como, de fato, a linguagem está a serviço do pensamento, servindo-lhe como instrumento, determinando seu desenvolvimento. Para o autor:

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. [...] o desenvolvimento da lógica na criança [...] é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2005, p.62).

Partindo do que nos mostra Vigotski, uma vez que o desenvolvimento do intelecto infantil está diretamente relacionado ao domínio da linguagem, quanto mais pudermos estimular esta, mais veremos o progresso daquele.

Para Vigotski, o ser humano é único, irrepetível, apropriando-se singularmente de sua cultura; cria-se, pois, nas relações sociais. No diálogo entre os sujeitos, a palavra deixa de ser uma simples indicação para se tornar significação generalizada e os sujeitos “vão descobrindo na palavra as infindas possibilidades de ampliarem a fala contextualizada muito além dos seus limites” (KRAMER, 2007, p.91). Assim, o autor buscou compreender o desenvolvimento humano, a partir das interações mediadas por signos lingüísticos, os quais se constroem nas relações de cultura que se estabelecem historicamente no contexto em que o indivíduo se encontra.

As discussões que esta dissertação se propôs a realizar pretenderam articular os dois autores e suas concepções de linguagem. Para ambos a linguagem é constitutiva dos sujeitos: segundo Vigotski, sem a linguagem não há pensamento; para Bakhtin, a linguagem constitui a subjetividade. Se os textos são concebidos enquanto discurso, e se todo discurso envolve e está envolvido na linguagem, estudar e observar as relações entre os sujeitos leitores e os livros, seja nos espaços de sala de aula, seja em uma biblioteca ramal de Nova Iguaçu requer uma análise dessas relações a partir das questões levantadas pelos autores em estudo, visto que tais relações também se constituem discursos, recebidos e transformados por sujeitos diversos.

A pesquisa de campo que realizamos mostrou a atualidade dos pensamentos bakhtiniano e vigotskiano, visto que os sujeitos da pesquisa revelaram-se sempre em processo dialógico, de interação expressando-se discursivamente nos encontros realizados e nas interações com livros a que eram expostos.

Na primeira parte deste trabalho, “**Construindo o tecido: sabores e valores da leitura literária**” apresenta-se a estrutura da pesquisa, contextualizando-a, apontando a fundamentação teórica que a sustenta, sua justificativa e procedimentos metodológicos adotados. Procuramos também discutir a leitura e sua importância nos espaços escolares. Priorizamos a leitura literária, reconhecendo, porém que ela constitui interfaces com os mais diversos tipos de leitura. Defendemos a leitura literária como aquela que deve ser precipuamente trabalhada nesses locais, por ser capaz de transformar o leitor pela experiência única e sempre nova do ato de ler, além de envolver cognição, responsividade, democracia cultural e participação social. Esse caráter experiencial da leitura torna-se elemento diferenciador em se tratando do texto literário, o que vem suscitando diferentes reflexões sobre leitura ao longo do tempo, o que aqui apresentamos de maneira breve, porém crítica. É importante destacar que a concepção que se tem de leitura determina o que se espera do trabalho com o texto literário, influenciando diretamente o leitor que se forma com essas práticas leitoras.

Partindo do binômio alfabetização – letramento, trazemos também uma discussão a respeito de letramentos e suas acepções, enfatizando sua ocorrência em relação à literatura e à tecnologia, visto que os relatórios da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* apontavam para a inserção, nas bibliotecas ramais de Nova Iguaçu, de computadores com acesso à Internet, enriquecendo e ampliando a capacidade de pesquisa naqueles espaços. Aqui também defendemos a biblioteca como espaço de leituras, discutindo sua constituição e papel.

Na segunda parte, intitulada “**Tecidos e tramas de uma cidade - Nova Iguaçu: cidade educadora?**” desenvolvemos aspectos relacionados aos *textos que se tecem* em Nova Iguaçu, trazendo uma contextualização histórico-literária do que tem acontecido nos últimos anos, no município, nas áreas de leitura e educação. Trazemos uma discussão a respeito da importância de políticas públicas e culturais como processos que podem contribuir para o desenvolvimento social. Ao trazer tais políticas, relacionamo-las com a educação que acontece na cidade, discutindo os conceitos que embasam os projetos Cidade Educadora e Bairro-Escola, exercidos na cidade de Nova Iguaçu desde março de 2006.

Porque seria bastante difícil, num curto espaço de tempo, darmos conta de como a leitura acontece no espaço total da escola, neste trabalho priorizamos observar um espaço específico de uma escola municipal de Nova Iguaçu, a saber, uma biblioteca ramal, a nosso ver o campo ideal, por excelência, para um trabalho produtivo com a leitura literária. O espaço da biblioteca aparece como um celeiro onde práticas leitoras se constituem e constituem os sujeitos ali envolvidos. Assim, na terceira parte deste trabalho, que se intitula **“Tecendo os textos: aprofundando-se nos discursos”** caracterizamos os tecedores de nossa pesquisa, analisando os sujeitos diretamente nela envolvidos e suas práticas leitoras e de letramento. Além de investigar as situações de letramentos que acontecem no espaço da biblioteca observada, pudemos, também, captar as disposições para a leitura presentes nos sujeitos envolvidos naquele espaço, bem como as relações com o livro e as influências da leitura em suas vidas, o que aparece neste capítulo, primeiro de forma geral e depois de maneira mais subjetiva, analisando-se o perfil de dois alunos-leitores.

Assim, analisamos as entrevistas realizadas, à luz dos autores que nos embasam e confrontando os dados, em alguns momentos, com aqueles apresentados na pesquisa inicial (*Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*). Trazemos as falas dos sujeitos dessa pesquisa, que assumem vez e voz nesse texto, enriquecendo-o e mesmo justificando-o. Dessa forma, buscamos tecer reflexões sobre a teoria e a prática que se pode observar no espaço que vivenciamos, traçando diferentes perfis de leitores que contribuem para que a biblioteca continue sendo um espaço não apenas de leituras, mas de vida.

Capítulo 1

CONSTRUINDO O TECIDO:

SABORES E VALORES DA LEITURA LITERÁRIA

1.1 Leitura e literatura na escola – Contextualização da pesquisa

“Conheço pelo sabor.”

Erasmus de Rotterdam

Saber e sabor são palavras próximas, proximidade que vai além da graça do trocadilho. Etimologicamente, apresentam raiz similar. Um dos significados de *saber* é “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia”; ‘ter sabor, agradar ao paladar” (CUNHA, 2007, p.695). Saber é ter sabor; dar saber é tornar a vida mais saborosa. Entre gostos e sabores, comecemos a tecer o presente tecido, este texto que se propõe a discutir saberes e sabores da leitura.

Ao falar em tecer, trama e tecido, vem a doce lembrança de um livro que trata bem disso. Sua autora é Ana Maria Machado (2006) e o título é *Ponto a ponto*. Uma pequeníssima voz – fiapo, como ela diz – feminina vai entrelaçando à sua voz histórias diversas, que constroem, juntas, uma trama que envolve também seus filhos, que ouvem, atentos, e viajam nas narrativas que ouvem. Essa contadora de histórias sabe-as todas de cor, de tanto ouvi-las. Mas descobre-se também protagonista e cria, aumentando pontos aos contos contados.

A narradora-fiapo-de-voz descobre o sabor que há nas tão conhecidas histórias e descobre que sabe também reinventá-las. E nesse ponto seus fios se unem à presente trama: também há saber e sabor nas leituras que se fazem nas escolas e, embora muitas delas sejam há tanto tempo contadas, é possível acrescentar um verso. O mesmo se diz em relação às pesquisas feitas sobre leitura na escola. É certo que esse tema tem sido recorrente na área da educação. E a presente pesquisa envolve-se nessa trama de textos já escritos sobre o assunto, unindo-se a eles, em alguns momentos, refutando-os, em

outros, trazendo-os à tona ao longo dessa dissertação. Tal recorrência justifica-se pela importância do tema, que sempre provocou discussões e suscitou pesquisas diversas, incomodando, até hoje, professores e demais profissionais envolvidos diretamente com a educação dos meninos e meninas espalhados por nosso Brasil.

O que leva uma criança a gostar de ler? Como a leitura passa a agradar-lhe o paladar? Podemos pensar nessas perguntas ou ignorá-las julgando-as simples demais. Optando pela primeira ação, a simplicidade pode revelar uma seriedade quando buscamos respostas que satisfaçam nossa curiosidade. De início, podemos responder: a família, já que esta é a célula central da sociedade, onde a criança inicia seu contato e convívio com o mundo que a cerca. Aprofundando a reflexão, certamente chegaremos à escola, o que provoca outras perguntas: como a escola leva uma criança a gostar de ler? Que tipo de leitor ela forma? Ou, para prosseguirmos em nossa analogia saber / sabor, que sabores têm a leitura que acontece no espaço escolar?

À palavra leitura atribuem-se diversos sentidos. Lemos no olhar do amigo se ele precisa conversar, lemos na roupa de um palestrante seu perfil e julgamos até, pela aparência dele, se a palestra será boa ou ruim; leem em nossas mãos o destino que nos está reservado, lemos nas entrelinhas aquilo que nem sempre pode ser dito. A fim de restringirmos o campo em que atuaremos, aqui trataremos da leitura de textos, especialmente dos textos literários, uma vez que os textos trazem configurações diferentes, exigindo de nós posturas e condições distintas, de acordo com o que é lido. Não só lemos com motivações diferentes – para nos informar, para estudar, para divagar – como também somos diferentes quando vamos a textos diferentes; não lemos um panfleto, um poema ou uma notícia de jornal da mesma forma. Somos conduzidos e seduzidos pelo texto que está à nossa frente, e é ele mesmo quem passa a orientar nossa postura frente a ele, até mesmo através de elementos *in absentia*, pois “às vezes, o essencial do que diz um texto ou um discurso está naquilo que ele não diz” (CHARTIER, 2001, p.253).

Ao ler, distintas habilidades e competências do leitor entram em ação, por isso compreendemos aqui a leitura como um diálogo que envolve texto, autor e leitor. Este somente compreenderá o que lê se conseguir interpretar as marcas de leitura deixadas pelo autor – “um livro não chega jamais ao leitor sem marcas” (idem, p.248) -, assumindo, assim, uma co-autoria que se concretiza no momento em que ele preenche

os vazios da leitura e lhe confere significados. Afinal, “Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1999, p.77). Cabe ao leitor, portanto, não apenas saborear o prato / texto pronto, mas acrescentar-lhe certo tempero pessoal, o que garante a plenitude do sabor, com o cuidado de não se cometerem exageros ou restrições, o que poderia estragar a leitura.

1.2 Tecendo a teoria que sustenta a pesquisa

Juntaria um fio a outros, somaria sua voz, faria um canto, um tanto... que chegasse a todos nós.

Ana Maria Machado

Escola e leitura de textos literários sempre estiveram relacionadas; na maioria das vezes, esta servindo aos interesses pedagógicos daquela. “O acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro” (SILVA, 2005, p.31-32). Assim, a escola acaba assumindo a responsabilidade de democratizar o acesso ao livro e à leitura, por ser o espaço responsável pela transmissão dos conhecimentos e da cultura de um povo, utilizando-se da literatura como instrumento dessa transmissão. Assim, caberia à escola a função de “agência a qual foi delegada, pela sociedade, a tarefa de ensinar a ler e escrever, de formar leitores e produtores de textos” (GRIJÓ; PAULINO, 2005, p.104). Essa função histórica torna indissociável a relação escola / leitura, estendendo tal relação a uma outra função: a de formar leitores.

Um dos recursos para que a tarefa de formar leitores se efetive no espaço escolar é a utilização dos textos que aparecem nos livros didáticos. Como nos aponta Paulino (2005), os livros didáticos sempre trouxeram textos literários - às vezes até apenas textos literários -, mas os usos deles advindos não previam a fruição estética, e sim a análise gramatical. Os sentidos dos textos já eram dados, não cabendo ao leitor nenhuma possibilidade de tornar-se sujeito da construção de sentidos; antes, limitava-se o leitor à mera condição de decodificador e reproduzidor do texto decodificado. Refeição

forçada aos pequenos leitores, geralmente causando problemas com a digestão. Por exemplo, em **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, lançado em 1994³, Marisa Lajolo dedica-se em parte do livro a tratar das práticas escolares que utilizam a leitura e a literatura infanto-juvenil, nem sempre com vistas à formação do leitor ou à fruição estética, mas, na maioria das vezes, como meros pretextos para um trabalho sistemático com a gramática. Entretanto, embora saibamos que os conhecimentos gramaticais ou mesmo do contexto histórico e literário de uma obra contribuam para a compreensão total do texto, o que influi na apreciação estética, tais conhecimentos não se constituem condições necessárias para uma experiência com a leitura. Tais ações só farão sentido se acompanhadas de outras reflexões capazes de contextualizar o texto, constituindo-o, de fato, num tecido coerente e significativo. Na supracitada obra de Lajolo (2000), após analisar uma proposta de atividade apresentada em um livro didático a partir do poema “O vestido de Laura”, de Cecília Meireles, a autora sugere que, na escola,

as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado este que não se confunde com o que diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz (p.50).

A autora chama a atenção para um trabalho significativo com o texto literário, priorizando o “como” em detrimento do “quê” nas atividades de leitura propostas a partir dele. Na mesma linha de reflexão, para Bakhtin (2006) a natureza dialógica ou o dialogismo da linguagem está nos *enunciados* -, que constituem as unidades reais de comunicação, e não nas *estruturas linguísticas* – fonemas, palavras, frases e orações - que compõem a palavra. Enquanto estas não possuem autoria, nem tampouco um destinatário, já que são fechadas a respostas e trazem uma carga de neutralidade sendo, ainda, “desprovidas de entonação expressiva” (p.290), os enunciados, ao contrário, têm autoria, o que revela um posicionamento que elimina qualquer sombra de neutralidade. Além da presença de um autor, os enunciados são responsivos e sempre abertos a réplicas, pois também possuem um destinatário. Por conta disso é que, centrando-se no “modo como o texto diz o que diz” (LAJOLO, 2000, p.50), o tecido, a verdadeira trama

³ Neste trabalho, utilizamos o livro de Lajolo em sua 6ª edição, datada de 2000.

do texto emergirá, para o leitor, pleno de significados e sabores, pois é aí que residem seus significados mais amplos.

Associar a leitura de textos literários e escola não pode, entretanto, se limitar à observação da quantidade de textos que com essa especificidade estão presentes nos livros didáticos, nem apenas ao uso que se faz destes. Há ainda muitos outros usos – e a opção pela palavra “usos” é mesmo para destacar o caráter utilitário que muitas vezes a leitura recebe na escola –, que vão desde a distribuição aos alunos de cópias de textos integrais, como poemas e crônicas, ou trechos de romances, à adoção de livros de literatura que costumam ser trabalhados de maneira paralela aos conteúdos ministrados. Seja qual for a forma como a literatura aparece no espaço escolar, o importante é refletir não apenas sobre a circulação dos textos literários na escola, mas também a respeito da recepção destes pelos alunos, fator que influenciará a relação que há de se estabelecer entre texto e leitor.

Assim, a relação entre escola e leitura de textos literários deve ser como a relação que temos com os sabores de uma comida; até porque, dependendo de como somos apresentados ao prato – os textos literários –, nossa relação poderá ser de gosto ou rejeição. No processo de formação de leitores que tenham gosto pela leitura, vale lembrar-se de que “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1994, p.13). O autor, em **Como um romance**, discute as possibilidades de relações entre o livro e o leitor apontando que se esta não se construir de forma viva, natural, envolvente e espontânea, certamente estará fadada a também não ser produtiva, gerando o afastamento e o silêncio. Do tempo das leituras prazerosas e subversivas, diz o autor, da “lembrança dessas horas de leitura roubadas, debaixo das cobertas, à luz fraca de uma lanterna elétrica” (p.15) ao distanciamento e desgosto diante do livro, um espaço grande, um fosso se estabeleceu.

Segundo o autor, o homem tem deixado de valorizar as pequenas e simples ações, mesmo no espaço familiar; não há mais o prazer de sentar-se à cama do filho para contar-lhe uma história. Pennac aponta os perigos dessa inversão de valores e incita-nos a refletir: “o que foi que fizemos daquele leitor *ideal* que ele era, naquele tempo em que representávamos, de uma só vez, o papel do contador e do livro?” (p.50).

A leitura prazerosa tem sido substituída pelo peso do dever; a fruição tem se transmutado em interpretação, até mesmo no lugar onde a leitura deveria ter um gosto

bom – a escola. Entretanto, segundo o autor, há “uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada” (p.121). E assim Pennac apresenta os direitos imprescritíveis do leitor, dos quais muitas vezes o professor quer usufruir, mas sobre os quais nem sempre fala com seus alunos, visto que dizer ao aluno que ele tem o direito de não ler ou de abandonar a leitura se esta não lhe parecer interessante pode fugir um pouco às atribuições normalmente dadas ao professor e à escola. Para Pennac, porém, tais direitos são inalienáveis e deveriam estar à disposição de cada leitor, seja ele grande ou pequeno, podendo contribuir para a cura da inapetência por leitura. Isso se realmente se deseja um ensino democrático da leitura, se se pretende estreitar as relações entre a escola e o texto literário.

Para o autor, a leitura em voz alta, sedutora, envolvente, provocante, realizada pelo professor para seus alunos pode despertar nestes o prazer de ler, adormecido talvez desde a primeira infância. Até porque, assim como uma refeição perde seu sabor se a comemos apenas por saber que ela traz tais e tais benefícios ao corpo, a leitura que se associa a prescrições, que é depositada no aluno e depois sacada pelo professor, não seduz, mas aprisiona e aliena, deixando sua “marca necrófila” (FREIRE, 2005, p.75) e eximindo o mais saboroso texto de qualquer sombra de sabor.

1.3 Por que leitura literária? Justificando a escolha que fizemos

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

*Roland Barthes*⁴

Até aqui temos falado da relação entre escola e leitura, mas sempre nos referimos a um tipo de leitura específico: a do texto literário. Mas que especificidades a leitura literária apresenta, para que aqui a destaquemos frente a outros tipos de leitura? Por que, entre tantas abordagens possíveis, nos dedicamos, nesta pesquisa, à leitura literária?

⁴ BARTHES, 1998, p.18.

Embora não desejemos cair nas armadilhas decorrentes de definições que tendem a formatar conceitos que podem mais aprisionar e coagir do que esclarecer, vale a pena discutir os caminhos que a leitura literária nos apresenta, o que auxilia na compreensão de suas especificidades. É o que nos propomos a fazer nesta seção.

1.3.1 – Leitura literária como experiência: extrapolando o prazer de ler

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados.

*Jorge Larrosa*⁵

Larrosa nos faz pensar em leitura como transformação. Mostra-nos que a leitura desperta em nós uma inquietude no olhar, provoca-nos um misto de expectativa, decepção e surpresa. Mas será que a transformação e inquietude nos acontecem diante de qualquer leitura?

Um primeiro recorte que pode contribuir em nossa reflexão é pensar nos objetivos da leitura: como exposto anteriormente, lemos com objetivos distintos: para nos instruir quanto à utilização de um aparelho que acabamos de comprar, por exemplo, para nos informar sobre os últimos acontecimentos, para revisar o assunto que será cobrado em uma prova, para saber notícias de quem amamos, e podemos, ainda, ler apenas por ler. Talvez essa última finalidade com que lemos seja a que nos faz sentir pessoas melhores, mais vivas e livres pelo fato de não se associar a essa leitura o peso da obrigação. Aqui acreditamos estar a leitura literária, aquela que pode nos mover, nos alterar simplesmente pela liberdade de ler apenas por ler e se deixar levar pelo encontro com o outro.

Mas não nos iludamos: muitas vezes, esse encontro com o outro, embora livre, não será prazeroso e marcado por doces emoções. Vamos ao texto para lê-lo simplesmente por ler, mas essa leitura pode nos provocar, mais do que gerar prazer. Pode nos incomodar, nos inquietar de tal forma que até nos esqueçamos de que

⁵ LARROSA, in COSTA, 2007, p.156.

estávamos apenas a ler por ler. Assim, tão inocentemente, tão desobrigadamente, tão à toa. A leitura literária se constrói por / numa experiência. Para nos tirar do simplismo comodista e nos chamar a um encontro com o outro – outro que pode ser uma coletividade, ou que às vezes somos nós mesmos. Isso porque:

quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais (YUNES; OSWALD, 2003, p.10).

É por isso que insistimos que a leitura literária como experiência extrapola o prazer de ler. E é por isso também que “lutar com palavras é a luta mais vã” (ANDRADE, 1990, p.59) - revelados frente ao texto, somos por ele alterados, expostos; somos marcados e também imprimimos nele as nossas marcas; ler é deixar-se revelar. Então, uma atividade que parecia banal em seu objetivo – ler por ler – torna-se uma experiência única e reveladora para quem lê.

A leitura assim, como experiência, permite “aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas” (YUNES; OSWALD, 2003, p.14), e essa experiência é favorecida quando se trata de um texto literário. O texto literário, portanto, tal como o discutimos aqui, não é aquele que nos tira do mundo, nos leva a outro, como um mecanismo evasivo – embora possa também envolver a fantasia e a imaginação; constitui-se, antes, um momento de encontro, de escuta, para o qual vamos com toda nossa história pessoal de vida, quer tenhamos consciência disso ou não. Por vezes o texto quer apenas que penetremos “surdamente no reino das palavras” (ANDRADE, 1990, p.65); é ele quem nos tem a dizer. Quem não se abre a escutar o texto, perde uma rica oportunidade; não se transforma, não se altera, não se deixa atingir pelo texto. E ouvir o texto vale mais do que dele se apropriar, pois não importa tornar o texto seu, mas tornar-se *com* o texto (LARROSA, 2007).

1.3.2 – Leitura literária, cognição e responsividade

Em relação ao sentido, a leitura não seria fazer com que o texto assegurasse seu sentido no mundo (nesse mundo feito de coisas, ideias, etc.), mas sim fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de re-significação.

*Jorge Larrosa*⁶

Além de ser um convite à liberdade – não somente liberdade como desobrigação, mas liberdade como momento de encontro com o outro e conosco mesmos -, a leitura literária tem a especificidade de envolver habilidades não só estéticas como cognitivas ou intelectuais. Tais habilidades que entram em ação na leitura literária caracterizam a própria linguagem, numa perspectiva bakhtiniana.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se de uma orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p.88, apud FIORIN, 2006, p.18).

Mais do que se comunicar, o homem, ao pronunciar a linguagem para o outro entra com este em interação – a interação verbal; meu discurso é sempre transpassado pelo discurso do outro. Tal interação se dá através da enunciação que, para Bakhtin, é um ato histórico e, como tal, também é novo, ímpar, irrepetível, referindo-se, portanto, a enunciação, aos usos sociais da língua, pois para Bakhtin, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão [...] está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p.124). É na e pela enunciação que se constituem os sentidos. Por isso, ao compreendermos o texto literário como enunciação, precisamos compreender que nele estão envolvidas as capacidades estéticas e cognitivas, visto que o leitor ao entrar em interação com o texto literário sente e compreende, mas não para aí; ele pode interagir, posicionar-se, dialogar com o texto, respondendo a seus convites e provocações.

Essa relação de completude e incompletude presente na leitura nos remete ao caráter responsivo que há em toda enunciação – todo enunciado nos leva a fazer uma réplica: a palavra e a contrapalavra. E assim o tecido que emaranha o texto vai

⁶ LARROSA, in COSTA, 2007, p.146.

ganhando corpo, e envolvendo os sujeitos ativamente, fornecendo pistas e também buscando respostas, saberes e sabores que só podem ser dados pelo outro; assim tecemos sentidos nas diversas leituras que realizamos, sentidos que serão tecidos para nós mesmos e para o mundo à nossa volta.

Se “Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte” (FREITAS, 2007, p.35), o texto, os livros também clamam por respostas, por sua compreensão – compreendê-los é ir ao encontro do outro. E, para Bakhtin, ir ao encontro do outro é sempre voltar transformado pela experiência alheia. “Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos” (p.36).

