



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

VANESSA RITA DE JESUS CRUZ

**LITERATURA, FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA:
JOÃO VÍTOR, UMA PERSONAGEM LEITORA**

Araguaína, TO

2022

Vanessa Rita de Jesus Cruz

**Literatura, Formação de Leitores e Mediadores de Leitura:
João Vítor, uma personagem leitora**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito, parcial e último, para a obtenção do título de Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Araguaína, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C957I Cruz, Vanessa Rita de Jesus.
Literatura, formação de leitores e mediadores de leitura: João Vitor, uma personagem leitora . / Vanessa Rita de Jesus Cruz. – Araguaína, TO, 2022.
206 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.
Orientador: Márcio Araújo de Melo
1. Literatura. 2. Leitor. 3. Formação de leitores. 4. Mediadores de leitura. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VANESSA RITA DE JESUS CRUZ

LITERATURA, FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA:
JOÃO VÍTOR, UMA PERSONAGEM LEITORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito, parcial e último, para a obtenção do título de Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Data de aprovação: 09/12/2022.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 20/12/2022 14:50:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 20/12/2022 14:52:56-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos (UNIFESSPA)

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 20/12/2022 14:54:39-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 20/12/2022 14:57:20-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Rita Lenira de Freitas Bittencourt (UFRGS)

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 20/12/2022 15:00:12-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Tereza Ramos de Carvalho (UFMT)

À minha mãe, **Vânia Rita de Jesus**, e à minha avó, **Maria Rita de Jesus**, que mesmo sem entenderem a importância do estudo para a minha vida, sempre me apoiaram e confiaram nas minhas escolhas e decisões. Ambas não mediram esforços, para que eu saísse do interior de Minas Gerais e fosse em busca do meu sonho. Cada uma, a seu jeito, sem muito dizer, me passava segurança e o desejo gigante de vencer, de ser motivo de orgulho para elas. É como digo: não sei se existem heróis, mas heroínas, não tenho dúvidas. Essas mulheres, sozinhas, me deram condições para ser o que sou. Por isso, nem se eu escrevesse aqui muitas linhas seria o suficiente para agradecê-las ou para falar de sua grandeza. Foram mulheres incríveis, fortes, resilientes, generosas, de bem com a vida, motivos de muitos sorrisos e hoje de muitas lágrimas. Mas são também a certeza de que é possível sorrir em meio a tantas tempestades. Por isso, e por tudo mais que tenho guardado no coração e na memória, é que dedico esta conquista a elas.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do meu trajeto como pesquisadora. Foram muitas as pessoas que me deram força, apoio e incentivo. Por esta realidade vivida hoje, agradeço:

A **Deus**, por ser a minha certeza de que nunca estarei só e desprotegida.

Ao **Wanderley**, meu companheiro e melhor amigo, com quem tenho dividido meus sonhos e projetos, de quem sempre recebi apoio para executar tudo aquilo que me proponho a realizar.

À minha filha, **Manuela Rita**, minha alegria de viver, de quem, com frases tão carinhosas, como “Você vai conseguir, mãe! É só confiar em você!” ou “O melhor ainda está por vir!”, tirei força para continuar.

Às minhas irmãs, **Elis Regina** e **Vanna Paula**, minhas cúmplices e melhor torcida, as companhias sempre prontas, àquelas com as quais compartilho as lágrimas, os sorrisos e os filhos.

Aos **familiares**, que estiveram na torcida e fizeram votos de que tudo desse certo.

Ao meu orientador, **Márcio Araújo de Melo**, pelo acolhimento do meu projeto, pelas leituras sinceras e contribuições valiosas, por todo o conhecimento que compartilhou comigo e por todas as horas de orientações concedidas a nossa pesquisa.

Às professoras **Hildete Pereira dos Anjos**, **Luiza Helena Oliveira da Silva**, **Neide Luzia de Rezende** e **Rita Lenira de Freitas Bittencourt** que aceitaram fazer parte da banca de qualificação, agradeço pelas contribuições que somaram muito a nossa pesquisa.

À professora **Tereza Ramos de Carvalho**, pela participação e pelas colaborações feitas na banca de defesa.

A todos **os docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)**, pelo conhecimento partilhado durante as aulas oferecidas ao longo da pesquisa, pelas sugestões de leitura e apoio.

Aos **colegas do PPGL**, pelos momentos de aprendizagem que passamos juntos, pelas descobertas e ajuda mútua, especialmente às amigas **Aline de Kássya**,

Raimunda Araújo, Rosemeire Granada e Valdivina Telia, com as quais dividi sorrisos, experiências e aflições.