Compreender a leitura, então, numa perspectiva bakhtiniana, é pensar que ela deveria se constituir sempre na forma de diálogo, sempre como um ato de enunciação, propiciando aos alunos-leitores a criação de sentidos advindos dos diversos encontros que nascem do ato de ler – consigo mesmo, com o autor, com a época retratada pelo autor, com suas concepções de mundo. Deveria ser responsiva, não priorizando, portanto, as respostas que vêm prontas nos manuais do professor, mas suscitando respostas e também outros questionamentos. Toda leitura deveria ser responsiva – e dar sempre voz ao sujeito que lê, por compreendê-lo como autor de suas próprias palavras. Deveria gerar conversas entre texto e leitor, a fim de que este compreenda aquele, num processo de compreensão ativa. Para Bakhtin, uma vez que a consciência é algo inacabado, em constante processo ativo de acabamento, que dura toda uma vida, também a compreensão constitui-se um fenômeno ativo, que faz parte de um sujeito que responde, é uma forma de diálogo. Para ele:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar 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 nossa compreensão. (BAKHTIN, 2006, p.135)

Cada enunciação presente no texto literário nos convida – mansa ou provocativamente – à compreensão através de uma atitude responsiva. E esta resposta vai além do simples domínio do código – isso não basta. Há uma extrema riqueza no fato de que “o código da palavra literária está nessa palavra mesma e não fora dela, em uma espécie de enroscamento da linguagem sobre si mesma” (LARROSA, 2007,

p.145). A experiência de leitura de um texto literário vai além do que está grafado no papel, por isso é muito mais do que simples decifração do escrito. Uma simples decifração não exigiria de nós grandes respostas; uma experiência de leitura literária “suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence” (idem).

1.3.3 – *Leitura literária, democracia cultural e participação social*

São os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental,
Língua Portuguesa*⁷

Pela leitura literária, ainda, o indivíduo pode integrar-se à sociedade, participando ativamente dela, pois “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 1982, p.16). Como aponta Yunes, “ler é uma questão de sobrevivência” (2003, p.42), tornando-se, assim, espaço de interlocução, uma prática social.

Nossa sociedade é permeada de leitura e nela estamos mergulhados desde que nascemos. Lemos, primeiro, o mundo, leitura que “precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p.20). A leitura de mundo é não apenas anterior, primeira, como também democrática e espontânea; o mundo está aí, um grande livro aberto a todos, menino, menina, gente grande ou pequena, rico ou pobre: todos são convidados a ler, num convite tão natural que a todos consegue deixar à vontade.

Mas a alguma altura essa gostosa decifração é interrompida e entra em cena a leitura da palavra, que, embora posterior, é necessária. E aí o caráter democrático e espontâneo pode ficar esquecido, pois nem todos conseguem ler esse novo mundo de palavras: cria-se “um vazio entre o possível leitor e o texto” (YUNES, 2003, p.43). No lugar da espontaneidade, a preparação para que se consiga responder corretamente; no lugar da leitura para todos, o sucesso apenas dos que conseguem assimilar as informações e conhecer a fundo as letrinhas que se juntam para formar textos. A vida, que parecia tão dada a ler, agora parece estagnada, imóvel. Mais rapidamente do que se poderia pensar, as crianças

⁷ BRASIL, 1997, p.30.

Descobrem, na escola, que não sabem nada, que há uma ‘resposta certa’, com o que não atinam, atrás de cada pergunta. A criança que costumava pensar sem a consciência de que o fazia sabe agora que não consegue pensar e não vê meios para começar a fazê-lo. É como se ela se desumanizasse. Ela perde a voz e a linguagem que, justo, a faz humana (p.44).

Não podemos falar em democracia, que etimologicamente significa governo do povo quando nem todo que pertence ao povo tem direito à voz, à linguagem, à humanidade; quando a leitura da palavra exclui alguns. Soares (2008) estabelece relações entre leitura e democracia cultural. Numa via de mão dupla, por um lado o acesso à leitura, compreendida como bem cultural, é condição sem a qual não se pode falar em democracia cultural plena, por outro esse mesmo acesso à leitura garante ao indivíduo sua completude, tornando-se a leitura um instrumento de promoção da democracia cultural. A leitura, portanto, relaciona-se diretamente com a democracia cultural e com a participação social: ao mesmo tempo em que se fala em democratizar a leitura para o sujeito, também se democratiza o sujeito pela leitura. E cabe lembrar que a autora trata ao longo do texto da leitura literária, que é livre, pode ser vinculada ao prazer e se constitui experiência.

Soares apresenta duas concepções de leitura, distintas entre si: a leitura como prática autônoma e a leitura como prática ideológica. A primeira compreenderia uma prática neutra, passiva, enquanto a segunda seria discursiva e carregada de valores. Uma vez que a leitura é “um processo de instauração de sentidos” (SOARES, 2008, p.30), e que haverá, portanto, variados modos de leitura para tais sentidos, faz-se necessário discutir a relação entre esses sentidos e democracia cultural, pois possivelmente não será qualquer leitura que levará à democratização do sujeito. Basta lembrar, por exemplo, que a democratização da leitura pode ser compreendida, pela indústria cultural, como o que a autora chama de “descultura” (p.31), com produções de qualidade literária duvidosa, mas altamente vendável. Assim, a concepção ideológica da leitura literária é que pode promover a plena democracia cultural, democratizando também o ser humano, humanizando-o novamente:

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural (idem).

Nesse sentido, trazer a leitura literária para o espaço escolar é muito mais do que simplesmente aproveitá-la para o desenvolvimento de conceitos e habilidades leitoras. Fazer apenas isso é rechaçar seu caráter democratizante e humanizador. Sabe-se que a responsabilidade por incentivar o gosto pela leitura literária não se limita à esfera escolar. Há outros fatores que, em maior ou menor escala, podem se colocar no meio do caminho de acesso do leitor em potencial que há em cada criança ao texto literário, como o não favorecimento de condições de acesso à leitura, problema que extrapola as possibilidades do professor e mesmo da escola. Mas também sabemos que a sociedade ainda conta com a escola; negar essa função é negar seu papel historicamente constituído. Nas palavras de Corsino (2003, p.3):

Uma escola cidadã, que se pretende crítica e transformadora [...], deve romper com o silêncio desta formação fragmentada e buscar caminhos para difundir a cultura letrada de forma ampla, abrindo-se ao mundo e restaurando todas as dimensões da linguagem.

Essa escola cidadã, democrática, crítica e transformadora trará um espaço não somente para uma leitura que compartilhe com o espaço escolar de seus adjetivos, mas especialmente, onde caibam tantos meninos e meninas, por ora emudecidos, mas que ainda procuram, entre livros, a sua voz, para que esta se abra ao mundo, restaurada em todas as dimensões. Assim, acreditamos, que os pequenos leitores tornar-se-ão mais seres e mais humanos.

Um trabalho com a leitura literária provoca algumas questões: que concepções de literatura e de leitura norteiam o trabalho com o texto na escola? Como trabalhar a leitura socialmente sem que ela perca seu poder transcendente? Qual o papel do leitor frente ao texto? Tais questões e muitas outras surgem à medida que o texto literário passa a circular na escola, e surge a necessidade de com ele realizar um trabalho que vá além de uma simples leitura e realização posterior de exercícios. Especialmente nas sociedades com escassez de bens culturais ou de acesso a eles, onde é possível que as crianças somente tenham contato com o livro e a leitura literária nas escolas, cabe exatamente à escola não se esquecer de seu papel, contribuindo para a acessibilidade a todos que nela ingressam dos bens culturais – entre eles a leitura literária.

Ao discutir o papel da leitura literária, Todorov (2009) procura resgatar o que seria a função primordial da literatura: permitir “que cada um responda melhor à sua

vocação de ser humano” (p.24). Essa capacidade de ampliar diante do homem sua própria humanidade, descortinando outras realidades diante de si, bem como o poder de emocionar, sensibilizar e trazer felicidade ao leitor têm sido esquecidos quando se fala do texto literário, mesmo por aqueles que deveriam cultivar essas ações, como os estudantes de Letras e os professores de língua e literatura.

Diante desse quadro, Todorov anuncia, então, que a literatura está em perigo, reduzida a análises históricas, que partem do princípio que o texto é um objeto silenciado, estéril, morto, passível apenas da dissecação. “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (p.27); tal é o estado da literatura ensinada nas salas de aula. Perdendo seu status de arte, o texto literário sequer dialoga com o homem. Este, por sua vez, não mais aspira ao belo e se torna limitado, sem chance de, através da arte literária, “atingir o absoluto” (p.52).

“A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (...), a experiência humana” (p.77). Dessa forma, o mais importante é que encorajemos o homem a ler, sem o julgamento de valor a respeito dos livros que ele estabeleceu como instrumentos de humanização. Eis a grande missão da literatura – e também o que pode tirá-la do abismo: “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (p.93).

1.3.4 – O que pode a leitura literária?

Por que a escola não aprende com a literatura, em vez de ensiná-la?

*Regina Zilberman*⁸

Em meio a essas reflexões, que mais aguçam do que nomeiam, faz-se necessário e importante conceituar o termo literatura – conceituar, e não definir, como ensina Moisés (1971), visto que tal termo não estaria no campo das Ciências, mas relacionado “ao caráter accidental ou particular dum objeto” (p.19). O mesmo autor discute essa conceituação, estando, segundo ele, a Literatura relacionada apenas ao texto escrito, ligada à expressão dos sentimentos através de palavras polivalentes e ficcionais. Quando comparada a outras manifestações da arte humana, o autor é categórico ao afirmar que:

⁸ ZILBERMAN, in BATISTA; GALVÃO (orgs.), 2005, p.85.

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. Os demais tipos de conhecimento artístico apenas alcançam simbolizar palidamente a dramática tomada de consciência do homem perante esses mistérios. Pode-o a Literatura, graças à importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e sobretudo graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (p.28).

O que pode a literatura vai além do exposto no texto, embora parta dele, sendo por isso mesmo “uma forma de conhecer o mundo e os homens” (p.29), através da ênfase à fruição que faz, por um lado, a literatura caminhar “antes da vida” (p.28), e por outro, colocar-se em seu curso, tornando-a mais plena de significados, e assim “o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova” (YUNES, 2003, p.11).

Eagleton (2003) também discute a literatura partindo de uma reflexão sobre seu significado. Apresenta-nos aos formalistas russos, para quem a literatura se define como sendo a forma de comunicação que “emprega a linguagem de forma peculiar” (p.2). Essa peculiaridade daria à literatura um sentido especial, afastando-a das outras formas de linguagem, como a fala cotidiana. E assim chamaria “atenção sobre si mesma” (p.3), para sua riqueza, visto que “O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira íntima, mas intensa” (p.5).

O autor reconhece a associação direta entre julgamento de valor e literatura, mas orienta: “não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso” (p.16). Assim, definir literatura ou mesmo classificar um texto como literário “é extremamente instável” (p.17).

Vincent Jouve (2002) busca compreender como se processa a leitura, propondo o estudo do texto a partir da estética da recepção, discutindo os papéis do público, situado social e historicamente, que recebe a obra literária, e do leitor, que seria o pressuposto do texto. Trata da “dimensão universal” (p.25) do texto, o que lhe é assegurado graças à condição plural que possui. Mas essa universalidade não significa unidade na interpretação. Pelo contrário, a obra é aberta a múltiplas interpretações, desde que as coerências interna e externa sejam respeitadas.

Em relação ao leitor, Jouve aponta três diferentes denominações. Para Iser (1985⁹), o leitor seria “implícito”, significando que “cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos” (p.44). Esse leitor de Iser passa a ser chamado de “leitor abstrato” na visão de Lintvelt (1981¹⁰), e funcionaria “por um lado como imagem do destinatário pressuposto e postulado pela obra literária e, por outro, como imagem do receptor ideal, capaz de concretizar o sentido total da obra numa leitura ativa”. Já Umberto Eco (1985¹¹) chama o “leitor ideal que responderia corretamente (isto é, de acordo com a vontade do autor) a todas as solicitações – explícitas e implícitas – de um dado texto” (p.46) de “leitor modelo”. Segundo Jouve, independente das diferenças que as três concepções de leitor apresentam, todas certificam que há uma “inscrição objetiva do destinatário no próprio corpo do texto” (p.46), ou seja, há um papel específico em cada texto a ser desempenhado por aquele que o lê. Numa abordagem semiótica, o próprio texto conduz o leitor às possíveis interpretações e, “dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa” (p.26).

Torna-se importante, portanto, uma vez que se compreende que o leitor é convidado pelo texto a participar deste, reagindo a suas provocações, e que, em lugar da passividade, o que existe é uma produtiva interação entre texto e leitor, Jouve propõe discutir o modo como se dá a leitura. Apesar do estabelecimento de um pacto de leitura, responsável pela “submissão da obra a certo número de normas, mais ou menos evidentes que vão codificar a recepção” (p.69), e de pistas dadas ao longo do texto para manter a interação com o leitor, como os “pontos de ancoragem” (p.70) e os “espaços de indeterminação” (p.71), chega-se à conclusão de que o texto “pode apenas programar a leitura: é o leitor que deve concretizá-la” (p.74).

Jouve (2002), utilizando-se da terminologia de Jauss - fruição estética-, entende que tal fruição seria a libertação do leitor frente ao texto; aquele se liberta à medida que este o preenche. Aborda também o impacto da leitura sobre o leitor, que nunca sai o mesmo de uma experiência de leitura, visto que ler “nunca é uma atividade neutra” (p.125).

⁹ ISER, W. *L'acte de lecture*. Trad. franc. Bruxelles: Mardaga, 1985. Idem.

¹⁰ LINTVELT, J. *Essai de typologie narrative*. Paris: Corti, 1981. Idem.

¹¹ ECO, U. *Lector in fabula*. Paris: Grasset, 1985. Idem.

Os conceitos de leitura e de literatura são instáveis quanto à compreensão que deles se faz. Na presente pesquisa, vale reiterar, parte-se da conceituação de literatura como experiência e encontro, cognição e discurso, democratização e imaginação, através de uma linguagem rica em significados, que estimula o diálogo com o texto escrito e seu autor. Por isso o texto literário pode mais do que se pode imaginar, deixando marcas profundas a cada experiência:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. [...] Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 2001, p.44-45)

É dessa literatura “que nos marca”, cujos mundos se incorporam ao leitor como experiência, que vem tratando o presente trabalho. A marca que se impregna ao leitor e o acompanha de maneira extrassensível, tornando texto e leitor elementos semelhantes nos remete a Walter Benjamin (2008).

Em seu texto “A doutrina das semelhanças”, Benjamin se refere ao homem como aquele “que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças” (p.108). No entanto, imerso na modernidade, quase se tornou incapaz de percebê-las. Assim, o que era uma capacidade comum ao homem primitivo, tem se perdido ao longo dos tempos, não chegando ao homem moderno. Para o autor, a capacidade mimética do homem hoje não é mais a mesma, embora não se saiba se ela foi extinta ou apenas se transformou.

Se concebêssemos, como nos aponta Benjamin, que “os processos celestes fossem imitáveis pelos antigos” (p.109), compreenderíamos que “essa imitabilidade contivesse prescrições para o manejo de uma semelhança preexistente” (id.). E tal imitabilidade alcançaria seu momento máximo por ocasião do nascimento, quando de maneira mágica e fugaz o recém-nascido estivesse perfeitamente ajustável, em semelhança com a ordem cósmica. Temporalmente marcada, então, a percepção das semelhanças nos traria um novo nível – o da semelhança extrassensível, somente acessado pelo homem moderno através da linguagem. O autor mostra que “é [...] a semelhança extrassensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito” (p.111).

A relação entre a palavra e a escrita, para Benjamin, é a mais importante das ligações, assumindo uma dimensão mágica, pois baseada na facilidade mimética amplamente trabalhada, especialmente quando da origem da escrita. Mas tal dimensão mágica não existe sozinha; ao seu lado há a dimensão semiótica, comunicativa. “O contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade de um relâmpago” (p.112).

A emergência desse semelhante – a semelhança extrassensível – “está presente em todo ato de leitura” (p.112). Essa leitura visceral, tão bem praticada pelo astrólogo que “lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo [...] o futuro ou o destino” (p.112), e que já foi, para os povos primitivos, sinônimo de leitura em geral, tem ainda hoje um poder transcendental: estabelecer um diálogo com o leitor, para que este não saia do texto “de mãos vazias” (p.113).

Reconhece-se aqui o poder transcendental da leitura, mas essa transcendência não é algo totalmente desvinculado da realidade que nos cerca, pois se assim o fosse, não interviria na realidade, mas seria responsável pela reprodução alienante. Pelo contrário, o poder e a magia da literatura encontram eco exatamente nessa realidade, ajudando-nos a compreendê-la e nela intervir, recriando-a.

Ao mergulhar na leitura, [o leitor] entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivenciamos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos. Essa consciência do brinquedo que a arte é leva-nos a experimentar o prazer de entrar em seu jogo (AGUIAR, 2006, p.254).

Esse jogo, o da leitura, nos leva a ir além do mundo real, visto que a literatura “sempre transcende o mundo a que se refere” (ISER, 1979, p.105). Nesse sentido, aqui tratamos de uma literatura que não sacraliza o livro como repositório de toda a sabedoria acumulada ao longo dos séculos sendo, sendo, por isso mesmo, inquestionável. Pelo contrário, compreendemo-la como aquela que se coloca ao alcance do leitor, como:

produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação. [...] Assim, dessacralizado, o livro tem as funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática

social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa (AGUIAR, 2006, p.236).

Assim, compreendida como “prática social”, será a leitura tanto mais proveitosa quanto maior for a quantidade de provocações e desafios que ela dirigir ao leitor, de quem exige uma atitude responsiva. Segundo Iser (1979), o papel do leitor é de sujeito ativo porque nenhuma obra literária é completa em si, mas traz diversos vazios que procuram seu preenchimento por parte do leitor. “Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas” (p.91), isto é, incitam a interação entre texto e leitor, guiando a atividade deste.

1.4 Questões de estudo e metodologia adotada

Levantar problemas para o tema em estudo constitui-se parte importante de uma pesquisa. Nesse quesito, faz-se necessário compreender que:

Formular um problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível (RUDIO, 1979, p. 75).

Assim, a dificuldade com a qual nos defrontamos foi o baixo número de leitores competentes nas escolas municipais de Nova Iguaçu, dado apontado na entrevista com os responsáveis pelos projetos de leitura na Secretaria Municipal de Educação deste município na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, motivada pelo fato de a Faculdade de Educação da UFRJ ter sido responsável pela seleção do acervo do PNBE – 2005. Tal pesquisa objetivou traçar um panorama do Programa Nacional de Biblioteca na Escola, o PNBE 2005, desde a sua concepção, que envolveu a análise dos dados gerados no processo de seleção dos acervos distribuídos às

escolas¹², até sua execução, isto é, sua recepção e apropriação em escolas de cinco municípios¹³ do Rio de Janeiro. Assim, todo o processo da pesquisa constituiu-se numa grande oportunidade para discussão de temas relevantes: o papel e importância do PNBE como programa federal de acesso ao livro e à leitura literária, da avaliação e seleção dos livros por uma universidade federal e a apropriação de tais livros por secretarias municipais, bibliotecários e professores, além dos devidos desdobramentos, no espaço da sala de aula, da recepção dos livros pelas crianças.

Segundo relatório dessa pesquisa, o baixo número de leitores vem incentivando a prefeitura de Nova Iguaçu, na figura das Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Desenvolvimento a criar e associar-se a projetos, como o Bairro-Escola, com vistas a incentivar a leitura entre os alunos atendidos pelas escolas do município. Faz parte do projeto a implantação de bibliotecas ramais em algumas escolas, que funcionariam como polos de incentivo à leitura. Nas outras escolas, onde não houvesse a possibilidade de criação da biblioteca ramal, o incentivo à leitura se daria de outras maneiras, por exemplo, através da criação da disciplina denominada “Incentivo à leitura”. Nossa pesquisa buscou, pois, contemplar uma escola considerada modelo, que possui biblioteca ramal, a fim de que se valorize a observação da dimensão e características do trabalho com a leitura desenvolvido nessa realidade, de acordo com suas especificidades.

Isso posto, o problema que norteou este estudo foi: que práticas de leitura acontecem numa biblioteca ramal de Nova Iguaçu? Como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal?

Para que tais questionamentos pudessem ser contemplados, empreendemos uma pesquisa qualitativa, dadas as características apresentadas por Freitas (2007, p.27-28), que qualificam um estudo como tal:

- a) Nossa fonte de dados, o contexto situacional do qual emergiram os acontecimentos observados, os quais, embora instâncias particulares, podem ser compreendidos como partes de um todo. A biblioteca ramal em estudo faz parte

¹² Na ocasião, 136.934 escolas públicas brasileiras, que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental receberam o acervo PNBE.

¹³ Os municípios foram escolhidos a partir dos critérios de experiências educacionais e a proporção de escolas. Assim, participaram da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* os seguintes municípios: Niterói, Guapimirim, Petrópolis, Bom Jesus do Itabapoana e Nova Iguaçu.

de um todo maior que implanta, a partir das especificidades locais, um novo projeto que envolve leitura, educação e cultura.

- b) Nossas questões de estudo buscam compreender as relações entre biblioteca, leitura, leitores e letramento literário como relações marcadas sócio-historicamente, ou seja, são relações que se dão entre sujeitos, possibilitadas pela linguagem.
- c) Na construção dos dados, nossa proposta foi buscar compreender, através não apenas da descrição, mas principalmente da interpretação os fenômenos estudados e as múltiplas relações destes com o contexto social da pesquisa.
- d) Buscamos observar o projeto proposto pela Prefeitura de Nova Iguaçu para as bibliotecas ramais inserindo os acontecimentos observados em um dos espaços em contextos mais amplos.
- e) Procuramos não abandonar a posição de pesquisador, mas também nos dispusemos a estabelecer relações intersubjetivas com os sujeitos pesquisados, mantendo em mente a dimensão alteritária da pesquisa.
- f) A pesquisa se constituiu, tanto para mim, como pesquisadora, quanto, creio, para os pesquisados, num espaço de reflexão e crescimento. Não coletamos dados prontos, mas os construímos juntamente com a construção da pesquisa.

A fim de atingir nosso objetivo central da pesquisa, que é compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal e as condições que favorecem o letramento literário desses leitores, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: 1) Análise das entrevistas com a bibliotecária e com a responsável pelo projeto de leitura, realizadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*; 2) observação de uma biblioteca ramal, na qual estivemos durante quatro semanas, realizando, ao todo, doze visitas e somando, aproximadamente, cinquenta horas de observação; 3) realização de entrevistas com as duas professoras responsáveis pela biblioteca ramal; 4) realização de entrevistas com doze alunos frequentadores da biblioteca ramal.

Encontramos nas observações do espaço onde as práticas de leitura se realizam (a biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu) e nas entrevistas um caminho eficaz para a compreensão das interações e relações que buscávamos observar,

sendo essas estratégias metodológicas duas importantes formas de registrar tais relações. Numa perspectiva dialógica e bakhtiniana, entendemos que a entrevistas se constituíram como instrumentos fundamentais no processo de construção de um perfil que fosse suficiente para mostrar como se constroem relações e se tecem letramentos em nosso campo de estudo. Estar frente a frente com os sujeitos que estão imersos na realidade pesquisada favoreceu encontros interessantes, não só com os sujeitos, mas com a percepção de suas emoções, resistências, interesses revelados ou apenas mantidos nas entrelinhas durante nossas conversas. Um misto de verbal e não-verbal que enriqueceu e proporcionou interações entre entrevistados e entrevistador, entre os diversos textos e contextos que iam surgindo. Um olhar, um levantar de sobrancelha, silêncios e vozes disseram muito, contribuindo para que o processo de entrevistas fosse transformado em um rico momento de trocas.

1.5 Buscando conceituar letramento

O QUE ACONTECE COM AS CRIANÇAS

Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente, quase sem querer, numa espécie de método subliminar. Em meus tempos de criança, era aquela encantação. Lia-se continuamente e avidamente um mundaréu de histórias (e não estórias) principalmente as do Tico-Tico. Mas lia-se corrido, isto é, frase após frase, do princípio ao fim.

Ora, as crianças de hoje não se acostumam a ler correntemente, porque apenas olham as figuras dessas histórias em quadrinhos, cujo “texto” se limita a simples frases interjetivas e assim mesmo muita vez incorretas. No fundo, uma fraseologia de guinchos e uivos, uma subliteratura de homem das cavernas.

Exagerei? Bem feito! Mas se essas crianças, coitadas, nunca adquiriram o hábito da leitura, como saberão um dia escrever?

(QUINTANA, 1973, p.5)

Questionamentos que nos incomodam. O que acontece com as crianças de hoje? O que a escola faz com elas? Que leitura lhes ensinamos? Onde está aquela “encantação” de outrora? Sem ela parece que nossas crianças não mais leem, não mais se envolvem, não mais desejam “avidamente” estar com os livros, com a literatura; há uma resistência quanto ao ler “do princípio ao fim”. O poeta nos provoca. E é incisivo ao sugerir que as crianças de hoje se perdem em meio a tantos atrativos que circundam a

leitura, sem, no entanto, atingi-la. E se não a atingem, é possível que nossas crianças desconheçam tudo o que a leitura lhes pode trazer. Ensinar a criança a ler é um passo que deve ter uma continuidade que a conduza além, à fruição estética, por exemplo. Experimentar, assim, a leitura, é permitir à criança perceber que um texto lhe pode provocar criações e ações, ampliando sua atuação no mundo.

A discussão em torno do que é ser letrado vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos e escolares, especialmente nas duas últimas décadas, sendo objeto de várias pesquisas. As publicações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, o Ceale, setor da Faculdade de Educação da UFMG, por exemplo, que há mais de uma década vem produzindo pesquisas nas áreas de alfabetização e ensino de Português, trazem textos de professores e pesquisadores da área, que socializam seus estudos e incentivam novas pesquisas e proposições. Através dessa literatura temos conhecido pesquisas como as de Goulart (PAIVA et al., 2007), cujo trabalho é realizado em um colégio de aplicação do Rio de Janeiro e envolve estudos sobre a utilização do texto literário, ou a de Paiva (PAIVA et al., 2008), que através do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, o GPELL, em parceria com o Programa Nacional de Incentivo e à Leitura – Proler -, vem realizando um trabalho intenso e abrangente no tocante à formação do leitor de textos literários. Tais pesquisas incitam outras tantas. A temática do letramento aparece também em muitas dissertações e teses produzidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Em 2009, por exemplo, a dissertação de Cláudia da Silva Leal (2008), intitulada “Práticas de letramento numa perspectiva multicultural” trouxe um estudo sobre a questão dos dialetos, sempre em situação de confronto ou oposição: de um lado, o dialeto que identifica um grupo de alunos marcados pelo fracasso escolar, estudantes da Rede Municipal de Duque de Caxias; do outro, o dialeto padrão, oficial - e sua relação com o multiculturalismo e as práticas de letramento, no campo da alfabetização. A autora conclui que se faz urgente a construção de um diálogo entre os dialetos existentes no espaço educacional, o que pode garantir o respeito ao multiculturalismo e o enriquecimento das práticas de letramento. Podemos citar, ainda, outras dissertações, recentemente defendidas na FE/UFRJ, que trazem pesquisas no campo do letramento e do trabalho com o texto literário e cuja leitura certamente nos trará novas questões e visões sobre o tema: Paiva (2008), Varejão (2009), Veras (2009). Importantes e férteis discussões também acontecem nos grupos de

pesquisa do Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação da FE/UFRJ, o LEDUC, coordenado pelas professoras Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade.

Entretanto, as discussões acadêmicas incitam ainda questões: alfabetizar é o mesmo que letrar? Como a escola lida com o letramento? Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando? Essas são algumas perguntas a serem discutidas para que cheguemos a esboços de respostas, a fim de que possamos analisar os dados de campo com maior fundamentação, sabendo que tais questões, ou outras, sempre nos moverão à pesquisa no campo da educação pela leitura.

1.5.1 – Alfabetizar é o mesmo que letrar?

Alfabetização: ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras **1** iniciação no uso do sistema ortográfico **1.1** processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento **2** ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

Letramento: **1** representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita **2** ALFABETIZAÇÃO ('processo') **3** conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

(HOUAISS, 2008)

Durante muito tempo, a definição de alfabetização apresentada nos dicionários era a que se buscava tornar verdadeira em sala de aula. Compreendia-se que uma criança estava alfabetizada quando conseguia conhecer as letras e o sistema ortográfico, atitude que demandava a disposição técnica de codificar e decodificar sinais gráficos, relacionando grafemas e fonemas¹⁴. A década de 80 trouxe ao contexto educacional brasileiro estudos sobre a psicogênese da língua escrita, a partir dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo tais estudos, realizar a correspondência entre grafemas e fonemas é um passo; mas não se constitui alfabetização, visto que uma criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da língua, antes mesmo de ter um contato formal com ela. As autoras chegaram a uma conclusão surpreendente: a criança é sujeito de seu processo de alfabetização, sujeito ativo, que tem contribuições a fazer.

Tal *descoberta* provocou reflexões e, em pouco tempo começou-se também a discutir uma questão gerada pela descoberta: se há essa participação ativa da criança, não se pode limitar a alfabetização às ações de codificar e decodificar, mas é preciso

¹⁴ Em linhas gerais, pode-se compreender os grafemas como as letras e os fonemas como os sons da fala.

levar em conta que, como sujeito, a criança ativa conhecimentos que vão lhe permitir usar as habilidades de leitura / escrita nas práticas sociais. Essa utilização social dos conceitos aprendidos no processo de aquisição da leitura e escrita corresponde ao conceito de *alfabetismo funcional*. O termo não é invenção brasileira; surgiu na década de 30, no contexto militar norte-americano: o soldado que conseguia entender instruções escritas para realizar as tarefas indicadas era considerado um alfabeto funcional (RIBEIRO, 1997). O antônimo da expressão – *analfabetismo funcional* – designaria a condição da pessoa que não sabe ler e / ou escrever ou, ainda, que utiliza precariamente tais habilidades, de forma utilitária e rudimentar.

A partir do exposto acima, podemos diferenciar palavras próximas, mas de significados distintos: de um lado a alfabetização, significando a prática de codificar e decodificar o código escrito; de outro, o alfabetismo, com o sentido de avançar da simples codificação / decodificação para a habilidade de utilização dessas ações nas mais diversas práticas sociais.

Os termos alfabetismo e letramento foram utilizados como sinônimos, indistintamente, nas produções e pesquisas empreendidas na década de 80. Entretanto, há distinções entre ambos. O alfabetismo refere-se ao conjunto de competências e capacidades necessárias à leitura e à escrita. Tais habilidades são específicas do sujeito, variando, portanto, de acordo com sua história pessoal de vida e práticas sociais de leitura e escrita; além disso, podem ser medidas, sendo o alfabetismo classificado em níveis distintos¹⁵. Já o letramento corresponde a práticas sociais e tais práticas é que são responsáveis por constituir os níveis de alfabetismo em que nos encontramos. Por isso:

Vale a pena insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou

¹⁵ Existe, por exemplo, o O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – que é o resultado da parceria entre o “Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura” (RIBEIRO, 2003, p.9). Para o INAF, alfabetismo é “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p.44), por isso pode ser medido e classificado. Esse Indicador procura apurar as habilidades dos entrevistados dentro da faixa etária prevista, independentemente de estes estarem ou não inseridos no ensino formal.

não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Vejam os um pouco mais sobre o letramento. Um livro que traz uma discussão sobre a oposição entre a leitura e a escrita, relacionando ambas as ações ao processo de aquisição da escrita pelas crianças, Mary Kato (1995¹⁶) assim inicia a sua apresentação:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um *cidadão funcionalmente letrado*, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para *atender às várias demandas de uma sociedade* que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1995, p.7 – grifos nossos).

A autora apresenta a expressão *cidadão funcionalmente letrado*, que seria aquele capaz de lançar mão da escrita não somente para satisfazer às suas necessidades individuais como também para atender às diversas funcionalidades e demandas sociais que possam existir, indicando ser a formação deste a função precípua da escola.

Podemos então pensar em possíveis respostas para a primeira questão posta acima: alfabetizar é o mesmo que letrar? Não, embora ambos sejam processos profundamente interligados. A citação de Kato fala também em *introduzir a criança no mundo da escrita*, que corresponderia ao processo de aquisição da leitura e da escrita, dicionarizado como alfabetização. Termo de definição plural, letramento pode ser compreendido como o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2001, p.17). Sendo um estado que alguém *assume*, assume-o porque antes não o possuía, não se fazia parte dele; e assumir essa nova condição traz novas responsabilidades ao letrado, que passa a fazer uso de novas práticas de inserção social. Nesse sentido, o termo amplia a alfabetização, pois não se refere apenas à aquisição das capacidades de codificar e decodificar símbolos, mas remete também à capacidade de o indivíduo participar dos eventos sociais que envolvem a leitura. Ser letrado é abrir-se à transformação, visto que as pessoas estão sempre em formação,

¹⁶ Utilizamos, nesta pesquisa, a 5ª edição de **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. A primeira edição data de 1986.

ainda não foram terminadas; é fazer parte da sociedade letrada, participando dos eventos que envolvem a escrita e a leitura.

1.5.2 – Como a escola lida com o letramento?

Azenha (2006) ao tratar das influências e implicações que os pressupostos construtivistas relacionados à alfabetização trazem ao trabalho de sala de aula, aponta:

A escola não só ensina a ler e a escrever, mas ensina também *um modo* de ler e *um modo* de escrever: um modo restrito, reduzido ao acesso à base alfabética da escrita, e um modo mais amplo, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras. O resultado do primeiro, ainda que leve a criança à decifração das letras, não ajuda o iniciante a ser um produtor e um leitor de textos (p.106).

Esta perspectiva indica, como dissemos, que há uma distinção entre alfabetizar e letrar. A primeira ação seria mais restrita ao próprio ato de ensinar e aprender o sistema de escrita alfabética, enquanto a segunda seria uma ação contextualizada nos usos sociais da escrita. Assim, tornar o sujeito *leitor e produtor de textos* necessitaria das duas ações simultâneas, o que nos leva a concluir, como Corsino (2003, p.4), que “a alfabetização, embora fundamental, é apenas um momento de um processo mais amplo denominado letramento”, considerando ambos “processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto [...] interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2003, p.92). Compreender tal interdependência torna-se fundamental quando pensamos em eventos e situações que objetivem a promoção da leitura no âmbito escolar. Embora possamos diferenciar os conceitos, por exemplo, em relação à temporalidade que apresentam – a alfabetização suporta as expressões “antes” e “depois de”, por ter início e fim, ao passo que o letramento é um processo ilimitado, que “jamais chega ao produto final” (p.95) -, alfabetização e letramento são processos interligados, visto que este não pode ser compreendido sem aquela. É preciso, portanto, que tal discussão invada as escolas, especialmente as que trabalham com classes de alfabetização, a fim de que o processo de aquisição da escrita ultrapasse o *modo restrito* a que se referiu Azenha no texto supracitado, e se amplie para contextos que exijam não

a simples junção de letras e frase, mas o uso e a apropriação desses símbolos em situações reais de uso da linguagem.

Vivemos numa realidade complexa e, numa sociedade grafocêntrica, não basta a capacidade de decodificar símbolos, juntando letras para formar sílabas, palavras, frases e textos; faz-se necessário utilizar em situações de interação e prática social esse conhecimento de letras e palavras; “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p.20). A expressão *letramento* surge, portanto, para dar conta de um processo que se relaciona à cultura escrita e suas relações com os grupos sociais. Processo este que não começa na escola, embora possa e deva continuar nesta:

o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2007, p.94).

Pelo que o autor mostra, podemos concluir que uma criança que desde pequena, e antes mesmo de entrar para a escola, participa de eventos sociais de leitura, quer seja através de adultos que leem para ela, quer através de práticas leitoras observadas, como a leitura de jornais impressos, revistas, livros, gibis, anotações feitas a partir de um telefonema, além de iniciar uma relação de afetividade com a leitura e os textos escritos, já está em processo de letramento, pois já sabe o que *as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita*. Ainda que não domine a “tecnologia” (SOARES, 2003, p.90) da escrita, percebe a importância da escrita e da leitura para se conviver na sociedade. Pode, portanto, o letramento ser anterior à escola (da mesma forma que a alfabetização também pode ocorrer em outros espaços, que não apenas na escola). E, como dissemos, pode – e precisa - continuar nela. Mas, ainda que o letramento não se dê apenas nos espaços escolares, como vimos acima, ainda cabe à escola ainda essa função social.

Dessa forma, o letramento escolar seria um conjunto de diversos eventos que têm a linguagem escrita como base das relações sociais dos quais uma criança participa

na esfera escolar. Ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito precisa encontrar espaço para construir práticas de letramento na escola, é capaz de também construir e reconstruir tais eventos a partir de suas próprias experiências familiares.

Bakhtin (2003), nesse sentido, traz a questão dos gêneros de discurso¹⁷ primários e secundários. Uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p.261), o autor diferencia os gêneros do discurso primários - que seriam aqueles “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.263), ou seja, situações de comunicação mais próximas da pessoa, como as que se estabelecem no ambiente familiar - dos gêneros secundários, que nascem “nas condições de um convívio cultural mais complexo [...] predominantemente o escrito” (idem), como os textos literários, com os quais temos contato na escola, por exemplo. Embora os gêneros secundários apresentem maior complexidade, até por conta do processo histórico que os constitui, Bakhtin não banaliza os primários, apontando-os como referência e ressaltando a inter-relação de ambos. Uma simples conversa, por exemplo – gênero primário -, quando passa a integrar uma entrevista ou se transforma em diálogo, num romance, assume o caráter de gênero secundário, perdendo, portanto, seu caráter ordinário. Ambos, dessa maneira, se modificam e se complementam.

1.5.3 - Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando?

Se o letramento já existe a despeito da escola, inserir a criança num processo formal de alfabetização não deveria desprezar a utilização do que está sendo aprendido em situações reais, em práticas sociais. Fala-se muito da escolarização da alfabetização, mas pouco da escolarização do letramento. E mesmo quando o letramento encontra espaço na escola, segundo Soares (2003), há distinções entre as práticas de letramento realizadas na escola – o letramento escolar – e as que ocorrem na sociedade – letramento social. Enquanto a espontaneidade marca o letramento social, cujas práticas

¹⁷ Para Goulart (2007, p.45), numa perspectiva bakhtiniana, “os gêneros do discurso são modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos [...]. Eles nascem dentro dos contextos sociais e estão intimamente ligados a eles”. Assim, segundo a autora, aprender diversos gêneros textuais é ampliar o conhecimento de mundo.

surtem em situações reais que se delineiam na sociedade ou na vida profissional, atendendo a interesses pessoais, na escola tais eventos são pedagogizados: partindo-se de um objetivo a ser alcançado, as situações são planejadas e selecionadas a fim de que se alcancem as metas pretendidas, que podem ser verificadas através de avaliações geradas e aplicadas a partir dessas atividades.

Paulo Freire (2006), que embora não tenha utilizado *ipsis litteris* a expressão *letramento* sempre tratou do tema tal como o concebemos hoje, ao afirmar a importância do ato de ler. Para o autor,

uma compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (p.11).

Desse ponto de vista, torna-se fundamental ao se discutir a leitura, especialmente a leitura na escola, tratar também do letramento e de como ele se estrutura no ambiente escolar.

Soares (2001) após discutir a dificuldade para a definição da palavra letramento, no Brasil, nos apresenta duas dimensões sob as quais ele se apresenta: a dimensão *individual*, que envolveria habilidades pessoais de ler e escrever, e a *social* ou cultural, envolvendo os usos e as habilidades para se usar a leitura e a escrita nas práticas sociais e culturais. Segundo Street (KLEIMAN, 1995), adepto da dimensão social, dois principais modelos de letramento se opõem: o *autônomo* e o *ideológico*.

No modelo *autônomo*, a ênfase aponta para uma única maneira de o letramento acontecer, relacionando-se, por essa causa, “com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21). É um modelo ainda presente em nossa sociedade, segundo o qual a escrita basta-se em si mesma: há uma só forma de ler e de o sistema da escrita funcionar e ser utilizado, não dependendo o texto de contextualizações (daí a expressão “autônomo”). Assim, interpretar um texto escrito seria diferente de interpretar um texto de forma oral. No texto escrito, há um processo lógico interno, que pode ser alterado na oralidade, quando há um interlocutor interagindo constantemente com o texto. Segundo esse modelo, há ainda uma estreita

correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo da criança. Tal associação apresenta vários problemas, pois:

uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes último podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado [...]. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (KLEIMAN, 1995, p. 27).

Tal comparação, como se vê, pode gerar exclusão social e preconceito, anulando a democratização da leitura a que nos referimos anteriormente.

O outro modelo apontado por Street é o *ideológico*, que contempla diversas práticas de letramentos – no plural – todas determinadas social e culturalmente, ou seja, mudando de acordo com o contexto, sendo “aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (p.38). Esse modelo leva em conta a diversidade e a pluralidade de culturas e saberes, tornando relativos os conceitos historicamente estabelecidos, gerando práticas que valorizam o discurso e o diálogo no espaço da sala de aula.

Fizemos um desvio e nos afastamos da discussão da pergunta que abre esta seção: alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando? Retornemos, pois, observando que é perfeitamente coerente a escola oferecer aos alunos, desde que estes entram na escola, oportunidades concretas e significativas de contato com práticas de leitura e escrita, considerando o fato de que a leitura de mundo é anterior à da palavra. Tais práticas de letramento deverão, pois, estar imbricadas nas relações de linguagem que acontecem na escola, servindo como um pano de fundo para que os sujeitos ali presentes tenham vez e voz. Assim, em lugar de privilegiar os conhecimentos pontuais, os avanços individuais relacionados a progressos na escrita ou leitura, o que será levado em conta é o desenvolvimento das competências que inserem os sujeitos ativamente na cultura escrita.

Por isso somos levados a conceber a proposta de que alfabetização e letramento ocorram juntamente: ao mesmo tempo em que a criança vá se apropriando do código de escrita alfabética, também se desenvolva em relação às práticas sociais de leitura e escrita e vice-versa. Uma ação não desmerece a outra; como dissemos, ambas estão interligadas, e devem ocorrer simultânea e complementarmente. Foi-se o tempo em que

o aluno precisava estar pronto para ler – como se este fosse um verbo intransitivo, e somente depois dessa aptidão para a leitura, ler tornava-se, para ele, transitivo: ler os livros, ler poemas, ler a vida. Como nos aponta Soares, “ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento” (2005, p.30).

Articular as ações de alfabetização e letramento no processo de aquisição inicial da língua escrita pode ser um caminho para que os problemas decorrentes de uma alfabetização que mais excluía do que agregava, categorizando sujeitos em alfabetos ou analfabetos, não mais sejam um empecilho na múltipla e contínua caminhada de leitura.

1.5.4 – Lendo literatura: o letramento literário

Conforme apresentamos acima, alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, plenamente ligados e relacionados: a alfabetização só ganha sentido na medida em que se desenvolve num contexto de letramento, ou seja, de práticas reais, inseridas no social, de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que o letramento só acontece e se desenvolve através dessas práticas, que se concretizam via aquisição da leitura e da escrita.

Atualmente, o conceito de letramento, que tende a ampliar o conceito de alfabetização, passa a ser mais utilizado, estando presente em muitas discussões e pesquisas educacionais. Discute-se o letramento como uma condição de, através da linguagem, se ter acesso à cultura letrada, e essa compreensão tem um significado muito mais amplo do que inicialmente possamos pensar. Ter acesso à cultura letrada é ter acesso ao mundo, imerso em letras e escritos. Cada enunciado que se nos apresenta é pleno de significados e, segundo Bakhtin (2003), tais significados disputam o jogo de poder no espaço das relações sociais. É no espaço da enunciação que o discurso torna-se uma arena de significados, lugar de embates, de disputa social; vozes coletivas que se confundem e mesclam, individualizando-se no discurso de cada um e revelando, assim, semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos, harmonias e tensões. Assim, quando compreendemos o sentido de um texto, não o compreendemos sozinho, isolado, mas todo o contexto colabora para que os sentidos se estabeleçam, apontando-se o que é

dito no texto, no particular e suas relações em uma esfera maior, voltada para o social. O letramento traz ao sujeito a condição de saber o que fazer com a escrita, pois reconhece que ela está inserida num contexto maior, de circulação social, do qual ele faz parte, com todas as suas particularidades.

Se letramento representa a aplicação, na prática social, de conceitos aprendidos na teoria, faz sentido empregar o termo no plural, indicando a possibilidade de diversas formas de letramento; uma delas seria o literário, e este pode ser compreendido como:

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2006, p.12)

O livro citado acima (COSSON, 2006) destina-se ao público interessado pela formação do leitor literário. Na obra, o autor, em primeiro lugar, dispõe-se a apresentar conceitos e informações a respeito da leitura literária e letramento, defendendo a importância de se ensinar a leitura e a escritura do texto literário na escola. Uma vez que literatura constitui-se como experiência, precisa ser experimentada pelo leitor. Mas o autor reconhece que nem sempre a literatura escolarizada está posta a este serviço: tornar-se experiência. Ao analisar o ensino da literatura no ensino fundamental e no médio, observa que, enquanto no primeiro busca-se despertar o gosto e o prazer de ler, no segundo mata-se o que porventura fora despertado, priorizando-se o ensino da periodização literária e utilizando-se do texto literário como objeto de análise. Para Eagleton (2003) o texto literário necessita constantemente “da participação ativa do leitor” (p.105), sem a qual não há obra literária, e essa participação ativa, ultrapassa os limites de uma análise de texto e sua época.

Cosson (2006) conclui que a literatura ensinada na escola perde seu caráter humanizador e artístico, além de não possuir objeto próprio de ensino, tampouco uma estratégia coerente de ensino; assim, na escola não se permite que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (p.23). O autor, que ora fala em letramento, ora em ensino de literatura, compreende o letramento como uma prática social e, por isso, responsabilidade da escola. Propõe que o ensino da literatura apresente três características básicas: tenha

como eixo central a experiência do literário, não se reduza ao sistema canônico e objetive a formação de uma comunidade de leitores.

Após apresentar essas discussões e fomentar outras tantas, o autor descreve sua proposta de ação visando o ensino de literatura através do letramento literário, a partir de duas “sequências exemplares” (p.48): uma básica e a outra expandida, ambas fundamentadas nas seguintes estratégias metodológicas: oficinas, onde o aluno aprende a ler lendo; a técnica do andaime, em que o aluno compreende-se como sujeito ativo no processo do conhecimento; e o uso do portfólio, forma de registrar as produções dos alunos, observando seu crescimento progressivo.

A sequência exemplar básica, segundo o autor, compreende quatro etapas: motivação (responsável por “preparar o aluno para entrar no texto” [p.54]), introdução (a apresentação ao leitor do autor e da obra), a leitura e a interpretação (que inclui os registros da leitura). Cosson destaca a importância de a leitura escolar ter um acompanhamento, para que se possa auxiliar o aluno nas dificuldades que encontrar, já que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (p.65). Apesar da apresentação da sequência, o autor adverte que:

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar [...] a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método (p.72).

A sequência expandida é apresentada pelo autor como uma ampliação da básica, após avaliação desta e verificação de sua ênfase na experiência da interpretação. Assim, a expandida traz os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação (em que se apresenta uma visão geral da obra), contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação (que compreenderia o debruçar-se sobre um dos aspectos da obra) e, finalmente, a expansão.

Em alguns momentos nota-se o tom prescritivo no texto, amenizado pela indicação de que a escolha final pela aplicação do método é do professor:

Nos próximos capítulos explicitaremos o funcionamento dessas duas sequências passo a passo, para que seja permitido ao professor, acompanhando o desenvolvimento do método, visualizar outras

possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula [...] desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta aqui apresentada (p.49).

Também podemos perceber a supervalorização de sua proposta: “o envolvimento de alunos e professores nas atividades mostrava que o letramento literário preconizado pelo método era novo caminho que se abria ao ensino da literatura na escola” (p.76). Apesar disso, porém, reconhecemos que o livro é importante no sentido de ampliar as possibilidades de trabalho do professor com a leitura literária na escola, trazendo, especialmente na primeira parte, ricas discussões sobre a literatura no espaço escolar.

Um leitor de leitura literária não é aquele que simplesmente se deleita, prazerosamente diante de um texto, mas é o que se coloca como sujeito dialógico diante de um texto também dialógico; e então se instaura uma relação de encontro entre ambos, mediada pela palavra e pela experiência que ali se constrói. Assim, acreditamos chegar a um conceito de letramento literário que seja tomado como parâmetro nesta pesquisa. Letramento literário se relaciona ao reconhecimento dos traços estéticos que definem os diferentes gêneros e estilos e, ainda, a participação em práticas de leitura que permitam a fruição e o trânsito do sujeito pelo mundo ficcional.

Partindo do conceito de estética da recepção de Jauss (1994), busca-se no presente texto, a compreensão do texto literário como objeto histórico, situado no tempo e no espaço, direcionado a um público leitor igualmente histórico. Para o autor, a historicidade da literatura reside “no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (p.24) , ou seja, a obra “não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto” (p.25); antes é viva e atualiza-se a cada novo grupo, a cada nova época em que a leitura é realizada. É por isso que ler é uma atividade interativa, mágica e dinâmica, constituindo-se um diálogo que se estabelece entre texto e leitor. Para Chartier (1999, p.19) “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, como num jogo, do qual pode participar ativamente:

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, está ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as

regras e se transporta para o mundo imaginário criado. Se ele resiste, fica fora da partida (AGUIAR, 2006, p.254).