Aos **meus alunos**, que, diariamente, são o meu maior motivo para acreditar que é por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que conseguiremos mudar essa realidade marcada pela desigualdade social que oprime, exclui e coloca muitas pessoas à margem.

Aos **colegas de profissão** do Centro de Ensino Médio de Taquaralto, especialmente a **Egly Stérfane**, pelas contribuições e diálogos que muito somaram ao trabalho.

À **Secretaria da Educação, Juventude e Esportes**, que fez valer o meu direito de dispor da licença para aperfeiçoamento profissional.

A todas as pessoas que contribuíram nesse meu percurso de pesquisadora, muito obrigada.

“... a literatura no século XXI – quaisquer que sejam as formas que dela sobrevivam ou as novas que se inventem – continuará seu velho ofício de arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e dos corações. De todos. De crianças, de homens e de mulheres como nós e diferentes de nós. Em prosa e verso”.

(LAJOLO, 2001, p. 122).

“No entanto, o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana”.

(PETIT, 2013, p. 23-24).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa, **Literatura, formação de leitores e mediadores de leitura: João Vítor, uma personagem leitora**, é pensar a literatura, o leitor, a formação de leitores e a mediação, noções caras à escola, a partir da obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira. Realizaremos um percurso teórico e analítico, considerando a importância da literatura; os espaços de mediação e a pertinência do trabalho dos mediadores de leitura, principalmente dos professores, o que exige pensar, inclusive, sobre a sua formação; as políticas públicas que pensaram e pensam a formação de leitores; a importância da valorização da subjetividade na formação do leitor e o lugar das obras canônicas e adaptadas dentro da escola. Defendemos que o encontro com o literário, por meio do impresso ou digital, é possível porque em algum momento o leitor encontrou ou encontrará um mediador de leitura, na sala de aula, na biblioteca ou nas redes sociais; os textos adaptados têm se constituído como um recurso a mais para que o professor leve o leitor ao livro; a leitura realizada sob a influência de aspectos ligados à experiência pessoal pode se tornar um elemento que aproxima ainda mais o leitor do texto literário, validando a leitura subjetiva, sem desconsiderar a importância de o aluno ser munido de saberes que lhe permitam uma leitura mais universal. Desse modo, esta pesquisa visa contribuir para a área educacional, principalmente para o ensino da literatura, no sentido de propiciar uma reflexão acerca dos modos de leitura que permeiam o dia a dia dos estudantes, considerando o exercício de mediação como algo essencial para o desenvolvimento de práticas que visam a formação de leitores. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e teórico, por meio da qual empreendemos um exercício de hermenêutica em relação ao nosso *corpus* selecionado, *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira. Para atingirmos o nosso objetivo e fundamentar as nossas considerações teóricas e críticas, recorreremos a diversos autores, no sentido de oferecerem suporte teórico e também subsidiarem a proposta metodológica. Nesse sentido, no que se refere à análise do nosso *corpus*, recorreremos às considerações de *adaptação* de Álvaro Hattner (2010, 2013), de *admiração de grandes obras e autores* de Houdart-Mérot (2013) e de *horizontes de leitura* de Hans Robert Jauss (2002). No que diz respeito às *relações entre a literatura e a escola*, como suporte teórico fomos a Maria Luisa Santos Ribeiro (2003), Regina Zilberman (1988, 2003, 2011 e 2016), Teresa Colomer (2007), Nelly Novaes Coelho (2000), Rildo Cosson (2011 e 2021), Neide Luzia de Rezende (2018), Magda Soares (2002 e 2011), Jorge Larrosa (2010), Marisa Lajolo (2000). No que tange ao subsídio teórico sobre as *políticas públicas voltadas para o livro e o leitor* nos baseamos, principalmente, em Flávia Goullart Mota Garcia Rosa e Nanci Oddone (2006) e Jaqueline de Grammont (2005). Sobre a *formação de professores*, recorreremos a Bernadete A. Gatti (2010), Regina Zilberman (1988), Luiza Helena Oliveira da Silva (2017), Márcio Araújo de Melo e Luiza Helena Oliveira da Silva (2018) e Josalba Fabiana dos Santos (2021). No que concerne à *leitura subjetiva*, nos voltamos para os estudos de Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia de Rezende (2013) e Vincent Jouve (2013). O embasamento sobre *leitor* se deu a partir de Antoine Compagnon (2009 e 2010), Umberto Eco (2003 e 2004), Terry Eagleton (2019), Marcel Proust (2011) e Ricardo Piglia (2006). Outros autores, pesquisas e sites pertinentes foram lidos e visitados para a realização de nosso trabalho. O texto de Gustavo Piqueira permitiu-nos analisar e refletir o quanto o processo de formação de leitores literários é influenciado por questões que vão desde a escolha da obra a ser lida e a sua motivação, o acesso ao

livro, o objetivo que se tem ao solicitar a leitura de uma obra, a mediação necessária para se realizar a leitura até o quanto o leitor pode ser influenciado por suas experiências pessoais e de sua comunidade ao realizar a interpretação de uma obra.