Nesse jogo literário não há ganhadores, mas é possível que haja novatos que precisam ser iniciados nas regras da partida. Por esse motivo é tão importante a figura do professor como mediador das práticas de letramento literário que acontecem no espaço escolar.

Compreendendo que o letramento e a cidadania estão intrinsecamente relacionados, torna-se de fundamental que a escola cumpra o seu papel de agência de letramento.

1.6. Biblioteca: espaço de leituras

A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual (CHARTIER, 1999, p.23).

Chartier apresenta uma comparação interessante, que qualifica a biblioteca como espaço especial de preservação do “patrimônio textual”, mas que também traz consigo o caráter de resistência e continuação na luta para que todos tenham acesso aos livros, sem que os “maus livros” sejam lançados à fogueira. Isso leva a pensar na qualidade que insistimos em atribuir aos livros, classificando-os em bons e maus. Haveria leituras boas, positivas, que valem a pena, e outras dispensáveis? Eis um ponto que provocaria outras reflexões. De qualquer forma, seria a biblioteca um local para se preservar a cultura escrita, para se preservar “o patrimônio textual”? Compreendemos que sim. A biblioteca constitui-se um espaço favorável para que enfoques diferenciados sobre o letramento, especialmente o literário, aconteçam, além de ser alvo de políticas públicas de promoção da leitura.

A proposta de incentivo à leitura instaurada em Nova Iguaçu apresenta, segundo análise das entrevistas coletadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, uma tentativa de resgate dessa visão de biblioteca,

instituindo uma espécie de cultura capaz de formar usuários desse espaço, como se pode observar na fala da bibliotecária entrevistada na ocasião:

a proposta é implantar as bibliotecas subordinadas as bibliotecas centrais, de forma que o acervo catalogado, classificado, registrado [...]. Onde a busca da informação possa acontecer e aí você cria uma disciplina de visita à biblioteca. Se você consegue fazer isso em todas as periferias da cidade, você mora no fim, lá dentro de Cabuçu e a sua biblioteca é organizadinha, você quando for ao Rio de Janeiro [...] visitar a Biblioteca Estadual, quando você precisar ir ao Canadá, as bibliotecas têm as mesmas sistematizações (NI - entrevista 1, 2007¹⁸).

Percebe-se nas palavras da entrevistada uma preocupação em fornecer ao aluno iguaçuano subsídios que lhe ampliem os horizontes de acesso aos livros, a partir da criação do hábito, da disciplina de visita regular à biblioteca. Nesse sentido, justifica-se a proposta municipal de diferenciar os espaços biblioteca e salas de leitura, sendo aquelas privilegiadas em detrimento destas:

A gente é muito a favor disso, que o aluno use a palavra biblioteca, que nos governos passados foi sugerido que fosse sala de leitura, eu acho até pra a biblioteca não, ele não vai querer ir, então coloca sala de leitura. Exatamente o contrário que a gente quer fazer, uma biblioteca sempre muito colorida, sempre muito disposta a criar atividades de extensão, ações educativas, sempre inserida com artes plásticas, inserida com cinema, Por quê? Porque a gente está dentro de um programa chamado Bairro-escola, aqui em Nova Iguaçu (NI - entrevista 1, 2007).

É notório que entram em jogo questões de ordem política também, mas é possível observar a preocupação presente no discurso da entrevistada em apontar a relação entre o incentivo municipal à leitura, proposto com o sistema de bibliotecas, e o programa Bairro-escola, sobre o qual melhor discutiremos no próximo capítulo. Entretanto, as entrevistas e os grupos focais¹⁹ realizados na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em*

¹⁸ NI – entrevista 1, 2007 refere-se à entrevista realizada em 2006, cuja íntegra consta do relatório da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* (2007).

¹⁹ Na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* aconteceram entrevistas e grupos focais, mas para esta dissertação trouxemos referências diretas apenas às entrevistas.

escolas do Estado do Rio de Janeiro mostraram que havia pelo menos duas tensões importantes e que merecem ser trazidas à baila neste espaço.

A primeira delas foi o entrave causado pela exigência de que os responsáveis pelos alunos das escolas onde as bibliotecas existentes passaram a bibliotecas ramais fossem à entidade levando comprovante de residência, a fim de realizar novo cadastro para uso da biblioteca. A falta de tempo dos pais e responsáveis para ir à escola com esse objetivo gerou dificuldades e a biblioteca, que deveria conquistar novos leitores provavelmente perdeu alguns, por conta da exigência feita.

Outra tensão estabeleceu-se, de acordo com a pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, dentro das próprias unidades escolares, entre os professores, trazendo alguns desdobramentos pouco positivos. De um lado, as entrevistas da citada pesquisa revelam a insatisfação de alguns professores, incomodados com a falta de comunicação entre os diversos setores educativos envolvidos no projeto de incentivo à leitura. Discursos nem sempre casam com as ações que de fato se estabelecem. Por conta do projeto das bibliotecas ramais, naquelas escolas em que elas foram instituídas, teve fim um projeto anterior, o das salas de leitura, fato que deixou alguns professores, já habituados, talvez, ao trabalho nesses espaços, desorientados, o que pode ser observado nas falas dos mesmos nas entrevistas coletivas da referida pesquisa. De outro lado, a pesquisa em questão constatou também professores desorientados, mas por outro motivo: foi criada uma disciplina de nome “Incentivo à leitura”, que embora trazendo boas propostas, deixava a desejar quanto às orientações para seu efetivo trabalho. Não se pode, ao falar de bibliotecas, abrir mão de abordar a importância dos mediadores de leitura que atuam neste local. Se não houver um trabalho de formação desses profissionais, a fim de que, em seu fazer, haja uma “partilha consciente e crítica” (PAULINO, 2008, p.62), toda proposta de incentivo à leitura e de promoção do gosto pelo livro pode ser fadada ao insucesso.

Mesmo com os problemas apontados, a existência de uma biblioteca ramal, especialmente pela proposta de não se restringir à comunidade escolar, mas se abrir à comunidade em seu entorno, já traz em si questões instigantes. Quando lemos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental, verificamos o destaque que se dá à necessidade de o aluno participar de práticas de

leitura na biblioteca, seja a escolar, seja na sala de aula, como forma de incentivar-lhe a criação de vínculos com a leitura e de utilização da linguagem em toda sua amplitude. Sua proposta é que a utilização da linguagem seja concretizada com base na diversidade textual, tão presente na vida do aluno fora dos muros escolares e que deve, por isso mesmo, ser trazida também para o âmbito escolar, até como forma de se quebrar aquela ideia de que a vida da criança antes e depois de entrar para a escola é inconciliável; na verdade, pode ser uma a continuação da outra, levando-se em conta as peculiaridades de cada uma e gerando a interação entre ambas. Nesse sentido, a biblioteca seria o local que pode abrigar tal diversidade, estando, portanto, pronto para servir como agência que incentiva a leitura. Vale ressaltar, porém, que a diversidade de textos pressupõe também uma diversidade de modos de ler, o que pode ser discutido e incentivado de maneira privilegiada no espaço da biblioteca. Os PCN orientam, ainda, que a biblioteca seja um local agradável – arejado, de fácil acesso, sedutor, um verdadeiro convite à aprendizagem constante – a fim de que o aluno vá construindo seu gosto por ler.

O município de Nova Iguaçu, como será caracterizado no próximo capítulo, apresenta uma população mista, sendo grande a presença de pessoas de classes populares e de pouco poder aquisitivo e, conseqüentemente, pouco acesso aos bens culturais, que denotariam uma participação social mais ativa. O programa Bairro-escola, em execução no município, tem como objetivo minimizar as diferenças e enriquecer o horizonte cultural de seus moradores e prevê que nas bibliotecas em funcionamento haja também computadores com acesso à Internet, disponíveis aos frequentadores. De acordo com a entrevista 1, 2007, no início da implementação do projeto, a presença de computadores nas bibliotecas se justifica com o objetivo de:

democratizar a informação e democratizar a informática. E com as antenas wireless espalhadas pela cidade, a gente possa implantar telecentros em todas as bibliotecas públicas. O problema de a gente implantar telecentros junto com as bibliotecas públicas nas escolas tinha esse complicador “mas não tem sinal, a internet não chega lá, como é que a gente fazer isso”? Então, a solução é colocar [...] antenas de wireless nos quatro cantos da cidade (NI – entrevista 1 2007).

À luz de Pereira (2007, p.15), no entanto, “quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente

em inclusão digital”. Democratizar a informática, portanto, seria apenas um passo. Se, porém, não se transformar em inclusão digital, pode ser um reforço à exclusão econômica, cultural e social. Daí falar-se também em letramento digital, compreendendo-se letramento “como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos” (GOULART, 2007, p.42). Tal letramento, segundo Goulart (2007), não acontece de uma hora para outra; por isso não é suficiente, para se ampliar o letramento ou a inclusão digital:

equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender. (GOULART, 2007, p.56-57)

À primeira vista, podemos pensar que livros e computadores com acesso gratuito à Internet num mesmo espaço, a biblioteca, pode significar uma tensão, refletindo-se na pouca procura dos livros. Mas podemos, também, pensar nos benefícios trazidos pela informática quanto ao acesso à leitura e à informação. Para Chartier (1999), tanto a invenção da imprensa, por Gutenberg, que viabilizou a acessibilidade ao livro como a invenção e popularização do computador representaram uma revolução na escrita e na leitura, sendo que em relação a este último “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (p.13). Essa argumentação nos remete ao fato de que mais uma vez o leitor é colocado numa posição especial: dele – “de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido” (p.152) – depende a apropriação do escrito, dando-lhe vida, extraindo-lhe significados. E essa relação pode se instaurar tanto com o livro quanto com as informações lidas na tela do computador.

Benjamin (2008), ao tratar da reprodutibilidade técnica das obras de arte, traz uma discussão sobre a perda da “aura”, da autenticidade do acontecimento único, que seria a essência de tradição presente em cada obra de arte. Mas simultaneamente a perda da aura, traz a popularização e as novas funções que se inauguram: “ao se emancipar de seus fundamentos no culto, na era da reprodutibilidade técnica, a arte perdeu qualquer aparência de autonomia. Porém a época não se deu conta da refuncionalização da arte, decorrente dessa circunstância” (p.176). E aqui podemos refletir sobre a relação, no

mesmo espaço, entre livros e informática. Acreditamos que computadores e a internet não suplantarão os livros, antes os popularizarão. Certamente forçarão novas posturas de leitor diante desses suportes de leitura e os sujeitos leitores serão responsáveis pela refuncionalização da arte literária. “A reprodutibilidade técnica da obra de arte modificará a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (p.187); não somente diante de Chaplin, mas, na nova relação com a arte, talvez a “massa” lance também um novo olhar diante de Cervantes, de Antoine de Saint Exupèrie, de Ana Maria Machado, de José Paulo Paes, de Ziraldo, de Pedro Bandeira e de tantos outros autores que poderão ser mais bem conhecidos pelas interações possíveis através da internet.

Entretanto, a proposta de aliar internet e livros não se concretizou de maneira tão explícita na biblioteca ramal que observamos, conforme veremos à frente.

Capítulo 2

TECIDOS E TRAMAS DE UMA CIDADE - NOVA IGUAÇU: CIDADE EDUCADORA?

2.1 Caracterização da cidade de Nova Iguaçu

Nova Iguaçu! Nova Iguaçu! / Terra linda, encantadora,
Desde os tempos de outrora, / Dos meus velhos ancestrais;
Tens uma história / Cheia de belezas mil;
O encanto fluminense / E o orgulho do Brasil.

(Hino do município de Nova Iguaçu. Letra de Paulo Costa Navega)²⁰

A cidade de Nova Iguaçu faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sendo um dos treze municípios que compõem a Baixada Fluminense. Embora ainda seja um grande município, Nova Iguaçu já foi bem maior do que é atualmente, pois incorporava outros municípios que já foram emancipados, como Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita e Belford Roxo, o que significa dizer que Nova Iguaçu era constituída de quase toda a Baixada Fluminense. No século XIX, apresentava uma economia essencialmente agrária, o que revelava também um valor econômico e social, pois as grandes extensões de terra caracterizavam as segmentações sociais ali existentes. Passando de uma realidade rural para a urbanização com todos os contrastes e tensões dela decorrentes, Iguassú – como era escrito – nasce oficialmente a 15 de janeiro de 1833. Foi, porém, extinto dois anos depois, sendo restaurado somente em 1836, segundo informações contidas no Atlas Histórico de Nova Iguaçu. No início do século XX, a produção de laranjas rendeu à cidade o título de *Cidade Perfume*, pois as laranjeiras perfumavam todo o percurso das ferrovias durante as décadas de 40 e 50.

A partir da década de 40, Nova Iguaçu passou por algumas emancipações, até se tornar a cidade atual. Os impactos causados por tais emancipações fizeram com que a renda do município diminuísse, e, segundo informações do site da Prefeitura, ações vêm

²⁰ A letra continua assim: “A Maxambomba! / Dos engenhos do passado, / Nova Iguaçu! / Dos dourados laranjais, / Hoje feliz, com teu rico alvorecer / Com teu progresso e beleza / Fiz consulta à natureza / És grande desde o nascer!”

sendo empreendidas no sentido de reencontrar o caminho do desenvolvimento para a cidade.

Nova Iguaçu é o maior município da Baixada em extensão territorial (responde por 11,1% da Área Metropolitana). Apresenta alta densidade demográfica, 1.449,60 hab/km² – bem acima da média do estado do Rio de Janeiro, que é de 328,08 hab/km². Segundo dados do IBGE, a população iguaçuana é majoritariamente feminina, jovem, negra e parda. Do ponto de vista econômico, sua população é bem variada, convivendo na região pessoas de alto poder aquisitivo e outras de baixa renda.

Durante muito tempo, Nova Iguaçu foi considerada uma cidade-dormitório, uma vez que seus moradores vinham à cidade apenas para dormir, por trabalharem em outros municípios, como o Rio de Janeiro. Com o crescimento da economia local e a oferta de postos de trabalho, especialmente ligados ao comércio e a pequenas indústrias, grande parte da população trabalha atualmente na própria cidade. O setor terciário do município é bastante desenvolvido, sendo o centro comercial um importante provedor de empregos e renda.

O município possui, atualmente, pouco mais de 830 mil habitantes, o que o coloca como o segundo maior em quantidade populacional, considerando-se os municípios da Baixada Fluminense. Segundo dados disponíveis no *site* da prefeitura²¹, *93% da população acima de 10 anos é alfabetizada*. No entanto, apesar dos avanços, Nova Iguaçu é uma cidade de contrastes, e ainda convive com problemas, como a insuficiência de serviços públicos de qualidade e a falta de recursos e de infra-estrutura que garantam a qualidade de vida da população (ainda segundo o site, *apenas 1% da população tem esgoto tratado; 60% das ruas não têm pavimentação e 70% dos domicílios não têm drenagem de águas pluviais*). Embora 67% do município sejam compostos por áreas de preservação ambiental (um exemplo é a Reserva Biológica de Tinguá), a preservação das condições mínimas de vida com qualidade para os moradores parece ser esquecida. O município também carece de espaços que valorizem atividades culturais e de entretenimento: *conta com 2 teatros, 7 cinemas e 12 bibliotecas, 10 ligadas à Rede Municipal de Bibliotecas e duas institucionais*, o que, se

²¹ O site oficial da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu é <<http://www.novaiguacu.rj.gov.br>>. Os dados citados (em itálico) foram acessados em 31 de maio de 2009.

comparado com a quantidade de habitantes e a localização desses centros culturais, pode se perceber um quantitativo insuficiente.

Nesse breve passeio de contextualização do município iguaçuano – breve porque não é esse o ponto fulcral de nossa pesquisa -, chamam-nos a atenção dois pontos: a necessidade de retomada do desenvolvimento econômico e a carência de espaços culturais. Aliás, a relação entre cultura e desenvolvimento tem incentivado discussões frequentes, não apenas nos ambientes educacionais, mas também políticos, apresentando-se como constante desafio para ações tanto governamentais como não governamentais. Entretanto, articular esses dois conceitos – cultura e desenvolvimento – é tarefa complexa, visto serem os termos carregados de historicidade e ideologia, o que os torna passíveis de sentidos múltiplos. A relação costuma ser apontada com frequência do ponto de vista econômico, relacionando-se desenvolvimento a crescimento econômico. O dicionário Houaiss, por exemplo, apresenta para o verbete *desenvolvimento* a acepção “crescimento econômico, social e político de um país, região, comunidade”. Entretanto, sabemos que nem sempre o desenvolvimento provoca o crescimento econômico ou vice-versa; associar tais fatores poderia, inclusive, limitar ambos os conceitos.

Também o conceito de cultura sofre alterações ao longo da história. A princípio, cultura significou “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p.19). O termo ganha sentido figurado a partir do século XVIII, passando a significar o cultivo de algo, sendo o termo “quase sempre seguido de um complemento” (p.20). Prosseguem as acepções, passa-se a se entender a cultura como ação ou como estado, até que cultura torna-se sinônimo de instrução. Por similaridade semântica, cultura começa, neste mesmo século, a ser associada ao conceito francês de civilização, o que gera compreensões preconceituosas e excludentes. Modernamente, podemos compreender cultura como “uma produção histórica” (p.143), que nasce no seio das relações sociais e nela cresce e se desenvolve. Usando a metáfora de Migueles (2003), o conceito de cultura seria um grande “guarda-chuva”, no qual diversas concepções e acepções se abrigam, o que revela a polissemia da palavra: tanto é cultura tudo aquilo que o homem produz ao longo de sua história, como seus valores, rotinas do cotidiano, hábitos, como também suas expressões artísticas e de criação nas mais diversas linguagens. Apaga-se, assim, o valor excludente do termo, visto que:

Com as discussões sobre o conceito de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Cultura é toda criação humana (FREIRE, 1983, p.109).

Daí que neste estudo pensamos na relação cultura e desenvolvimento buscando outros olhares sobre ambos os conceitos, olhares que deem conta da dimensão humana que não pode ser abdicada nessa relação. Um olhar interessante talvez seja considerar a relação entre cultura e desenvolvimento compreendendo-a eficaz se há melhoria das condições de vida de um grupo ou sociedade, em decorrência do investimento administrativo para a ampliação de seus horizontes culturais, sem deixar de considerar aspectos como a inclusão social e a cidadania. Assim, desenvolvimento, mais do que relacionar-se ao crescimento econômico, relacionar-se-ia a contextos situacionais de mudança social e crescimento da comunidade, redundando em vidas melhoradas; e cultura representaria uma parte desse desenvolvimento, revelando a participação ativa e fundamental dos diversos atores envolvidos nesse processo, quer através das narrativas de suas histórias e valores, quer através da construção de bens simbólicos, os quais aqui são considerados de acordo com a concepção apresentada por Soares (2008, p.18): “fundamentalmente *significações* e só secundariamente *mercadorias*” concretizando-se como produção histórica viva e em constante crescimento.

Fato é que para que cultura e desenvolvimento estejam entrelaçados, tal como os termos são aqui discutidos, não se pode dirigir a apenas um ou dois atores; tampouco partir de apenas um grupo. Há que se pensar em articulações entre o Poder Público e a comunidade local, lembrando-se que esta apresenta questões que precisam ser supridas por aquele. Um caminho parece estar na criação e aplicação de políticas que visem o público, garantindo o desenvolvimento e o crescimento multicultural, promovendo a educação e a cultura como bens em construção a que todos têm direito e com os quais todos podem contribuir. Já que os sujeitos, nas trocas sociais, não se limitam a receber, mas criam e transformam, produzindo cultura.

A rede municipal de Educação de Nova Iguaçu atende a aproximadamente 66 mil alunos, parte deles em turno integral, parte em turno parcial, distribuídos por 124 escolas da rede. A cidade ganhou visibilidade entre educadores de todo o mundo por

sediar duas vezes o Fórum Mundial de Educação, nos anos de 2006 e 2008. Nova Iguaçu foi escolhida para abrigar o fórum, talvez numa tentativa de apagar a imagem de cidade violenta. Em 2005, por exemplo, vinte e nove jovens foram assassinados no município, numa chacina que comoveu todo o país. Nesse mesmo ano, a cidade implanta o projeto Bairro-Escola, baseado nos princípios educativos da Escola Cidadã, com atividades em horário integral para crianças de cinco a dezoito anos. Começou pelo bairro Tinguá, estendendo-se posteriormente por toda a cidade.

O projeto Bairro-Escola tem como pano de fundo a educação, mas se propõe a articular outras secretarias municipais, como a de administração e a de cultura. Sua proposta é fazer surgir outros atores no processo educativo, além do Estado. Assim, procura articular forças de ação entre a comunidade. No projeto, a valorização da cultura é um dos meios pelos quais a educação ganha qualidade, articulando-se com as demais frentes do projeto, a fim de que haja um significativo crescimento sociocultural entre a comunidade de Nova Iguaçu.

Tendo em vista essa realidade, a implementação de políticas públicas que incentivem a educação, a cultura, a saúde, o esporte, a leitura e a socialização do objeto livro torna-se importante na perspectiva de estreitar laços entre as ações relacionadas à cultura e à educação. O investimento governamental nessas áreas pode representar uma estratégia de efetivo enfrentamento da pobreza e da violência urbana, melhorando, em longo prazo, a qualidade de vida das pessoas da região. Vale lembrar que é possível que, para muitos alunos das escolas de Nova Iguaçu, os primeiros contatos com livro e leitura aconteçam no espaço escolar. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço onde a leitura ganhe significado para a criança, como forma de garantir-lhe expectativas de vida e de inserção social. Segundo Pereira (2007):

um dos mais seguros mecanismos de ascensão social é o desenvolvimento de competências de leitura e produção de variados textos sociais, os quais, espera-se, possam ser desenvolvidos nas práticas escolares. Inversamente, um dos mais eficientes sistemas de exclusão do mundo contemporâneo localiza-se nos baixos níveis de leitura / escrita (p.41).

Aumenta-se, pois, não só a necessidade, mas também a responsabilidade dos órgãos públicos que anunciam propostas de melhoria da qualidade de vida em realizar um trabalho voltado para a democratização do ato de ler. Segundo Ferreiro (2005), “não

é possível continuar apostando na democracia sem realizar esforços necessários para aumentar o número de leitores” (p.18).

2.2 Uma cidade que se constrói – discutindo políticas públicas e culturais

Apontamos que as políticas públicas podem se constituir como um caminho para ampliar as relações entre desenvolvimento e cultura numa comunidade. Faz-se importante, portanto, caracterizar as políticas de livro e leitura no município de Nova Iguaçu e suas formas de concretização na biblioteca ramal, pensando nelas como um instrumento que sirva ao público e atenda às suas necessidades pontuais, visto que toda política pública deveria nascer da necessidade de se colocar a serviço de. Vejamos:

Em geral, as políticas surgem da sociedade organizada em articulação com o Poder Público, expressando os interesses de diferentes grupos. [...] No regime democrático, as políticas vão sendo construídas na relação entre a sociedade civil, suas organizações e seus representantes eleitos pelo voto. Além disso, quanto mais organizada estiver a sociedade, mais a opinião pública é decisiva para a (re)formulação e execução de políticas públicas. (RIBEIRO, 2003, p.67)

Como aponta a autora, uma espécie de termômetro para se verificar a organização de uma sociedade é a parcela de contribuição da opinião pública na promoção das políticas públicas destinadas a essa sociedade. Mas é importante pensar que tais políticas não possuem neutralidade, estando sempre a serviço de. No entanto, se compreendemos a “democracia como uma repartição, um partilhamento justo, não discriminativo de bens materiais e simbólicos” (SOARES, 2008, p.18), compreenderemos também que toda política pública precisa revelar-se democrática, pois do contrário não se relacionará ao grupo social a que se destina, concretizando apenas os pressupostos de quem está no poder.

Podemos compreender as políticas públicas como as ações que se estabelecem, por parte dos gestores públicos, no sentido de se garantirem os direitos sociais do cidadão, minimizando problemas e injustiças sociais. Precisam ser realizáveis dentro de uma sociedade específica, atendendo às suas necessidades específicas; para isso, as políticas públicas devem ser construídas obedecendo-se às prioridades, objetivos e normas definidos com clareza e previamente.

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo (CUNHA & CUNHA, 2002, p.12).

Embora tenham um caráter administrativo e organizacional, envolvem essencialmente o aspecto político, porque se relacionam diretamente com decisões a serem tomadas para o bem coletivo. Nesse sentido vale destacar que toda política pública busca, de alguma forma, intervir nas relações sociais e as tomadas de decisões a ela relacionadas devem ter como base as expectativas e os interesses sociais. Sabemos, porém, que numa sociedade marcada por conflitos de interesse e lutas pelo poder, as políticas públicas constroem-se, mormente, num clima de disputa pelo poder, cujos jogadores são sujeitos com características e interesses distintos. Pensar em políticas públicas, portanto, é muito mais do que simplesmente listar questões problemáticas e apontar-lhes soluções; implica estudo, pesquisa, compreensão da realidade local e - acima de tudo - tomada de decisões que levem em conta todos os lados do processo.

Como parte das políticas públicas, há as políticas culturais, que se constituem nas ações do poder público que objetivam especificamente ações que favoreçam a difusão da cultura. Podem ser entendidas como um:

programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas (COELHO, 2004, p. 293).

São, portanto, iniciativas para se promover a cultura, e com esse princípio devem estar comprometidas. Na visão do Ministério da Cultura do Brasil, temos que:

A política cultural é tratada como uma categoria de intervenção pública ao lado da educação, saúde ou previdência. A cultura tem materialidade institucional e enfrenta problemas análogos a outras áreas de políticas públicas. Sofre com questões relativas à falta de recursos financeiros e de gestão. Por outro lado, enfrenta problemas que exigem um tratamento conceitual e político diferenciado. (BRASIL, 2007, p.11-12)

Assim, como intervenção pública, nas políticas culturais tem-se por princípio o fato de que um povo cresce e melhor se desenvolve se tem acesso a bens e atividades culturais. Mas, mais do que isso, se é incentivado a criar e conhecer manifestações artísticas, sociais e recreativas. São ações que visam incluir os diversos estratos de uma

comunidade, considerando-se o valor que há em cada um deles, numa tentativa de diminuir a distância entre cultura e poder.

Ainda segundo o Ministério da Cultura brasileiro, a área cultural estrutura-se basicamente por duas formas de ações: a política de eventos e as políticas culturais *stricto sensu*. Embora ambas sejam complementares, apresentam diferenças. Enquanto as primeiras ficariam num nível mais raso, pontual, resumindo-se a eventos e ações que podem até estar desarticuladas ou por vezes descontextualizadas de um projeto maior, incentivadas por leis e incentivos fiscais, as segundas seriam de caráter mais profundo e sistemático, visando à continuidade das ações empreendidas e, conseqüentemente, mudanças na sociedade onde ocorrem.

É importante pensar nessas duas formas de ações culturais, avaliando a ocorrência de ambas e os efeitos que trazem às comunidades onde acontecem. A nosso ver, a política de eventos e as políticas culturais *stricto sensu* precisam caminhar juntas. É certo que a política cultural de eventos pode representar apenas ações pontuais, eventos que chamem o sujeito a participar. Mas isso também é importante em se tratando da participação da comunidade nas políticas culturais. Se tomarmos como exemplo a biblioteca ramal que serviu como lócus para o presente estudo, verificaremos que eventos são necessários para chamar a comunidade externa para dentro da biblioteca, até porque ela está localizada dentro de uma escola. Se assim não for, é possível que a política cultural *stricto sensu* contida no projeto Bairro-Escola, que pretende fazer de Nova Iguaçu uma cidade de leitores fique apenas na pretensão, no papel. O macro das políticas culturais *stricto sensu* precisa se efetivar nas políticas culturais de eventos, pois talvez por esse caminho haja um maior trânsito dos sujeitos que participam das comunidades onde tais políticas acontecem.

Nova Iguaçu, a partir de 2005, tem demonstrado a preocupação com a implementação de políticas públicas e culturais que possam minimizar problemas que constam da história e pareçam já participar há tempos da própria estrutura do município, enfrentando-as a partir do programa Bairro-Escola, por exemplo, cujo centro encontra-se na constituição de Nova Iguaçu como uma Cidade Educadora. Acredita-se que assim pode-se escrever uma nova história para o município, que se leia mais justa e democrática e, igualmente, menos contrastante. Uma forma de retomar os princípios freireanos e sua concepção de Escola Cidadã:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que exercita a construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, in GADOTTI e PADILHA, 2004, p.123).

Pensar num espaço escolar na linha de uma Escola Cidadã é trilhar um caminho que, se por um lado é complexo, visto que inovador, por outro é compensador e eficaz, uma vez que tal espaço tornar-se-á “uma escola de comunidade, de companheirismo”, ideal que deveria, como na utopia de Paulo Freire, ser o alvo de constante busca de toda escola.

2.3 Cidade e educação

Pode a cidade educar?
Moacir Gadotti

Historicamente a cidade sempre esteve associada à civilização, inclusive do ponto de vista etimológico: esta se origina da palavra *civitas*, termo latino de onde deriva aquela. *Civitas* era, na Antiguidade, a *polis*, o espaço soberano onde acontecia a participação, a coletividade, a cidadania e a cultura. Ainda que breves definições não sejam capazes de encerrar conceitos tão carregados de história, podemos concluir que, ao abrir-se a essas ações, a *civitas* de ontem, nossa cidade de hoje, relaciona-se também diretamente com a educação, visto que a educação é um dos caminhos pelo qual o homem se faz cidadão.

Para Certeau (2008), a cidade concretiza a metáfora de um grande texto, escrito a cada momento por seus caminhantes, homens e mulheres cidadãos que nem sempre leem a escrita que eles mesmos compõem, como um cego que é visto, mas não vê. E assim, em meio a essa e inúmeras outras contradições urbanas, cresce e firma-se a

cidade “*transumante* ou metafórica” (p.172), compondo-se em texto nascido da “aglomeração humana” (idem). Esses fatos que fazem a cidade confundem-se, segundo Certeau. Por isso, pensar no conceito de cidade é abrir-se ao diverso, colocando em ação inúmeros desafios plurais – os autores e versões desse grande texto, escrito na e pela própria cidade, de cujo texto também ela é sujeito. Na cidade, sua paisagem, sua estrutura, seus excessos visuais e apelos econômicos nos ocultam a definição de seu conceito, que envolve compreender seu lugar e também sua condição subjetiva, visto que “ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade” (p. 174). Ler a cidade-texto de Nova Iguaçu é nossa proposta, embora, como aponta Certeau, essa leitura seja entremeada de contradições, elipses e ambiguidades, elementos essenciais para uma leitura de qualidade.

Na cidade-texto estão imersos sujeitos, sempre envolvidos, direta ou indiretamente, em maior ou menor escala, no ato de educar; como nos aponta Freire (2001, p.13) “o ser humano jamais para de educar-se”, visto que essa é sua inata vocação. O sujeito da cidade traz, entranhados em sua essência, dois fortes desejos: o de aprender e o de pertencimento a um lugar, dado sua consciente finitude. O homem sabe-se incompleto, é, por natureza, transitivo e precisa de complemento. Sua finitude é implacável e o coloca permanentemente na fronteira entre a humanização, desejo pessoal e a desumanização, marca da sociedade em que está inserido. Ele jamais para de educar-se porque se educar é conseguir associar ambos os desejos: pela educação aprender mais e constantemente, aproximando-se, assim do divino que desnuda, desvenda e revela, tornando-se superior ao revelado; pela educação pertencer a uma sociedade, que de forma tão veemente exclui, seleciona e isola. Assim é que a educação como prática permanente e constante ocorre ao sujeito imerso na cidade, inscrevendo-se nele e nela, compondo mais parágrafos para esse imenso texto.

Entretanto, a educação dificilmente acontece de maneira integral estando a cargo apenas da escola. A despeito do esforço de escola e professores, buscando estratégias diversas para que a educação seja algo concreto para os alunos, tanto empenho pode ser em vão, se não houver um apoio da família e do entorno onde vivem. Isso fica notório ao tomarmos por base, por exemplo, o horário parcial de estudo; o tempo que os alunos passam na escola é ínfimo, se comparado ao período em que estão fora dela. Daí a inutilidade dos esforços sem o envolvimento de todos; o que se aprende no espaço

escolar, se não reforçado, pode ser desaprendido nos demais espaços de convívio do aluno. Além disso, um fator que tem trazido alterações na forma de se viver são os avanços de ordem tecnológica: vivemos hoje na chamada sociedade da informação, que rompe paradigmas e traz o conforto advindo da informação que atualiza, mas que também pode excluir. Frente à rapidez e ao excesso dessas mudanças, faz-se necessário obter informações para lidar com tão nova realidade, da mesma forma que é preciso selecionar e hierarquizar as novidades que surgem com tamanha intensidade. Nesse contexto, “o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola: a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação” (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p.31). Compreendemos, portanto, que o espaço escolar precisa abrir-se para essas mudanças, avançando rumo também a inovações, não apenas para ser moderna, mas para garantir a todos um acesso igualitário à sociedade da informação.

A partir da discussão dessas questões, é possível pensar que a cidade também precisa assumir responsabilidades educativas, como forma de garantir seu desenvolvimento estruturado, democrático e harmônico. Essa é a proposta na qual se fundamenta o projeto de Cidade Educadora.

O conceito de Cidade Educadora começa a ganhar forma e ser divulgado a partir de 1990, quando acontece o Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Na ocasião, foi redigida a *Carta de ciudades educadoras*, fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (de 1966), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (de 1990), na Conferência Mundial para a Infância (de 1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (de 2001). A carta preconizava a integração de cidade e escola com vistas a uma educação de qualidade, visto que a cidade

não se fecha em si mesma, mas sim [...] se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos de seu território e cidades de outros países, com o objetivo de aprender, de trocar e, portanto, de enriquecer a vida de seus habitantes (GADOTTI, PADILHA, CABEZUDO, 2004, p.145).

De fato, “a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc” (FREIRE, 2001, p.34), o que significa dizer que a ideia de Cidades Educadoras está em plena consonância com o ideal de

educar de maneira plena e para a cidadania efetiva do sujeito. Tal ideal não sacraliza a escola, ao contrário, coloca-a em paridade com os espaços urbanos, igualmente educadores.

2.3.1- O projeto Bairro-Escola

Vamos precisar de todo mundo... Um mais um é sempre mais que dois. Prá melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão.

Jota Quest

Transformar a comunidade em um ambiente de aprendizagem, ampliando os limites das salas de aula, é o desafio dos Bairros-Escola. Educar converte-se, então, numa responsabilidade coletiva, na qual professores e gestores passam a contar permanentemente com as mais diversas parcerias públicas e privadas, a começar pelas famílias (Bairro-Escola passo a passo, s/d, p.4).

A política educacional do município de Nova Iguaçu baseia-se no Programa Bairro-Escola, inserido na proposta das Cidades Educadoras. Esse Programa apresenta-se como uma opção estratégica para a implementação de uma política municipal de educação que garanta a inclusão de seu público em idade escolar numa educação integral. A fim de que as dificuldades de ordem econômica não sejam empecilho para a concretização de tal Programa, o Bairro-Escola conta com a ajuda de parceiros para a ampliação da jornada escolar. Esses parceiros são instituições públicas ou privadas, como cinemas, centros de saúde, teatros, praças, parques, igrejas, clubes, universidades, organizações não governamentais, espalhadas pelos bairros de Nova Iguaçu que disponibilizam seus espaços para que neles ocorram atividades educativas realizadas no contra-turno, isto é, no horário complementar ao turno regular em que as crianças estudam nas escolas municipais. “Busca-se, assim, criar a malha multidisciplinar em que se aproveitam ofertas possíveis em torno todas as da educação (...), tudo contribuindo para aumentar o apoio aos alunos” (Bairro-escola passo a passo, s/d, p.4). O Programa parece estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), que afirma:

Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de

comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização (BRASIL, 2001, p.74).

O Programa Bairro-Escola prevê um currículo que se construa de forma integrada, a fim de contemplar a articulação entre atividades que aconteçam na escola, na sala de aula, mas também atividades como oficinas e eventos culturais que ocorram no contra-turno escolar, como propõe o PNE. Baseia-se em dois pressupostos:

- 1) O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio;
- 2) A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade (Bairro-escola passo a passo, s/d, p.10).

As parcerias parecem estar presentes em toda a concepção do Bairro-Escola. O projeto desenvolve-se tendo como importante parceiro o governo federal, que oferece interseção com outros projetos, como o Mais Educação, do Ministério da Educação²², e o Programa Escola Viva, do Ministério da Cultura. Essas parcerias que efetivamente constroem a educação no Bairro-Escola pretendem construir oportunidades diversas que, associadas à educação, sejam capazes de transformar o potencial de uma criança em competência que lhe permita viver melhor. Para isso, conta com o envolvimento de inúmeras pessoas, como estagiários, monitores, organizações sociais do município e mães. Estas recebem o título de “mães educadoras”. São moradoras do bairro onde a escola a que atendem está inserida e precisam ter pelo menos um filho matriculado na escola. Elas contribuem com as crianças atendidas pelo projeto Bairro-Escola, criando com elas vínculos familiares. Sua atuação dura um ano e elas atuam no intervalo de horários dos turnos das escolas, auxiliando em tarefas que vão desde a higiene pessoal até o ensino de trabalhos manuais e recreação, ou seja, atividades extracurriculares. A proposta da prefeitura é que o número de “mães educadoras” chegue a dois mil ainda no ano de dois mil e dez.

De acordo com o material “Bairro Escola. Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade escola”, o projeto Bairro-Escola enfatiza a leitura como prática social, sendo a mesma

²² Das 124 escolas da rede municipal de educação de Nova Iguaçu, 99 recebem verbas do governo federal através do programa Mais Educação, o que ajuda a financiar as atividades do horário integral, segundo informações do blog Educação em Foco (<http://semedni-2009.blogspot.com/2010_07_01_archive.html>)

trabalhada a fim de fazer parte de todo o contexto, de todas as atividades desenvolvidas pela escola; prioriza, para tanto, a educação em horário integral. Em uma das entrevistas realizadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, encontramos o seguinte relato:

Uma das atividades que acontece, com o bairro-Escola, são atividades que o trabalho acontece junto com o bairro. Então, a criança sai da escola e vai fazer uma outra atividade numa quadra que tem próximo ou então ela vai para uma praça jogar bola. Todos os setores do bairro que tem como atender o aluno, ele não fica restrito só a escola. O horário dele é integral (NI – entrevista 2, 2007).

Para que o Programa Bairro-Escola fosse implementado em Nova Iguaçu, o município contou com a assessoria pedagógica e educacional do Instituto Paulo Freire (IPF), reconhecido por sua parceria e ativa influência nas principais experiências de implementação de cidades educadoras brasileiras. O IPF é parceiro da Oficina Regional das Cidades Educadoras e vem publicando livros que compõem a Coleção Cidades Educadoras, o que contribui para discussões e pesquisas na área.

Como se pode constatar na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, no que se refere ao incentivo à leitura, a prefeitura tem desenvolvido um projeto que prevê a implementação de cem bibliotecas públicas, chamadas ramais, ligadas a bibliotecas centrais, em número de cinco a sete. Aquelas possuem um acervo de dois ou três mil livros, ao passo que estas têm acervo superior a quinze mil títulos. Mas nem todas as escolas terão uma biblioteca. Segundo uma das entrevistadas, responsável pela Secretaria de Educação, “onde esse projeto ainda não chegou, todo professor de sala de aula, [...] faz o trabalho de incentivo de leitura, com os projetos, porque a escola tem autonomia para estar desenvolvendo diversos projetos” (NI – entrevista 2, 2007).

Face às insuficiências orçamentárias, que impediriam a construção de novos prédios onde funcionassem bibliotecas, o projeto prevê que as bibliotecas centrais funcionem em prédios próprios e as ramais funcionem em escolas municipais, a fim de aproveitamento do espaço físico já existente. As bibliotecas ramais, segundo a proposta da prefeitura, trariam não apenas livros, mas também contariam com computadores com

acesso à Internet. Na visão da gestão do município, utilizar o espaço da escola para a implementação da biblioteca é uma forma de incentivar a leitura não apenas dos alunos locais, mas também de envolver diretamente seus familiares, o entorno da escola.

Para a efetivação do projeto das bibliotecas fez-se necessária uma parceria entre as secretarias de Cultura, de Educação e de Desenvolvimento, cada qual contribuindo com uma parte específica. À secretaria de Cultura coube a visão técnica da Biblioteconomia, cuja responsabilidade relacionou-se a cuidar do acervo como patrimônio do município; a de Educação (SEMED) responsabilizou-se por não apenas disponibilizar, como também capacitar os professores, preparando-os para atuação; e a secretaria de Desenvolvimento contribui no sentido de prover os telecentros comunitários, cujos computadores serão utilizados pela comunidade.

O Sistema Municipal de Bibliotecas em Nova Iguaçu (SBMNI) subordina-se ao Sistema Estadual e ao Sistema Nacional de Bibliotecas, este coordenado pela Biblioteca Nacional. Para facilitar a comunicação entre as bibliotecas, o SBMNI utiliza o Bibi Livre, software de gerenciamento de bibliotecas desenvolvido pela UFRJ para a Fundação Biblioteca Nacional. Como há problemas de conexão no município de Nova Iguaçu, na ocasião da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, a aquisição de antenas Wireless fazia parte do projeto da prefeitura, a fim de que a consulta ao acervo e demais informações de interesse da comunidade, como as relacionadas a empréstimos pudessem ser feitas em rede.

Conforme as entrevistas realizadas com os responsáveis pelas secretarias de Educação e Cultura, na pesquisa acima referida, a fim de que o acervo atenda à população, objetivo maior do SBMNI, foram realizadas pesquisas entre os usuários das bibliotecas. Visto que o público atendido nas bibliotecas ramais é formado essencialmente por crianças em fase de alfabetização, leitores iniciantes, portanto, o acervo dessas bibliotecas prioriza os textos curtos e bem ilustrados. Para incentivar a leitura, a entrevistada relata que atividades de contação de histórias são realizadas, sendo recebidas com entusiasmo pelas crianças, conforme se pode constatar também nas falas dos professores que participaram dos grupos focais em 2006. Já nas bibliotecas centrais, cujo público é mais diversificado, composto por leitores mais experientes, as narrativas longas são privilegiadas. Conforme as entrevistadas nos revelam, essa

distinção nos interesses influenciou e justificou a compra dos livros realizada por professores e agentes de bibliotecas na ocasião da Bienal do Livro Infante-Juvenil, evento realizado em Nova Iguaçu no ano de 2005. Tal evento marcou as políticas de livro e leitura do município. Quanto aos critérios de escolha, as entrevistadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* relatam que muitos livros foram adquiridos por professores e agentes de bibliotecas, pessoas diretamente envolvidas com o incentivo à leitura, livros de qualidade, segundo os relatos, como os comercializados nas livrarias. As entrevistas apontam para o fato de que a qualidade dos livros e a atuação direta daqueles agentes envolvidos em projetos de leitura foram fatores determinantes para que o incentivo à leitura fosse encarado como uma ação necessária e que traria benefícios importantes a toda a comunidade atendida pelas escolas municipais de Nova Iguaçu. Mais uma vez verificamos o enlace entre as políticas culturais de evento e as políticas *stricto sensu*.

Em relação ao pessoal para trabalhar nas bibliotecas, como a prefeitura não dispunha de um número de bibliotecários suficiente para atender a todas elas, a solução encontrada foi utilizar professores que notadamente realizavam atividades de incentivo à leitura e que investiam em sua própria formação. As salas de leitura e seus respectivos professores deixaram de existir; assim, passou-se a investir em professores incentivadores da leitura. Uma vez que o que se pretende é formar leitores, segundo as entrevistas realizadas na pesquisa inicial, todos os professores e funcionários da escola precisam estar envolvidos com o incentivo à leitura. As entrevistas da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* nos mostram que, mesmo nas escolas onde não há uma biblioteca ramal, a prefeitura preocupou-se com o incentivo à leitura, investindo nos professores incentivadores da leitura. Nessas escolas, nas salas de aula, por exemplo, foram confeccionados baús²³ que abrigam livros

²³ Segundo a entrevistada da Secretaria de Educação, a SEMED, num esforço por democratizar a leitura em Nova Iguaçu, constantemente investe em cursos de formação e aprimoramento aos professores. Nesses encontros, sempre há espaço para ouvir os professores, saber como estão desenvolvendo as atividades de incentivo à leitura, além de produções textuais por parte dos professores sobre o bairro e outros temas de interesse. A entrevistada relata que um tema frequentemente abordado nesses cursos relaciona-se ao manuseio dos livros pelas crianças. Segundo ela, se os livros estão bem arrumadinhos, indicam que não têm sido manuseados pelas crianças. Os encontros englobam, ainda, uma parte prática. A

diversos, comprados na Bienal, que ficam à disposição dos alunos e podem ser emprestados a estes. Entretanto, o esforço empreendido não evitou desvios. Na biblioteca ramal que visitamos, a pessoa responsável ali foi alocado por estar de licença médica, em processo de readaptação.

Paulo Freire é citado na entrevista da representante da Secretaria Municipal de Educação, concedida em 2006, ao referir-se ao fato de que a “leitura de mundo” que precede à da palavra é buscada através das práticas leitoras realizadas nas escolas. Assim, seu discurso prossegue afirmando que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção social, devendo ser trabalhados de maneira livre, sem a cobrança através de testes e provas. Tal visão nos remete a Dionísio (2005), ao discutir que um projeto de leitura que efetivamente forme leitores precisa estar mais preocupado com a promoção do indivíduo do que com a do livro e da leitura. Segundo as entrevistas, as ações empreendidas pela prefeitura de Nova Iguaçu revelam essa preocupação, buscando compreender o leitor em formação como sujeito, parte ativa no processo de construção das práticas de leitura.

Por ser o texto literário “espaço de liberdade e subversão²⁴”, capaz de envolver “todas as ciências”, como nos diz Barthes (1998), a escola vem privilegiando-o ao longo de sua história. “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa²⁵”. Esse valor estético e plurissignificativo do texto literário, que envolve autor e leitores numa relação dialógica estabelecida através de significados que surgem e se integram a outros já existentes, busca ser atendido também no município de Nova Iguaçu, conforme pudemos apurar nas entrevistas realizadas. A leitura priorizada nas bibliotecas (central e ramais) é a literária; para isso, ações como a ampliação de acervo, através de compra de livros, e a formação de professores têm acontecido, segundo relatam as entrevistas realizadas, juntamente com a implementação das bibliotecas no bairro.

confeção desses baús, por exemplo, é resultado de um desses cursos. É confeccionado a partir de caixas de alho reaproveitadas.

²⁴ “A leitura literária na escola”, In: LAJOLO, 2000, p.16.

²⁵ BARTHES, 1998, p.19.

Capítulo 3

TECENDO OS TEXTOS: APROFUNDANDO-SE NA PESQUISA

3.1 O campo pesquisado: escola e biblioteca

A presente pesquisa foi desenvolvida na escola considerada a principal do município. Fundada nos anos 60, tal escola vem marcando seu espaço na história de Nova Iguaçu, não somente por sua localidade, como também pelas atividades que comporta. Sua localização geográfica é privilegiada, bem como seu espaço físico, que é amplo e bem aproveitado. A instituição fica no centro do município, sendo, portanto, de fácil acesso tanto ao transporte rodoviário quanto ao ferroviário. Está situado ao lado de uma escola técnica e comporta a Vila Olímpica iguaçuana. Funcionou provisoriamente como campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a partir de 2005. Atualmente, a escola funciona em três turnos; há alunos que o cumprem integralmente e outros de forma parcial. No interior da escola fica localizada a biblioteca ramal que serviu de lócus para nossa pesquisa.

Como o objetivo geral desta pesquisa é compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal e as condições que favorecem o letramento literário desses leitores, nosso lócus foi uma biblioteca ramal, situada no interior da escola citada. Pesquisar que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal e como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal nos leva a valorizar o espaço da biblioteca como aquele que:

propicia uma multiplicidade de enfoques e abordagens sobre o letramento literário, os quais ultrapassam o âmbito exclusivo da produção/recepção dos livros de literatura pelos sujeitos leitores, por se constituir como local de convergência de políticas públicas voltadas para a promoção da leitura (PAULINO, 2008, p.55).

Nesse sentido, devem ser levados em conta na observação de uma biblioteca aspectos como a caracterização do espaço, a constituição estética das obras que pertencem ao seu acervo e as ações empreendidas pelos mediadores de leitura que ali atuam, ações, a nosso ver, fundamentais para que o processo de letramento literário aconteça em uma biblioteca ramal.

3.1.1 - Caracterização do espaço

A biblioteca ramal que foi nosso lócus de pesquisa funciona dentro da escola citada, em uma pequena sala, no térreo. Segundo a proposta do Bairro-Escola, busca-se fazer de Nova Iguaçu uma cidade de leitores. Para isso contribui a proposta das bibliotecas ramais, ligadas à central pelo Sistema Municipal de Bibliotecas em Nova Iguaçu (SBMNI); este, por sua vez subordina-se ao Sistema Estadual e ao Sistema Nacional de Bibliotecas, coordenado pela Biblioteca Nacional. Pela proposta do Bairro-Escola, esse sistema de bibliotecas favorece que a comunidade externa tenha acesso ao livro e à leitura. Entretanto, abrir uma biblioteca, antes escolar, ao público externo, tornando-a pública ou comunitária implica a realização de algumas alterações que lhe deem a caracterização de biblioteca comunitária, como a constituição do acervo e a localização. Segundo a bibliotecária entrevistada em 2006, na pesquisa: *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro:*

montar essa biblioteca para atender a população do entorno, é porque essa biblioteca é pública. Ela não vai atender só o universo escolar, como vai atender o universo do entorno. A gente não pode esquecer que ela é uma biblioteca pública, o fato de ela funcionar dentro de uma escola causa esse ruído na comunicação. A gente não pode esquecer que é uma biblioteca pública (NI – entrevista 1, 2007).

Mas esse caráter de ser um espaço público se perde quando constatamos o lugar físico que a biblioteca ocupa no interior da escola. É uma sala pequena, que parece ainda menor pela quantidade de mobiliário, como as estantes de livros, mesas e cadeiras. Tem um mural, utilizado com frases relacionadas à leitura, trocadas

periodicamente; as informações sobre os horários de funcionamento e atividades ficam anexadas na parte externa da entrada da sala.

Compreendemos que a localização de uma biblioteca, especialmente de uma biblioteca ramal, dadas as especificidades que apresenta, seja fundamental para que o leitor se sinta atraído a entrar ali e ali ficar. Segundo Macedo (2005) observa:

Um dos indicadores da participação da biblioteca como elemento constitutivo do processo educativo e da relação biblioteca/escola é o lugar que ela ocupa na distribuição e na organização espacial. A biblioteca deve estar localizada no ponto central. Para ela devem convergir caminhos e olhares e, a partir dela, deve ser possível alcançar os horizontes e a vida do seu entorno. É preciso haver integração do exterior com interior e, ao mesmo tempo, de dentro para fora. Ela deve ser um espaço de acolhimento e de inclusão social em todos os sentidos (p.308).

O espaço interno da biblioteca ramal em estudo talvez não atenda plenamente às características citadas pela autora. A escola é bem ampla, mas o espaço ocupado pela biblioteca ramal é exíguo. Ainda assim, as professoras responsáveis pela biblioteca procuram torná-la um lugar de acolhimento, que seja atraente para os frequentadores. Embora no interior de uma escola, na biblioteca ramal em estudo, segundo as entrevistas feitas e o que observamos no período em que lá estivemos, os atendimentos externos são infinitamente menores, se comparados aos internos. Pelo que pudemos perceber algumas questões referentes à biblioteca dão-lhe um aspecto mais escolar que comunitário. Uma delas é a sua localização. Não há a integração do exterior com o interior, apontada por Macedo como um fator que contribui para que a biblioteca dialogue com as comunidades interna e externa. Se a entrada fosse independente, o acesso aos leitores externos poderia ser facilitado. Para ter acesso à biblioteca, é preciso passar pela entrada principal do colégio, solicitando autorização ou se identificando, às vezes passando por dentro de outra pequena sala, muito pequena, onde fica uma máquina de fotocópia e onde normalmente há várias pessoas. O acesso da comunidade externa também é dificultado pelos horários de atendimento da biblioteca ramal, que correspondem aos de funcionamento escolar. É possível que haja moradores que nem mesmo saibam da existência de um acervo que pode ser consultado por eles. E os que sabem da existência e frequentam o espaço para suas pesquisas e leituras não têm privacidade, visto que utilizam a biblioteca nos mesmos horários que os alunos. Pode acontecer, por exemplo, de muitos alunos estarem na biblioteca, numa atividade de

contação de histórias, como a que acontece semanalmente com estudantes da UFRRJ, e o público externo não conseguir ser atendido no momento. Presenciei um leitor da comunidade que veio à biblioteca e, parece, estava dando continuidade a uma leitura iniciada anteriormente. Na ocasião, mal ele acabara de entrar, entraram também cinco alunos, correndo para ver quem chegava primeiro à seção dos gibis. Na euforia da chegada, as crianças nem notaram que havia um leitor procurando um momento de experiência de leitura. Continuaram falando alto, rindo, não por mal, mas para registrar a alegria de terem um tempo para estar na biblioteca. O leitor, talvez se sentindo incomodado com vozes e risos, fechou o livro, levantou-se e saiu. Como nos diz Larrosa, o mínimo que se pode fazer – especialmente num espaço que busca favorecer encontros entre leitor e leituras – é dar “determinadas condições de possibilidade: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência” (LARROSA, in COSTA, 2007, p.143).

O espaço, ainda que pequeno, é bem aproveitado. Não podemos dizer que é um belíssimo espaço de leitura, do ponto de vista estético, mas o lugar torna-se agradável às crianças que o frequentam; as entrevistas revelaram que muitos acham que a biblioteca é o melhor local da escola. Lá os livros são organizados e mantidos por duas professoras. Não há, na escola, a figura de um bibliotecário. Ambas as professoras estão ali, cada uma em um turno, por conta de uma licença que as impede de lecionar. Assim, segundo suas entrevistas, elas escolheram atuar em um espaço como a biblioteca, que lhes possibilita um trabalho mais rico e diretamente relacionado com o desenvolvimento dos alunos como leitores. Ambas são professoras formadas em Letras e, segundo entrevista com a professora Ana²⁶, elas procuram desenvolver atividades que proporcionem o letramento literário aos usuários daquela biblioteca.

De acordo com Macedo (2005), em se tratando do espaço das bibliotecas, algo que não pode ser deixado de lado é a organização dos livros neste espaço. Segundo a autora, a biblioteca é também uma linguagem, por isso comunica-se de imediato visualmente com seus usuários. Dessa forma, é preciso haver um cuidado especial com o “padrão estético e a organização espacial” (p.309), que deve ser “adequada aos diferentes usos e serviços da biblioteca” (idem). Por conta do pequeno espaço, a biblioteca ramal em estudo mal pode oferecer usos e serviços diferenciados; naquele

²⁶ O nome utilizado é fictício.

espaço específico, não há como organizar, por exemplo, áreas distintas: de pesquisa, de leitura, espaço para contação de histórias e dramatizações, uma área para as questões de empréstimo e devolução. Não foram observadas almofadas no local, embora a professora Ana, responsável pela biblioteca na parte da tarde, relate, em sua entrevista, que algumas são utilizadas nos momentos semanais de contação de história, assim como fantoches. Esses objetos ficam guardados em uma sala à parte. A biblioteca, na figura das professoras por ela responsáveis, procura realizar atividades para promover a leitura, como contação de histórias e trabalhos específicos com livros de literatura infantil.

Postas as discussões acima, vale lembrar que o espaço físico de uma biblioteca é deveras importante. Além de um bom espaço trazer conforto ao leitor, também o convida para leituras diversas, por um tempo maior, pois estando confortável, sendo bem recebido, num ambiente propício à leitura esta poderá se constituir experiência. Mas não podemos nos esquecer de que esse “espaço reflete de maneira muito clara o papel que é destinado à biblioteca pela instituição que a mantém” (CALDEIRA, in CAMPELLO et al., 2008, p.47). Mais do que fazer parte de um grande projeto, como o Bairro-Escola em Nova Iguaçu, é no espaço que à biblioteca se destina que se pode observar sua relevância real no contexto de uma cidade que se quer de leitores.

3.1.2 – Constituição estética das obras: o acervo

Entendemos por *acervo* de uma biblioteca o conjunto de obras que a compõem, sendo estas de diversos gêneros e linguagens: obras em geral, periódicos, obras de referência, manuais e obras técnicas, textos literários, audiovisuais, para citar alguns. Compreendemos que o acervo de uma biblioteca comunitária localizada dentro de uma escola deve atender aos mais diversos interesses de leitura, não apenas aos pedagógicos. No entanto, a proposta do Bairro-Escola em exercício no município de Nova Iguaçu orienta que as bibliotecas ramais devem ter em seu acervo livros curtos e com ilustrações chamativas, para que possam despertar o interesse do leitor em formação; essa seleção de acervo exclui o atendimento dos leitores já maduros pertencentes à comunidade, que têm idades e interesses distintos. Conforme Macedo (2005), “O acervo

da biblioteca escolar [...] é um exemplo claro da distância entre o discurso da teoria das políticas públicas e a prática” (p.311).

A autora diz, ainda, que o acervo deve “possibilitar um diálogo intertextual e intersemiótico” (p.312) com obras que dialoguem entre si, como, por exemplo, um livro só de imagens sobre animais e um livro com informações, poesias ou pequenas histórias sobre os animais. Essa intertextualidade, diz ela, contribuiria para a formação ampla do leitor, além de enriquecer a biblioteca com um acervo ao mesmo tempo múltiplo e inter-relacionado.

O acervo da biblioteca ramal que aqui vem sendo discutida é razoável em termos de quantidade e variedade, levando-se em conta que a biblioteca é mormente direcionada ao acesso e consulta de alunos e professores, além da comunidade externa. Consta de livros didáticos, em sua maioria, livros de consulta, como dicionários e enciclopédias e livros de leitura, muitos dos quais recebidos pelo PNBE; estes são, essencialmente, narrativas curtas, com boa ilustração, o que contribui para chamar a atenção do leitor em formação para o livro, conforme proposta do Bairro-Escola. Há também gibis e alguns jornais e revistas. Tal acervo é organizado e separado por temas ou seções, a fim de facilitar a consulta por parte dos alunos: literatura nacional; teatro; poesia; literatura infantil; didáticos; dicionários - são algumas dessas seções, cujos nomes são afixados na parte externa da estante, à frente e abaixo dos livros a elas correspondentes. Em datas especiais, livros a elas relacionados são expostos de maneira diferenciada, a fim de se tornarem mais conhecidos e propensos à leitura por parte dos alunos e demais frequentadores. As entrevistadas – professoras Ana e Célia²⁷ - consideram que tal forma de exibição é positiva, pois cumpre seu papel, que é o de ajudar os alunos a se localizarem e encontrarem o que procuram.

O controle dos empréstimos é registrado em um caderno, feito pelas professoras responsáveis pela biblioteca, onde constam o nome e a turma do aluno, a data do empréstimo, o título levado e a data da entrega, tudo assinado pelo aluno. Não há fichas individuais, pois, segundo a professora Ana o registro no caderno é mais prático e tem se mostrado eficiente até o momento. Quando um caderno acaba, abre-se um novo, com a mesma estrutura. As professoras responsáveis pela biblioteca não fizeram referência à formação específica para a atuação naquele espaço, justificando essa ausência pelo fato

²⁷ Como dito anteriormente, foram utilizados nomes fictícios.

de que estão há pouco tempo na função – uma há pouco mais de um ano, a outra há seis meses aproximadamente. Não observamos a existência de catálogos internos de público que apresentem os dados das publicações do acervo, visando facilitar sua localização nas estantes. Segundo as professoras responsáveis pela biblioteca, quando algum livro é solicitado, elas vão ao tema ou seção e procuram os títulos.

Algumas observações merecem ser consideradas em relação ao acervo que constitui a biblioteca ramal lócus de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, constatamos o grande número de livros didáticos compondo o acervo. Muitos deles estão em estado desgastado de conservação, devido ao excessivo uso. Eles são a fonte de consulta mais procurada, especialmente para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, quando os professores passam alguma pesquisa. Tal prevalência sobre os outros gêneros não vai ao encontro das propostas do Bairro-Escola em Nova Iguaçu, cuja orientação é de que o acervo atenda, prioritariamente, o leitor em formação; mas, curiosamente, são os livros didáticos aqueles que em maior quantidade podem ser encontrados na biblioteca. Além disso, pensando nas perguntas que nos movem nesta pesquisa - que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu? Como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal? – pensamos que não se podem formar leitores literários, tampouco se pensar em letramento literário sem que a eles sejam oferecidos textos literários.

Uma segunda observação diz respeito ao estado de conservação dos livros. Sabemos que, assim como olhar para uma bela fruta ou para uma refeição bem feita pode estimular a vontade de comer, também o livro começa a seduzir o leitor pela aparência; esta pode se constituir a primeira leitura:

O livro é o texto e também sua formação material, com uma face física que se apresenta ao leitor e lhe aponta sentidos. Por isso, cada vez mais, numa sociedade sedutora como a nossa, a confecção do livro infantil tem merecido cuidados visuais: capa, diagramação, ilustração (AGUIAR, 2006, p.247).

Um livro que não precisa ser novo, mas bem conservado e cuidado por si só envolve e seduz o leitor, além de estimular a construção de sentidos e significados. Na biblioteca ramal que nos serviu de lócus para esta pesquisa, muitos livros didáticos, como já nos referimos, estão bem desgastados, algumas capas soltas, páginas amassadas e riscadas. Quanto aos demais, de uma forma geral, verificamos que a grande maioria já

tem algum tempo de uso, o que se pode constatar pelo estado em que se apresentam. O livro convida o leitor visualmente, a princípio; um livro de boa edição, em bom estado de conservação, pode, então cativar leitores, fisingando-os pela imagem que projeta sobre eles. Além da conservação, é preciso que o acervo seja atualizado periodicamente, buscando-se atender os interesses leitores do público a que a biblioteca se destina. Isso pode significar discutir que livros farão parte do acervo: somente os do cânone literário ou os de literatura de entretenimento, por exemplo? Para Cosson:

não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos, sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la (2006, p.34).

Acreditamos ser importante estar aberto ao novo e sem receios de trazer para a biblioteca livros que talvez não façam parte do cânone literário, sem que se abra mão deste, até como forma de debate e discussão sobre o que torna um livro literário. É possível, como aponta Soares, que se façam leituras de “entretenimento, em que a regra principal de escolha seja o critério do prazer, embora sem abandonar o critério do literário” (SOARES, 2009, p.30). O importante é que o acervo de uma biblioteca onde se pretende que haja práticas de leitura literária seja um facilitador nesse processo, não um problema. O acervo, para ser mais variado, talvez pudesse ser montado a partir de uma pesquisa no entorno da escola, a fim de que se levantasse o perfil leitor da comunidade. Mas, como apontado anteriormente, a proposta de acervo para as bibliotecas ramais é para atender o leitor em formação – daí a preferência por pequenas narrativas e por livros bem ilustrados -, o que nos parece contraditório, visto que, se a biblioteca atende também à comunidade externa, deveria apresentar acervo que contemplasse os mais diversos tipos de leitores. Tais questões, se levadas em conta, poderiam contribuir para que o espaço se constituísse num lugar de liberdade de leitura para a comunidade, para onde ela poderia ir quando desejasse momentos prazerosos de leitura.

As professoras que atuam na biblioteca são conscientes de que esta não atende conforme deveria à comunidade externa, como podemos ver no relato que segue:

Sim, as pessoas vêm aqui, mas só às vezes, e são poucas. A gente atende mesmo é as crianças da escola, quando não têm aula, quando têm e vêm com

os professores... Elas usam mais esse espaço. É mais fácil pra quem já está aqui na escola vir pra biblioteca do que pra quem está lá fora. (Entrevista - Professora Célia)

Vale lembrar ainda que o leitor é também um sujeito responsável por esse acervo, sendo a biblioteca um excelente lugar para que ações solidárias e de ética sejam praticadas. Embora cada sujeito leitor o seja individualmente, o espaço é coletivo, cujo acervo é compartilhado por toda a comunidade escolar e externa, precisando ser cuidada por todos. Um projeto que pretende formar leitores precisa garantir também a qualidade do acervo, investindo e disponibilizando recursos para que isso ocorra.

Por último, as observações que realizamos nos fizeram pensar no quanto o acervo precisa “dialogar também com a cultura da comunidade escolar e do seu entorno, constituindo-se como seu instrumento e, ao mesmo tempo, seu espaço de produção e expressão” (MACEDO, 2005, p.312), através dos critérios de seleção e escolha. Tais critérios contribuem para o processo de letramento literário, especificamente na biblioteca ramal que temos estudado, e precisam ser levados em conta em quaisquer políticas ou projetos de promoção da leitura, que devem ir além de teorizações e adentrar na prática que acontece em cada espaço, envolvendo sujeitos e ações que são únicas e que só podem ser compreendidas compreendendo-se as suas especificidades.

3.1.3 – *Os mediadores de leitura*

Aquí comunicación es ‘transmisión’: mediación entre lo que se há recebido y lo que se da. El maestro de lectura es el que aprende para enseñar, aquél em El que se conjugan La pasión de aprender y La pasión de enseñar.

*Jorge Larrosa*²⁸

Inicialmente, a rede municipal de Nova Iguaçu enfatizava o trabalho de leitura entre os alunos através de salas de leitura, que funcionavam nas escolas, atendendo a um grande número de crianças. Havia um professor responsável pela sala, mas cada professor podia levar sua turma para lá, realizando atividades de leitura. Hoje, elas não mais se constituem o centro de difusão da leitura nas escolas, como já anunciava a responsável pelo projeto de incentivo à leitura da SEMED, em entrevista concedida em

²⁸ LARROSA, in YUNES; OSWALD (orgs.), 2003, p.125.

2006²⁹, na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*:

não tem mais esse professor de sala de leitura [...]. Onde esse projeto (o de biblioteca ramal) ainda não chegou, todo professor de sala de aula faz um trabalho de incentivo de leitura, com os projetos, porque a escola tem autonomia para estar desenvolvendo vários projetos [...] tem um bauzinho, um acervo necessário para estar trabalhando em sala de aula, que devido a essa compra (Bienal do Livro) a gente teve um número apreciável para trabalhar e o professor não fica restrito.

A partir das propostas do Bairro-Escola, na cidade de Nova Iguaçu, o enfoque passou a ser o trabalho de incentivo nas bibliotecas, através da inserção do sistema para as bibliotecas do município. Tais bibliotecas atuam articuladas com cada ação do Bairro-Escola em Nova Iguaçu, atendendo também ao calendário de eventos culturais e literários do município. Fazer de Nova Iguaçu uma cidade leitora significa, nas palavras da professora Célia, que atua como uma das responsáveis pela biblioteca:

garantir que todos tenham acesso aos livros e à magia da leitura. Isso se faz, por exemplo, através da abertura de um espaço que antes pertencia apenas aos estudantes – a biblioteca escolar – ao público em geral. Quem quiser pode vir pesquisar aqui. E pros alunos a gente faz momentos de contação de histórias, com pequenos grupos. Eles adoram e dificilmente faltam, porque é prazeroso. Acho que isso também vai fazendo do menino um leitor.

Conforme podemos observar, tanto na proposta de salas de leitura quanto na de bibliotecas ramais, torna-se fundamental o papel de um mediador, responsável por aproximar o sujeito do livro e da leitura. Fizemos algumas provocações anteriormente a respeito da importância dos mediadores quando se fala do letramento literário. Podemos, agora, nos deter um pouco mais no assunto.

Segundo pontuamos na introdução, neste trabalho compreendemos mediação numa perspectiva vigotskiana e não no sentido metaforizado no meio escolar e que pode nos remeter a *intermediário* – que também nos lembra negociador ou atravessador, papéis que podem envolver o logro e a barganha em suas ações. Buscamos, ao

²⁹ Trecho da entrevista realizada no Projeto *Programa Nacional de Biblioteca na Escola- PNBE-2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, realizada no município de Nova Iguaçu, entre 2006 e 2007, pelo LEDUC – FE-UFRJ.

contrário, a concepção no sentido que aponta para a construção em conjunto. Mediar, para o autor, não é colocar-se *entre*, mas colocar-se *com*, atitude necessária e positiva nas práticas leitoras, e é também nesse sentido que tomamos o termo ao longo deste texto. Tal concepção difere, por exemplo, do conceito dicionarizado do termo. O dicionário Houaiss nos apresenta, inicialmente, a seguinte acepção para o verbete: “Ato ou efeito de mediar. 1: ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, facções, países, etc., a fim de dirimir divergências ou disputas”. Quando pensamos em mediação no processo de letramento literário, não nos referimos a alguém que se interpõe entre dois atores para dirimir divergências, mas a ações que coloquem o leitor em contato com a leitura, representada pelo livro literário. Como se dá esse processo? Quem nele está envolvido?

Podemos dizer que tal processo se dá quando o mediador se coloca como aquele que vai provocar no outro a vontade de ler. No caso em estudo, que tem por excelência a leitura literária, e levando-se em conta a faixa etária em questão, estamos falando de um adulto que apresenta a uma criança ou adolescente um livro, geralmente literatura infanto-juvenil. O processo prossegue com interferências que esse adulto faz, seja indicando leituras, seja comentando livros que lê, a fim de que o outro, a criança, seja seduzido a também entrar no universo leitor, seja lendo com o aluno. Nesse processo, ao adulto cabe privilegiar certos textos e modos de ler, sempre numa relação *com* o aluno. Sua influência acaba por ser maior do que a priori poderíamos pensar:

As influências de tal mediador acontecem mesmo quando a leitura se dá espontaneamente, por decisão e escolha do novo leitor, que reage positiva ou negativamente aos exemplos e modelos que intui, a partir das atitudes dos mais velhos. (AGUIAR, 2009, p.98)

Na relação entre leitor e leitura literária, marcada pela presença de um mediador, este sempre trará reflexos de suas próprias leituras; daí a importância de que um mediador seja, antes de qualquer coisa, um leitor, e mais que isso: que seja alguém que já tenha vivido a experiência da leitura, condição *sine qua non* para uma mediação que produza leitores verdadeiros. Isso porque sem paixão por ler não se consegue despertar paixão por ler. O mediador de leitura acaba se tornando um modelizador para os leitores: suas preferências, maneiras de ler, sua relação com o livro tendem a ser imitados pelos pequenos. Por isso é necessário que sua história com os livros seja

saudável e que ele, o mediador, disponha-se a estar com o leitor, lendo com ele, lendo para ele, falando de suas próprias leituras.

Na biblioteca ramal que se constituiu o lócus de nossa pesquisa, buscando compreender as interações e relações entre leitores e livros no espaço de uma biblioteca ramal e as condições que favorecem o letramento literário desses leitores, entregamos às professoras responsáveis pela biblioteca uma ficha que trazia exemplos de ações favoráveis à mediação de leitura. Solicitamos que a ficha fosse preenchida indicando as ações por elas realizadas nesse quesito. Após serem preenchidas, obtivemos as tabelas que seguem.

Tabela 1 - Professora Célia:

Ações de mediação de leitura	Nunca realizo	Às vezes realizo	Quase sempre realizo	Sempre realizo
Lê trechos de livros para os alunos	X			
Apresenta o(s) autor(es) do livro		X		
Conta parte da história do livro		X		
Conversa com o(s) aluno(s) sobre o que ele(s) mais gosta(m) de ler				X
Conversa com o(s) aluno(s) sobre a(s) leitura(s) que você realiza			X	
Outros	<i>“Às vezes conto histórias para as crianças. Assim eles acabam gostando e lendo livros.”</i>			

Tabela 2 - Professora Ana:

Ações de mediação de leitura	Nunca realizo	Às vezes realizo	Quase sempre realizo	Sempre realizo
Lê trechos de livros para os alunos		X		
Apresenta o(s) autor(es) do livro			X	
Conta parte da história do livro			X	
Conversa com o(s) aluno(s) sobre o que ele(s) mais gosta(m) de ler				X
Conversa com o(s) aluno(s) sobre a(s) leitura(s) que você realiza			X	
Outros	<i>“Conto histórias a partir de livros do acervo. Digitalizo livros, colocamos o áudio e fazemos um trabalho com os alunos.”</i>			

As tabelas nos mostram que o envolvimento das professoras responsáveis pela biblioteca com os alunos, no processo de mediação da leitura parece ser produtivo, baseado em ações que demonstram o estar com e não entre livros e alunos. É bem verdade que outros fatores devem ser levados em conta nesse processo mediador, fatores que se constroem no dia a dia, e que não podem ser mensurados, como por exemplo, o aluno que sempre vê a professora em atitudes de leitura, naturalmente.

Apenas uma das professoras diz que lê trechos de livros para os alunos, ação que aparece no discurso dos alunos entrevistados como alguém que tem importância reconhecida em seu processo de letramento literário:

Alice - A tia ajuda muito, quando lê pra gente, isso ajuda a gente a querer ler o livro também. Eu sempre fico prestando atenção, porque eu já sei que ela vai ler uma história. E às vezes ela não lê tudo, só começa, não conta o final pra gente e a gente fica com curiosidade e com vontade de ler. Todo mundo quer pegar o livro primeiro.

Entrevistadora: Você acha que a biblioteca é importante na sua vida de leitor, ajudando você a ser um leitor melhor?

Renata – Ah, com certeza. A tia lê pra gente as partes das histórias, e ela lê gostando da história. E eu sempre acabo lendo melhor por causa disso.

Entrevistadora: E se ela não lesse, você continuaria lendo melhor?

Renata – Acho que eu ia ler, mas ia ser diferente.

As atividades de contação de histórias aparecem como um importante meio de mediação do qual o professor se apropria para chamar o aluno para a leitura. Nesses momentos, as professoras buscam aproximar os leitores da história contada. Em geral, os alunos adoram os momentos de contação, porque consideram que eles são livres, transportando-os para o mundo da imaginação e do prazer: “a tia conta pra gente ficar bem feliz, mas também assusta a gente, fazendo a voz igualzinha do personagem” (Entrevista – aluna Priscila). Faz parte do momento de contação de histórias, antes ou depois, apresentar o livro de onde a história foi tirada, bem como o(a) autor(a) que a escreveu. Essa, como visto, é uma das seqüências do letramento literário proposto por Cosson (2006); faz parte da introdução e torna-se importante para situar o aluno quanto às diversas possibilidades de leitura que ele possui. Segundo o autor, “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra” (p.60).

Outra prática de leitura que pudemos conhecer durante nosso período de observação na biblioteca ramal foi um trabalho com o livro **O cabelo de Lelê**, de Valéria Belém. A professora Ana realizou uma atividade juntamente com a professora responsável pela informática. O livro foi digitalizado e as falas foram gravadas, narradas por Ana. A história de Lelê foi contada através do livro digitalizado para as crianças, no laptop da professora. Os alunos participaram da atividade em pequenos grupos, segundo a professora, pois não havia espaço na biblioteca para uma turma inteira por vez. Aliás,

as atividades realizadas na biblioteca precisam ser sempre assim: a turma vem em partes, nunca coletivamente, por questões de espaço. Após a contação digitalizada da história, as crianças, conduzidas pela professora, conversaram sobre o texto, entrando na discussão temas relacionados à etnia e ao preconceito racial. Para finalizar a atividade, as crianças foram convidadas a ilustrar suas impressões a partir da história. Pude ver algumas dessas ilustrações. Toda essa atividade estava sendo transcrita na forma de projeto por Ana, a fim de que ele representasse a escola num concurso sobre consciência negra promovido pela prefeitura, que premiaria os melhores trabalhos realizados nas escolas municipais.

Podemos perceber pelas tabelas, ainda, que conversar com o aluno sobre o que ele gosta de ler ou sobre o que o professor está lendo repercute de forma positiva na vida do aluno leitor. Um mediador de leitura precisa gostar de conversar sobre leitura, porque precisa gostar de ler. Machado (2001) faz uma interessante comparação: assim como não aprenderíamos a nadar com um “instrutor” que não soubesse nada de natação, também não deveríamos tentar formar leitores com professores que não gostam de ler, que não são leitores. Mas, enquanto a primeira situação provavelmente não se efetivaria, realizamos frequentemente a segunda em nossas escolas. Conforme discute Andrade (2004, p.11), “um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência de leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia”. Sem uma relação bem estabelecida com a leitura, não haverá autonomia no fazer diário da sala de aula, tampouco práticas de letramento literário podem ocorrer.

3.2 As entrevistas

Nosso ponto de partida foi uma biblioteca ramal, e nela pudemos chegar até alguns de seus leitores, frequentadores quase que diários daquele espaço. Ali tivemos a oportunidade de observar leitores em atividade, suas posturas, reações, olhares e falas diante dos livros, além de conhecer a dinâmica de uma biblioteca instalada no interior de uma escola e que tem por princípio atender também à comunidade externa.

Estivemos durante quatro semanas na biblioteca, realizando, ao todo, doze visitas e somando, aproximadamente, cinquenta horas de observação. Durante esse tempo, além da observação, realizamos entrevistas com as duas professoras responsáveis pela biblioteca e com doze alunos. Realizamos, ainda, algumas conversas informais com alguns professores e estagiários. A recepção de todos os entrevistados foi bastante positiva, em resposta à explicação que eu dava de que realizava uma pesquisa sobre a biblioteca ramal e as relações entre leitura, livros e leitura ali estabelecidas.

Os dados, após coletados, foram interpretados, à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa. Cada entrevista, depois de transcrita, foi lida e relida algumas vezes, até que se chegasse a pontos ou trechos considerados os mais relevantes e significativos para o enriquecimento do presente estudo e alcance de seus objetivos. Esses trechos é que servem de base e citação para as discussões aqui levantadas. Tivemos o cuidado de não isolar os textos transcritos, que pareciam tão frios e distantes na página do computador, de seu contexto original: “O que faz da palavra uma palavra é sua significação” (BAKHTIN, 2006, p.48), e esta não pode existir quando aquela esta descolada de um contexto. As falas dos entrevistados não poderiam ser tratadas como dados de pesquisa; simplesmente porque não o eram. Aqueles textos eternizavam as vozes de sujeitos que possuem uma história e que, agora, fazem parte também da história desta pesquisa.

Os alunos-leitores que foram entrevistados não foram escolhidos ao acaso. Antes de abordar um aluno, procurava observá-lo durante um tempo – alguns minutos ou mesmo um dia -, a fim de procurar perceber sua relação com o livro e o espaço de biblioteca. Todos foram selecionados porque demonstraram uma relação bem positiva com os livros e a biblioteca. Era visível sua alegria por estar ali, diante de mais um livro, mais uma vez naquele lugar. Dois deles pareciam encantados, em especial, pelos quadrinhos – paravam diante da caixa com os gibis e pareciam adentrar num mundo mágico, alheio de tudo o que acontecia à sua volta; outros três devolviam os livros lidos com pena e paixão, comentando como a leitura lhes fizera bem; um foi escolhido por ter me lembrado a menina do conto Felicidade clandestina, de Lispector: buscou durante três dias um livro que queria muito, mas que estava emprestado a um leitor que se esquecera de devolvê-lo. E todas as vezes ele voltava e partia da biblioteca com um olhar condoído, sofrido, que só foi substituído por um olhar de entusiasmo e satisfação

quando, finalmente, encontrara o livro buscado e pode levá-lo para ler: *”Agora sim, tia, vou poder ler esse livrinho tão bom!”*, disse, feliz, com o livro em mãos³⁰. Os demais foram escolhidos pela assiduidade com que frequentavam a biblioteca: simplesmente davam um jeito de ir ali todos os dias, segundo informações da professora Célia.

Sabendo que “existe uma forte ligação entre história de vida, subjetividade e narrativa” (FREITAS, SOUZA, KRAMER, 2007, p.64), buscamos priorizar os diálogos ao longo das entrevistas. O roteiro³¹ foi elaborado com perguntas simples, mas com o objetivo de perceber como se dá a relação do aluno com os livros e com o espaço da biblioteca. Além disso, as perguntas provocavam respostas que se ampliavam de maneira diferente a cada entrevista, proporcionando que mais do que simples relatos ou respostas, os alunos compusessem narrativas sobre suas histórias pessoais de leitura ao comentar cada item do roteiro da entrevista. Quando se diz “cada item” pode ser que a impressão seja de etapas estanques que iam sendo vencidas à medida as perguntas que eram respondidas. Entretanto, numa perspectiva bakhtiniana, não há enunciados estanques, isolados, visto que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272), o que favorece e provoca a alternância dos sujeitos no discurso.

As entrevistas seguiam um planejamento, definido previamente e explicado ao entrevistado. De início eu me apresentava, falava da importância da participação dele como entrevistado para a pesquisa que realizava. Antes de começar a registrar a conversa, como um quebra-gelo, pedia que o aluno me contasse uma boa história que já tivesse lido ou ouvido, como alguém que quisesse me convencer de que aquela era uma excelente história. A estratégia visava diminuir a timidez e deixar o entrevistado à vontade para encarar o momento mais como uma conversa, um diálogo, do que como entrevista e também para que ele me visse como alguém próximo. Então começávamos, naturalmente, a entrevista. Havendo oportunidade, eu procurava problematizar ou ampliar as questões, a fim de conhecer os desdobramentos de um fato ou informação.

A tabela abaixo nos mostra o perfil de idade e série dos alunos-leitores entrevistados. Suas respostas foram categorizadas e discutidas a seguir.

³⁰ O livro era **A droga da obediência**, de Pedro Bandeira, e o aluno em questão, Paulo. Ele relatou que estava “doido pra ler o livro” devido à “propaganda” feita por seus colegas, que tinham lido e gostado muito. Tal lido teria sido indicado pela professora, em um dia que Paulo faltou à aula.

³¹ Vide “anexo”, no final deste trabalho.

Tabela 3 – Perfil dos alunos-leitores entrevistados:

Nome do(a) aluno(a) ³²	Idade	Série
Alice	9	4º ano
Bruno	10	5º ano
Davi	9	4º ano
Daniela	11	5º ano
Letícia	10	5º ano
Mariana	10	4º ano
Paulo	12	5º ano
Priscila	9	4º ano
Renata	12	6º ano
Ruan	13	7º ano

A ênfase das entrevistas recaiu sobre alunos do 4º e 5º ano, o que se justifica pelo fato de que estes eram os mais presentes na biblioteca. Tais alunos eram os mais novos, tendo entre 9 e 12 anos, e para eles a leitura pareceu estar essencialmente associada à fantasia e ao mágico; embora alguns apresentassem baixo rendimento nas avaliações de português, sempre estavam na biblioteca para buscar livros para ler. O público frequentador da biblioteca ramal, durante o período que lá estivemos, constituiu-se majoritariamente de meninas, fato que acabou sendo contemplado também no grupo de alunos-leitores entrevistados.

3.2.1 – *Gostar de ler*

Já nos debruçamos, nesta pesquisa, sobre a discussão das relações livro / sujeito, a qual deve iniciar pelo gosto e prosseguir no sentido da formação do leitor literário. Segundo Cramer e Castle (2001), um aspecto que deve ser considerado central quando se trata de motivação de leitura no processo de alfabetização é a afetividade, não apenas na relação professor / aluno, mas também na relação que vai se estabelecendo entre o aluno e a leitura. Para as autoras, a criança desenvolve desde cedo um sistema de sentimentos relacionados à leitura e esses sentimentos podem aproximá-la ou afastá-la do ler.

³² Todos os nomes que aqui aparecem são fictícios.

Em nosso estudo, partiu-se do pressuposto que todos os entrevistados gostam de ler, por isso a segunda pergunta já pedia uma justificativa, uma explicação para esse gosto. Tive um pouco de receio de formular a pergunta dessa maneira, mas as respostas foram interessantes e comprovam que os alunos entrevistados realmente são leitores e sabem por que o são:

Entrevistadora: O que significa gostar de ler, para você?

Leticia: Pra mim, é gostar de fazer o que a gente aprende quando aprende a ler.

Bruno: Significa que eu já sei ler e por causa disso eu posso viajar na história dos livros, nos contos. Todo mundo fala e eu sei que ler é muito bom, é viajar, é ficar feliz, às vezes dá até pra chorar com as histórias.

Daniela: Pra mim ler é viver, porque não dá pra viver sem ler. Quando eu não sabia ler era igual o menino que aprendeu a ver, via tudo embaralhado, não entendia nada. Agora é bem mais legal, dá pra viajar na imaginação quando fecho o livro.

Paulo: O que significa gostar de ler? Ah, acho que significa que eu aprendi que ler é muito legal e faz a gente se sentir bem. Tem muita história bonita.

Podemos ver a associação que os alunos estabelecem entre ler e prazer. É uma discussão profícua que já apareceu neste texto, no primeiro capítulo. Aqui, apenas resgataremos algumas reflexões.

O texto literário *pode*, conforme discutimos, nos causar prazer, mas extrapola essa sensação. Numa concepção dialógica, o texto literário é conversa, é encontro, é diálogo entre leitor, autor e texto. Pensar nele apenas como aquele que tira nossos pés do chão e nos transporta a um mundo irreal tornaria os leitores seres alienados, e o texto, objeto alienante, propício a evasões da realidade. Mas o que o texto literário faz é nos colocar em encontro com o real – esse real que ora é o outro, ora somos nós mesmos, ora é palpável, ora imaginável – um real que nos provoca a responder, seja falando, seja apenas ouvindo. Falar nas práticas de leitura que ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu é pensar na importância de que esta seja favorável não apenas ao gostar de ler, mas ao ter experiência com a leitura e desta sair um sujeito em transformação. Falar em como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal é pensar em como esse processo de diálogo entre autor, texto, leitor ali tem acontecido, a fim de que o leitor torne-se *com* o texto.

3.2.2 – *Escolhas literárias e tipos de leitura*

Segundo Soares (2009), as escolhas literárias constituem-se um jogo em torno do livro e da criança que o escolhe. Nesse processo, faz-se necessário considerar os objetivos e regras dessas escolhas, como o quê, o para quê e quem participa desse jogo. Ao lançar o olhar sobre a leitura, a autora reflete sobre leituras que se eternizam, ultrapassando o tempo e o espaço, o que seria uma característica da literatura. Mas, como a leitura é o processo, a autora busca centrar-se nela e não no objeto livro, reafirmando um fato anteriormente apontado, mas ainda hoje esquecido nas discussões a respeito da formação de leitores: o verbo ler é transitivo e, portanto, precisa ter seu complemento discriminado. Quem lê, lê um texto, seja ele de que natureza for. E aí aparece uma importante questão, que fará toda a diferença no jogo das escolhas e nos jogadores nele envolvidos: “que leitura queremos inserir na vida de crianças e jovens?” (p.21). Soares trata de três tipos de leitura fundamentais: a leitura funcional, que nos permite colher informações e nos insere no mundo dos eventos cotidianos de leitura; a leitura de entretenimento, que nos dá prazer, nos traz satisfação; e a leitura literária, aquela:

que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana (p. 23).

Aponta que tais tipos de leitura são “modos de ler” (idem) que se complementam, havendo diferenças não tanto no texto, mas no sujeito que lê, nos objetivos que o fazem ler e no modo de ler. E isso deve ser considerado ao procurarmos um complemento para o verbo ler. O primeiro tipo precisa ser aprendido, dada a concepção utilitária nele embutida. Mas essa obrigatoriedade se distancia das leituras de entretenimento e literária. O problema é que a relação entre a leitura de entretenimento e a literária tem sido um tanto conflituosa ultimamente, especialmente na escola e na biblioteca, conforme discutimos anteriormente. Será possível conciliar ambas? Soares discute que isto seria o ideal: que a leitura literária também fosse prazerosa, seduzindo o leitor e propiciando-lhe experiências, mas reconhece que nem escritores, nem editores – e pior: nem mesmo professores mediadores de leitura levam isso em conta, o que

poderia redundar em uma leitura ao mesmo tempo literária e prazerosa. Mas também de que adiantaria a um professor selecionar leituras literárias e de prazer se as relações que se estabelecem no processo da leitura entre autor, livro e leitor são de cunho individual, uma experiência do sujeito?

Soares indica que há leituras necessárias, as chamadas “clássicas” e que devem ser consideradas no jogo das escolhas, ainda que não tragam entretenimento, mas que se precisa conhecer por “questões mais existenciais e culturais que propriamente literárias para aproximar os clássicos das crianças e jovens” (p.28).

Os alunos-leitores que entrevistamos demonstraram nos diálogos das entrevistas que a leitura de entretenimento é a preferida em suas escolhas, mas para eles a separação entre leitura de entretenimento e leitura literária não é o mais importante:

Renata: Eu escolho o livro que tem a capa bem interessante, ou o nome (o título). Às vezes eu acerto e gosto do livro, mas às vezes a capa engana.

Bruno: Ah, a professora fala, às vezes tem no livro (didático), às vezes a tia (da biblioteca) conta a história e eu gosto. Mas eu não escolho livro que tem muita coisa escrita.

Alice: Se for livro dos contos de fadas, eu escolho. Não canso de ler eles. E eu escolho aqueles que vêm com desenhos, bem coloridos.

Como se vê, as escolhas literárias dos sujeitos de nossa pesquisa relacionam-se ao prazer, ao gosto que é despertado ao se folhear o livro ou mesmo olhar sua capa. Não há o peso do dever, o que, segundo Pennac (1994), é o que falta nas leituras que apresentamos a nossos alunos, na escola. Para o autor, a leitura que trará reconciliação entre texto e leitor será aquela que for prazerosa, que não pede nada em troca. Mas destacamos a referência feita a Soares (2009): enquanto não se consegue associar a leitura prazerosa e a literária, que se ofereça aquela, sem deixar de apresentar esta. Ambos os modos de ler são fundamentais para a formação do leitor.

3.2.3 – Papel da biblioteca na formação do leitor

Aguiar (2006) nos traz um importante texto sobre a leitura literária na escola, que trata da experiência estética no ambiente escolar. Embora discuta a leitura literária na escola, suas reflexões podem ser aplicadas ao contexto de uma biblioteca ramal. A autora inicia dizendo que a leitura literária *não* é estática, tampouco dissociada da

realidade; antes, é uma prática social, um espaço de interlocução. Considera de extrema importância lembrar de que uma criança, ao chegar à escola, traz consigo “peculiaridades culturais” (p.239) que devem ser observadas em todo o processo de aquisição da escrita e da leitura, pois a partir das quais se pode criar “possibilidades de intercâmbio” (idem), visto que “alfabetizar [...] não é ensinar a decodificar sinais, mas ensinar a viver neste mundo de papel” (id.).

A autora explicita a ligação histórica entre leitura e escola, atentando para o fato de que esta sempre visou a homogeneidade de sua clientela, desprezando a diversidade. Com o passar do tempo e das necessidades sociais uma escola diferente se apresenta: a escola sensível à diversidade, em oposição à escola tradicional. Essa nova escola, que se abre à diversidade, apóia-se na sociologia da leitura, na medida em que “se debruça sobre as questões do livro e seus mediadores sociais” (p.241) e na estética da recepção. Tal estética considera a obra literária como aberta e o leitor como sujeito ativo do ato de ler:

De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido. Não há, portanto, literatura sem leitor e o texto nunca é o mesmo, porque provoca de modo diferente cada leitor (p.241-241).

E acrescenta que o texto é tanto mais rico quanto maior for sua capacidade de provocar, de desafiar o leitor; o texto só ganha vida no/com/pelo leitor, daí a importância de, num processo de letramento literário as práticas leitoras valorizarem a multiplicidade de linguagens, a fim de que se “permita a emergência de ditos, não ditos e subentendidos, verbais e visuais, como possibilidades de sentidos que se colocam ao leitor” (p.247).

A estética da recepção “atenta para a leitura enquanto atividade que dá existência e legitima a leitura” (p.248), modificando o leitor. Ao discutir que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu e como se dá o letramento literário em uma biblioteca ramal, é preciso considerar que um leitor pode ser modificado – em sua história de leituras, em sua história de vida, em sua humanidade - a partir do momento que se abre ao diálogo com o texto, à experiência de leitura.

A quinta pergunta de nosso roteiro buscava evidenciar como se concretizava no aluno a recepção ao trabalho literário desenvolvido pela biblioteca, sendo esta

considerada como espaço que contribui para a sua formação leitora. A presença da literatura na biblioteca e na escola, como um todo, é condição para que se formem leitores. Mas não basta a presença do texto literário na biblioteca, pois “O que importa [...] não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá” (p.245). Os alunos-leitores demonstraram, nas entrevistas, que a biblioteca é importante na sua formação de leitor literário, contribuindo para sua formação:

Davi: Eu acho que a biblioteca ajuda porque tem muitos livros e a gente pode escolher, a tia fala, os colegas todos pegam livros, tem os gibis. Eu adoro ler na biblioteca.

Mariana: Se não fosse a biblioteca eu não ia ler tanto. Ia ler, mas não ia ler tanto, porque aqui é muito legal, tem muitos livros.

Priscila: A tia da biblioteca aprendeu logo meu nome que eu vinha sempre aqui. Eu gosto mais de ler na biblioteca. Que bom que tem a biblioteca pra gente pegar os livros e pode levar pra casa.

Paulo: Eu acho que sou (um leitor melhor por influência da biblioteca). Em casa não dá pra ler não, tem a rua, os colegas. Aqui a gente para pra ler.

Ruan: Acho que a biblioteca é tudo de bom. Eu acho que só sei ler o gosto de ler por causa da biblioteca. É o lugar mais legal dessa escola.

Um dado que fica evidente e nos chama a refletir é o fato de que todos, praticamente, não apenas consideram que a biblioteca influencia suas práticas de leitura como também a consideram um ótimo lugar, para alguns o mais interessante e legal da escola. Ao falarmos do acervo, ponderamos que ele deveria ser renovado, em alguns casos, melhor cuidado. Mas ainda assim é um acervo fundamental para essas crianças. São leitores pouco exigentes quanto à aparência dos livros que leem; seu interesse recai sobre a leitura em si, desejam ler naquele espaço, a biblioteca de sua escola, lugar que os acolhe como leitores, ensinando-os a ler cada vez mais.

3.2.4 – Espaços de leitura

Por último, buscava-se conhecer os espaços de leitura mais presentes e marcantes nas vidas dos leitores entrevistados, o que também nos permitiu conhecer a realidade leitora deles não apenas no interior da biblioteca, mas também nas suas salas de aula e residências.

Dos dez alunos-leitores entrevistados, seis – Ruan, Renata, Paulo, Daniela e Bruno, os mais velhos – revelaram não ter um contato significativo em casa, lendo

nunca ou raramente nesse espaço. É comum na fala deles referência aos pais como não-leitores de livros, mas de periódicos (jornais e revistas) ou de livros didáticos:

Ruan: Lá em casa a gente não lê, quer dizer, menos eu. Eu leio os livros que pego na biblioteca.

Renata: Meu pai lê só jornal. Todo dia ele lê, mas minha mãe não tem tempo.

Paulo: Lá em casa o meu pai lê jornal, acho que nunca vi ele ler livro. A minha mãe lê os livros da escola, que ela estuda de noite.

Daniela: Meu pai trabalha o dia inteiro, não dá tempo pra ler! Mas a minha mãe adora ler revistas pra saber das novelas e pra aprender receita.

Quando perguntados a respeito das leituras realizadas na escola, na sala de aula, apenas dois disseram que essas práticas de leitura não são interessantes, pelo menos não tão interessantes quanto as que acontecem na biblioteca ou com os livros da biblioteca. Os demais foram unânimes ao dizer que os livros sugeridos pelo professor ou lidos na sala de aula também são interessantes: o único problema é que eles estão sempre relacionados ao dever, raramente ao prazer, ao ler por ler.

As entrevistas foram bastante ricas e o diálogo estabelecido com os entrevistados nos trouxe uma nova compreensão a respeito do quanto o letramento literário acontece ou não num espaço leitor privilegiado como uma biblioteca.

É importante que o questionamento inicial que nos trouxe a esta pesquisa não seja esquecido ao longo das discussões que temos empreendido nesse estudo. Observamos uma biblioteca ramal porque precisávamos compreender que práticas de leitura literária ocorrem numa biblioteca ramal em uma escola municipal de Nova Iguaçu e como se dá o letramento literário numa biblioteca ramal.

Em primeiro lugar, vale recordar que a leitura é uma prática social e, como tal, tem um lado que precisa ser construído coletivamente. Junta-se a isso o fato de que também “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p.23). Isso equivale a dizer que um leitor, para se constituir, de fato, leitor, tem um caminho a percorrer e nesse caminho há várias instituições sociais, como família, escola, bibliotecas, grupos de amigos, que aparecem como estimuladores do gosto pelo livro e pelas leituras:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (Id. p.27).

Daí a importância dos agentes de leitura, que precisam cercar o leitor em formação, a fim de que este deseje estar com os livros, estabelecendo com eles uma relação de gosto e prazer. Tais agentes – que aqui compreendemos como todo aquele que se compromete a incentivar a formação de leitores, e que, no caso em estudo, circulam no âmbito da biblioteca escolar, podem ser professores de sala de aula ou que atuam na biblioteca, estagiários, ou estudantes da UFRRJ que fazem semanalmente atividades de contação de histórias para os alunos – precisam, antes de qualquer coisa, de “gostar de ler, ter vontade e compromisso social de compartilhar esse gosto e sua experiência de leitura com um outro tanto de gente, formando leitores em ambientes diversos” (SANTOS, 2009, p.40). Certamente esses agentes de leitura serão mediadores para o leitor em formação. No que diz respeito à escolha dos livros na biblioteca, por exemplo, as entrevistas deixam claro que um fator que influencia a escolha dos livros pelos alunos é a propaganda feita dele na biblioteca, geralmente pelo professor que ali atua:

Daniela: Eu gosto muito de ler, gosto mesmo. Mas tem vez que não sei qual eu vou escolher. Daí eu pergunto pra tia: ‘tia, que livro você acha que é bom pra mim ler, heim?’ Esse aqui, (xxx)³³, do Pedro Bandeira. Aí eu pego e sempre gosto, sabe? A tia já leu, então é bom.

Mariana: Geralmente eu, pra escolher o livro que vou ler, pergunto pros meus colegas: o que você leu? O que você leu? Mas às vezes eles não dizem ou falam um que eu já li ou não conheço e aí eu peço pras tias da biblioteca. E elas conseguem me mostrar que o livro é mesmo legal. Aí eu leio.

Paulo: A tia aqui da biblioteca sempre me ajuda. Eu digo pra ela que adoro os contos de fadas e eu adoro mesmo, já li muitos. Mas ela sempre tem um novo pra me mostrar. Às vezes ela lê pra mim um pedaço, só pra me dar mais vontade. E eu continuo, levo o livro pra casa. Mas não chego nem em casa, ainda estou na escola, na sala e já continuo lendo.

Nota-se que a figura de um adulto que indica o livro é uma marca recorrente entre os entrevistados, e ele acaba sendo o mediador entre o livro e a leitura e o leitor que opta por levar o livro indicado. Tal mediação torna-se fundamental, pois dá ao leitor segurança que pode se tornar em amadurecimento, contribuindo na sua formação como bom leitor e facilitando as conexões que precisa construir para compreender os sentidos presentes nos textos:

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2006, p. 27).

³³ Em substituição ao nome da criança.

Mas as professoras responsáveis pela biblioteca estudada dizem não indicar livros aos alunos, exceto quando solicitadas para isso. Em seu discurso, deixam claro que sua função não é propor leituras, pois isso conduziria o gosto dos leitores, que não descobririam exatamente do que gostam, mas suas leituras seriam sempre dependentes do gosto de outro:

Eu só indico um título quando os meninos pedem. Não acho legal conduzir tudo, sabe? Como vai se formar um leitor independente, assim? É bom dizer onde estão os livros, aqui os romances, aqui os de teatro, aqui os contos de fadas, mas deixa que os meninos acabam achando o que vai ser legal pra ler. (Professora Ana)

Acredito que meu papel também é o de mediar a escolha dos alunos, que às vezes chegam aqui e ficam olhando, olhando... e nada. Mas me controlo e só faço indicação quando eles pedem, senão posso indicar um livro que é bom pra mim, mas que não tem nada a ver com a idade deles, com o que ele gosta. (Professora Célia)

Como a biblioteca atende a diversos objetivos, não apenas a leitores que buscam livros para leitura literária, as professoras procuram se mostrar sempre solícitas ao procurar um assunto que é tema de pesquisa, encontrando títulos que podem auxiliar aos alunos, por exemplo. Mas em relação à mediação literária, é preciso haver um crescente nessas mediações que geram as escolhas literárias dos alunos, valorizando a diversidade textual e de gêneros que se oferecem aos leitores, pois “a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro” (COSSON, 2006, p.35). Vale considerar que para haver diversidade textual na escola não basta haver livros de gêneros diferenciados, mas é preciso haver diversidade nas práticas leitoras que acontecem naquele espaço de leitura. Assim, como nos diz Soares, a escola cumprirá sua obrigação de “dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura” (SOARES, 2005, p.33).

3.3 Dois casos que chamam a atenção

Nesta seção vamos nos dedicar ao estudo do perfil literário de dois alunos entrevistados, que nos chamaram a atenção por algumas peculiaridades que apresentaram nos relatos realizados, enriquecendo a entrevista inicial. Embora ambos

sejam leitores, tais entrevistados apresentam histórias bem distintas quanto à sua iniciação na leitura; enquanto o primeiro (aluna Alice) revela que seu modelo inicial de leitor foi a figura materna, que sempre lia e ainda lê histórias com uma certa frequência, o segundo (aluno Ruan) disse não vivenciar um ambiente familiar leitor. Mesmo com essa distinção, ambos consideram que a biblioteca tem sido fundamental em seu crescimento como leitor, e apontam que seu desejo por livros cresceu / começou ali, no espaço da biblioteca, antes mesmo de ser despertado na sala de aula ou, no caso do aluno Ruan, na família. É interessante notar que a escola, que historicamente teria o papel de funcionar como agência de letramento, no caso em estudo perde seu papel para o espaço da biblioteca escolar. Isso significa que não é a escola, como um todo, que tem funcionado, na realidade estudada, como agência de letramento, e sim, especificamente, a biblioteca escolar.

Embora sem utilizar a expressão “letramento literário”, os dois leitores, cujos perfis discutiremos a seguir, parecem vivenciar o conceito, sendo influenciados pelos letramentos que são construídos naquele espaço de leitura.

3.3.1 - Alice: o encantamento pela leitura

Alice é uma menina de olhos que parecem sempre estar à busca do saber. Quando foi entrevistada, tinha nove anos completos, cursava o quarto ano e dizia adorar estudar. Quando convidada a participar da pesquisa através da concessão de uma entrevista, mostrou-se muito solícita e considerou a ação muito importante. No dia que combinamos para a entrevista, antes mesmo de eu chegar, já estava me esperando na biblioteca. Sempre muito falante, quando perguntada sobre o que significava gostar de ler, foi enfática, apesar da pouca idade: “Ué, gostar de ler é gostar de ser feliz, porque sempre que a gente lê, fica se sentindo bem”. A menina parecia vivenciar experiências de leitura cada vez que estava diante de um livro, sorvendo-o o quanto podia, numa tentativa de eternizar instantes tão caros a ela. Seu olhar se ampliava a cada pergunta feita, e o sorriso sempre fazia parte de suas respostas:

Entrevistadora: Qual tipo de livro você mais gosta de ler: contos de fadas... aventuras... histórias em quadrinhos... suspense...?

Alice: Gosto mais dos contos de fadas...

Entrevistadora: Por quê?

Alice: Porque as histórias são muito, muito lindas, mas às vezes são muito engraçadas. Tem um príncipe, tem as princesas, mas também aparecem as bruxas ou uma pessoa ruim. Eu adoro A bela e a fera. E também gosto quando as histórias das princesas vão se misturando, igual no livro... (*leva a mão direita à boca, roendo as unhas, demonstrando preocupação*) Esqueci... que tem as princesas já grandes, com filhos...

Entrevistadora: O fantástico mistério...

Alice: É, da Feiurinha! A história é muito maluca, muito legal...

O encantamento com os elementos presentes nos contos de fadas pareciam suficientes para tornar a menina uma leitora. Mas sua preferência amplia suas escolhas, e ela consegue se divertir também com releituras dos contos clássicos. Além da preferência pelo gênero contos de fadas, Alice diz que escolhe um livro por vários critérios:

Alice: Às vezes é porque o livro é novo, acabou de chegar na biblioteca, ou então é uma história que minha mãe falou. A tia da biblioteca já sabe o que eu gosto, ela me ajuda, tem vezes. Ah, e as minhas colegas da sala também me ajudam porque às vezes falam “estou lendo um livro muito legal”, eu pergunto o nome e eu leio ele também.

As escolhas, como se vê, não se baseiam apenas no gosto individual, mas se relacionam às escolhas da comunidade de leitores na qual a menina se insere. E assim ela vai se constituindo leitora. Como nos diz Cosson:

o percurso de formação do leitor, ainda que individual, não é feito isoladamente. Ao contrário, ele depende de uma comunidade de leitores – uma instância que fixa e organiza a posição das obras, as formas legitimadas de ler, o valor cultural dos textos, os repertórios de leitura, enfim. Ao ingressar nessas comunidades, que são várias, o leitor incorpora, modifica ou recusa modos de ler, modelos de funcionamento dos textos e valores do mundo literário. (COSSON, 2009, p. 44-45)

Embora sua história como leitora seja anterior à escola, uma vez que as histórias lidas e contadas pela mãe, no espaço familiar, já a inseriam num ambiente leitor mesmo antes de sua alfabetização formal e ingresso na escola, a entrevistada, quando perguntada sobre o papel da biblioteca na sua formação leitora, é enfática:

Alice: (A biblioteca) é muito importante. Minha mãe inventa histórias, às vezes lê nos livros, mas a gente não tem muito, assim, livro mesmo em casa, sabe? Então a biblioteca é igual uma floresta, mas não tem árvores, tem ... é os livros.

Entrevistadora: Você acha que a biblioteca, que estar aqui, lendo na biblioteca, assim você pode ser uma leitora melhor?

Alice: Acho, porque aqui... Eu adoro vir pra cá porque aqui é mais bom ler, é mais legal.

Entrevistadora: E se não tivesse essa biblioteca na escola?

Alice: Ih... não gosto nem de pensar... Que eu ia ser uma leitora mais fraquinha. Não ia ler todo dia...

Entrevistadora: Você lê todos os dias aqui, na biblioteca? E em casa e na sala de aula: você lê lá também?

Alice: Leio todo dia. Quando dá o recreio eu merendo e venho pra cá. Na sala de aula quase não dá tempo: tem os exercícios, o livro da sala que tem umas leituras, mas não é a leitura que tem aqui.

Pode-se notar que a biblioteca, para a aluna, é um espaço de extrema riqueza, de encontros, de encantamento. Encantamento que a conduz a uma prática diária de leitura.

3.3.2 - Ruan: a liberdade pela leitura

Ruan estava no sétimo ano na época da entrevista. É um menino miudinho, de aparência frágil, que diz gostar de ler porque “a leitura leva a gente pra uns lugares diferentes e nos faz ter poder e força”. Uma forma, talvez, de se transformar no personagem sobre o qual se lê, o que nos remete ao fato de que “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor” (AGUIAR, 2006, p. 242), envolvendo-o no lido, fazendo-o agir diferentemente do que a vida, sem leitura, naturalmente o condicionaria. O menino considera que a biblioteca é o lugar mais especial da escola; “a sala de aula é chato porque só tem o livro da escola... e a gente faz dever, dever, nem dá pra ler como na biblioteca”.

O menino diz que não teve experiências de leitura fora do espaço escolar. Sua mãe sempre trabalhou muito, geralmente ele ficava com os irmãos mais velhos, que faziam de tudo, menos ler. Ao contrário do que se podia esperar, alfabetizou-se rapidamente, aos cinco anos. Mas seu comportamento nunca fora muito bom. Tanto que um dia foi mandado para a biblioteca porque estava atrapalhando a aula. Ali começou a conversar com a professora responsável, que lhe apresentou alguns livros de fácil leitura e o convidou para voltar na manhã seguinte. A volta à biblioteca se tornou diária, o que além de ampliar sua capacidade de leitura formal, ainda foi fundamental para inseri-lo no universo da leitura literária. A biblioteca passou a ser um refúgio, onde podia mergulhar em leituras que o abrigavam e o tornavam herói.

Para Pietri (2007), “O nível de letramento é determinante para o sucesso ou não da relação do aluno com o texto na escola” (p.13), mas o caso em estudo parece

demonstrar que nem sempre tal sentença é verdadeira. O pequeno Ruan nos mostra que o papel do mediador de leitura é essencial quando se fala em letramento literário. Tão importante que pode interferir no nível de letramento que o aluno já possuía antes de sua relação com os livros. Embora concordemos que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VIGOTSKI, 2007, p.94), sabemos que pode continuar nela. No caso do gosto pela leitura, ele pode começar a ser desenhado nos espaços de educação formal, numa biblioteca, no caso do Ruan, quase que por acaso, sendo a base para a construção de um leitor, que passa a interagir com os textos lidos e a conceber a leitura, então, como construção de sentidos. A biblioteca pode, portanto - como de fato foi para o aluno em questão -, ser o local onde se forma o leitor – e mais: onde se forma e se faz amadurecer um leitor literário, que “seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura” (CARVALHO, 2008, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, me propus a investigar as práticas de leitura literária que ocorrem numa biblioteca ramal de uma escola municipal de Nova Iguaçu e como se dá o letramento literário nessa biblioteca ramal, buscando compreender as interações e relações entre leitores e livros num espaço privilegiado de leitura. A biblioteca que serviu de locus para nossa pesquisa diferencia-se de uma biblioteca escolar e também de uma biblioteca pública. Isso porque, em consonância com o programa Bairro-Escola, em execução em Nova Iguaçu desde 2006, ela passou a atender a comunidade externa e também a interna, visto que se situa dentro de uma escola. Isso traz alguns problemas, como apontamos: a localização e o horário não favorecem o acesso do público externo, assim como o acervo parece não atendê-lo. Além disso, faltam entrar em cena políticas de eventos, a fim de que o espaço da biblioteca seja mais divulgado e conhecido pelos moradores do entorno da escola onde ela está localizada. Essa é uma forma de associar as políticas *stricto sensu* das de evento, visto que uma acaba atualizando a outra, na medida em que precisam andar juntas, complementarmente.

Apontei, ao longo do texto, a relação entre cultura e desenvolvimento, compreendendo que ambos os conceitos são amplos, complexos e também interligados. Tratando de políticas públicas, destaquei o quanto elas precisam estar contextualizadas com a sociedade que buscam atender. Tal contextualização é fundamental para que haja bom êxito nas políticas estabelecidas. Após o estudo realizado, chegamos a algumas considerações a respeito das políticas públicas: 1) As políticas serão fictícias não atendendo às reais necessidades de uma sociedade se não estiverem aliadas às práticas que acontecem nessa sociedade. 2) Fazer políticas públicas não significa apenas equipar locais, uma biblioteca ramal, por exemplo, como aqui discutimos, com livros e equipamentos, mas mantê-los, renovando o acervo periodicamente e preocupando-se efetivamente com a formação dos mediadores de leitura que ali atuam. 3) As políticas públicas implementadas em Nova Iguaçu, como parte do programa Bairro-Escola,

precisam ter continuidade, a despeito dos grupos políticos que estejam no poder. É preciso avaliar para manter em execução projetos que funcionam, trazendo melhoria da qualidade de vida à comunidade iguaçuana.

Parece ser comum na realidade brasileira, especialmente no cenário político, haver entre o discurso pretendido e a ação executada um enorme hiato. Pude observar e creio que o leitor também que o projeto das bibliotecas ramais deixa, na prática que estudamos, questões em aberto em relação à teoria preconizada. Uma questão é a proposta de criar nas bibliotecas ramais um espaço digital, que consta da proposta inicial, segundo as entrevistas realizadas na PE squisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, mas que não se tornou realidade, pelo menos na biblioteca ramal que observamos. Lá, os computadores que existem são os laptops da professoras responsáveis pelo espaço, os quais são utilizados em algumas atividades de promoção da leitura. Mas, ainda que chegassem computadores à biblioteca, não haveria onde colocá-los, uma vez que o espaço dela já é pequeno para comportar livros, mobiliário e receber pessoas. O hiato entre o discurso e a prática aparece mais uma vez.

Em nossa pesquisa, os procedimentos metodológicos realizados (análise das entrevistas com a bibliotecária e com a responsável pelo projeto de leitura em Nova Iguaçu, realizadas na pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro* e que constam no relatório desta pesquisa; observação de uma biblioteca ramal, na qual estivemos durante quatro semanas, realizando, ao todo, doze visitas e somando, aproximadamente, cinquenta horas de observação; entrevistas com dez alunos frequentadores dela e de duas professoras responsáveis pelo espaço) foram de extrema importância para que pudéssemos refletir sobre respostas possíveis ao nosso problema inicial. Acreditamos ter conseguido aqui não respostas definitivas, mas novas provocações que incentivem novas pesquisas, que partam de princípios que listamos aqui.

- 1) A leitura literária é experiência, inquietação e transformação. Isso extrapola o prazer de ler, tão propalado nos projetos de incentivo à leitura. É preciso que queiramos mais, como mediadores de leitura. É preciso que nossas práticas de leitura provoquem encontros entre texto, autor e leitor, ainda que

o espaço físico em que estejamos seja pequeno, ainda que o acervo de que disponhamos seja desatualizado. O importante é que nossos alunos consigam estar inteiros nos momentos de leitura. Garantir isso precisa ser motivo de reflexão de cada professor, de nossas escolas, das políticas públicas.

- 2) A leitura literária envolve também cognição e responsividade, porque é um diálogo. Compreendê-la assim numa perspectiva bakhtiniana, é compreendê-la sempre como um ato de enunciação. Nós, professores, mediadores de leitura precisamos aprender a levar nosso aluno ao texto ajudando-o a se posicionar frente a ele em atitude responsiva. Esse é um importante exercício rumo ao letramento literário.
- 3) Leitura literária é uma experiência dialógica, que envolve o cognitivo e que nos insere no percurso da democracia cultural. Dessa forma, dar a ler não é favor, mas um ato de generosidade política. Formar um leitor ou, mais pretensamente, uma cidade de leitores é uma atitude acima de tudo de compromisso político. Não podemos falar em democracia – etimologicamente governo do povo – se o povo não tem acesso a esse governo pela palavra, se não tem vez e voz nos processos políticos, sociais e culturais que lhe são apresentados. Conforme vimos, Soares (2008) estabelece relações entre leitura e democracia cultural: por um lado o acesso à leitura, compreendida como bem cultural, é condição sem a qual não se pode falar em democracia cultural plena; por outro esse mesmo acesso à leitura garante ao indivíduo sua completude, tornando-se a leitura um instrumento de promoção da democracia cultural. Ao mesmo tempo em que se fala em democratizar a leitura para o sujeito, também se democratiza o sujeito pela leitura.

Do que nos propusemos a investigar, chegamos a algumas conclusões. O caminho para o letramento literário, mais do que nos apresentar sequências de trabalho, nos coloca no processo como mediadores de leitura, e isso nos traz algumas responsabilidades, como atuar no sentido de contribuir para que a dicotomia entre o que querem e o que realmente fazem as políticas de incentivo à leitura seja superada. Historicamente, cabe à escola o papel de transmissora de conhecimentos, o lugar onde o

homem será instrumentalizado para utilizar a linguagem. Mas essa escola somente se constitui como tal nas relações e inter-relações entre os sujeitos que dela fazem parte e que nela atuam, imprimindo ali sua marca, suas histórias, suas expectativas e desejos. Esses sujeitos devem ser considerados, para que a ciranda do letramento literário possa envolvê-los significativamente.

A pesquisa mostrou que meninos e meninas fazem-se leitores a despeito da biblioteca – mas esse espaço ainda é fundamental em sua formação leitora, pois as práticas de leitura literária que ocorrem na biblioteca ramal da escola municipal de Nova Iguaçu que foi nosso lócus de pesquisa são fundamentais para que tais leitores vivenciem experiências de letramento literário. Não dissemos aqui que tais práticas são únicas, inovadoras ou essenciais; talvez nem o sejam. Mas não podemos negar que para aqueles leitores, são significativas. Também mostrou que as interações e relações entre leitores e livros num espaço privilegiado de leitura contribuem significativamente para que o letramento literário nessa biblioteca ramal se realize.

As motivações que me trouxeram a esta pesquisa - o desejo de não permitir que o estar em sala de aula se torne rotina, o que transformaria qualquer ação num “quefazer neutro”. Em lugar disso, “transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens” (FREIRE, 2005, p.41); e a compreensão de que a teoria precisa sempre estar aliada à prática, o que exige uma constante reflexão sobre esta, pois que nos aponta: “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo” (FREIRE, 1978, p.65) – continuam vivas e conduzindo meus passos. Ainda há muito a fazer e é preciso continuar. Da experiência que foi esta pesquisa, saio, eu mesma, transformada, fazendo coro com Larrosa:

Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro (LARROSA, in COSTA, 2007, p.156).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária** – o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.235-255.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura comentada**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAIRRO-ESCOLA PASSOA PASSO. S/d.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. Obras escolhidas; v.1.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política cultural no Brasil, 2002-2006**: acompanhamento e análise. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

CALDEIRA, Paulo da Terra. *O espaço físico da biblioteca*. In: CAMPELLO,, Bernadete Santos et al. **Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, Maria da Conceição. *Escola, biblioteca e leitura*. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.21-23.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Práticas de leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**: cultura e imaginário. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

CORSINO, Patrícia. **Alfabetização, letramento e cidadania**. PUC-Rio, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. *Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.91-115.

CRAMER, Eugene; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. “Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita”. In: PAIVA, Aparecida et all. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.p.71-84.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. *Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social*. In DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). **Introdução à política brasileira**, São Paulo. Paulus. 2007.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. “A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?”. In: Revista Educação & Sociedade. Ano I, n.º 1, setembro 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades educadoras America Latina, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio [et al.] (orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOULART, Cecília. *Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica*. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.41-58.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. *Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos*. Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia. Bahia, nº 09, p.103-115, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

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

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, n.º 19, jan/fev/mar/abr 2002.

_____. *Dar a leer... quizá* – Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.117-131.

_____. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.129-156.

LEAL, Cláudia da Silva. *Práticas de Letramento em Uma Perspectiva Multicultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Neusa Dias de (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Conselho regional de Biblioteconomia, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Ponto a ponto**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2006.

MIGUELES, Carmen Pires. *O estudo da cultura organizacional: as dificuldades estão no objeto ou nas formas de defini-lo?* Cadernos EBAPE.BR, Volume I, n. 2, Dezembro de 2003. pp. 1-16. Disponível em <http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=231960>. Acesso em: 19 de julho de 2009.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

PAIVA, Fabrícia Vellasquez. *A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005/ Fabrícia Vellasquez Paiva*. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.

PAULINO, Graça. *Letramento literário no contexto da biblioteca escolar*. In: PAIVA, Aparecida [et al.] (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.55-66.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PEREIRA, João Thomaz. *Educação e sociedade da informação*. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1973.

Relatório da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*. 2007. UFRJ, 2007.

RIBEIRO, Vera Massagão. *Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa*. Educação e sociedade, ano XVIII, nº60, 1997,

p.144-158. Disponível em: <
http://www.ipm.org.br/biblioteca/alfabetismo_funcional_vera_masagao.pdf>.
 Acesso em 12/08/2009.

_____ (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUDIO, Franz, Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Fabiano dos. *Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural.* In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M.K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p.37-45.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Letramento e escolarização.* In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

_____. *Leitura e democracia cultural.* In: PAIVA, Aparecida [et al.] (Orgs). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.17-32.

_____. *O jogo das escolhas.* In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p.19-32.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza. **O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

VERAS, Ana Flávia Teixeira. **Memórias leitoras narrativas reveladoras. A formação do leitor que forma leitores.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Leitura literária e outras leituras.* In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de oliveira (orgs.). **Leitura: prática, impressos, letramentos.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.71-87.

ANEXOS

A) ROTEIRO DA ENTREVISTA (ALUNOS):

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO
TURMA 2008 - MESTRANDA: SIMONE XAVIER DE LIMA
ORIENTADORA: PATRÍCIA CORSINO

BIBLIOTECA RAMAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU: LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS

*Roteiro de entrevista semi-estruturada com alunos-leitores – Biblioteca Ramal de Nova
Iguaçu*

- 1) Idade e turma.
- 2) O que significa gostar de ler, para você?
- 3) Como você escolhe um livro, geralmente?
- 4) Qual o seu tipo preferido de livro? Por quê?
- 5) Você acha que essa biblioteca é importante na sua vida de leitor? Ela influencia/ ajuda você a ser um leitor melhor?
- 6) Você costuma ler mais na biblioteca, em sala de aula ou em casa?

B) ROTEIRO DA ENTREVISTA (PROFESSORAS RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA RAMAL):

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO
TURMA 2008 - MESTRANDA: SIMONE XAVIER DE LIMA
ORIENTADORA: PATRÍCIA CORSINO

**BIBLIOTECA RAMAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU:
LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS**

*Roteiro de entrevista semi-estruturada com as professoras responsáveis pela Biblioteca
Ramal de Nova Iguaçu*

1. Nome
2. Formação
3. Há quanto tempo é professora?
4. Antes de estar na biblioteca, já atuou com incentivo à leitura? Onde? Como? Por quanto tempo?
5. Trajetória: como chegou ao cargo? Pretende continuar?
6. Fale sobre: Biblioteca ramal; Bairro-Escola.
7. Qual o tipo de relação entre esta biblioteca e a biblioteca central: treinamento? Formação?
8. Como é a rotina da biblioteca?
9. Como se incentiva a leitura aqui?
10. O que falta (avaliar o projeto, seu trabalho na biblioteca)?