Palavras-chave: Literatura. Leitor. Formação de leitores. Mediadores de leitura. Leitura subjetiva.

ABSTRACT

The general objective of this research, **Literature, formation of readers and reading mediators: João Vítor, a reader character**, is to think about literature, the reader, the formation of readers and mediation, notions dear to the school, from the work *Odyssey* by Homer (according to João Vítor), by Gustavo Piqueira. We will carry out a theoretical and analytical path, considering the importance of literature; the mediation spaces and the pertinence of the work of reading mediators, especially teachers, which requires thinking, including, about their training; the public policies that thought and think about the formation of readers; the importance of valuing subjectivity in the formation of the reader and the place of canonical and adapted works within the school. We argue that the encounter with the literary, through print or digital, is possible because at some point the reader found or will find a reading mediator, in the classroom, library or on social networks; the adapted texts have become an additional resource for the teacher to take the reader to the book; reading carried out under the influence of aspects related to personal experience can become an element that brings the reader even closer to the literary text, validating the subjective reading, without disregarding the importance of the student being equipped with knowledge that allows him to have a more universal reading. In this way, this research aims to contribute to the educational area, mainly to the teaching of literature, in the sense of providing a reflection on the modes of reading that permeate the daily lives of students, considering the exercise of mediation as something essential for the development of practices aimed at training readers. This is a bibliographical and theoretical research, through which we undertake a hermeneutic exercise in relation to our selected corpus, Homer's *Odyssey* (according to João Vítor), by Gustavo Piqueira. In order to reach our objective and base our theoretical and critical considerations, we resorted to several authors, in order to offer theoretical support and also subsidize the methodological proposal. In this sense, with regard to the analysis of our corpus, we resort to adaptation considerations by Álvaro Hattner (2010, 2013), admiration of great works and authors by Houdart-Mérot (2013) and reading horizons by Hans Robert Jauss (2002). With regard to the relationship between literature and school, as theoretical support we used Maria Luisa Santos Ribeiro (2003), Regina Zilberman (1988, 2003, 2011 and 2016), Teresa Colomer (2007), Nelly Novaes Coelho (2000), Rildo Cosson (2011 and 2021), Neide Luzia de Rezende (2018), Magda Soares (2002 and 2011), Jorge Larrosa (2010), Marisa Lajolo (2000). With regard to the theoretical subsidy on public policies aimed at the book and the reader, we are based mainly on Flávia Goullart Mota Garcia Rosa and Nanci Oddone (2006) and Jaqueline de Grammont (2005). Regarding teacher training, we turned to Bernadete A. Gatti (2010), Regina Zilberman (1988), Luiza Helena Oliveira da Silva (2017), Márcio Araújo de Melo and Luiza Helena Oliveira da Silva (2018) and Josalba Fabiana dos Santos (2021). With regard to the subjective reading, we turn to the studies of Annie Rouxel, Gérard Langlade and Neide Luzia de Rezende (2013) and Vincent Jouve (2013). The foundation on reader was based on Antoine Compagnon (2009 and 2010), Umberto Eco (2003 and 2004), Terry Eagleton (2019), Marcel Proust (2011) and Ricardo Piglia (2006). Other authors, researches and relevant sites were read and visited for the accomplishment of our work. Gustavo Piqueira's text allowed us to analyze and reflect on how much the training process of literary readers is influenced by issues ranging from the choice of the work to be read and its motivation, access to the book, the objective by requesting the reading, the necessary mediation to carry out the reading, to the extent to which the reader can be

influenced by his personal experiences and that of his community when performing the interpretation of a work.

Keywords: Literature. Reader. Reader training. Reading mediators. Subjective reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Reprodução de uma página da obra <i>Odisseia de Homero (segundo João Vítor)</i>	37
Imagem 2 – Reprodução da capa da obra <i>Odisseia de Homero (segundo João Vítor)</i>	39
Imagens 3 e 4 – Reprodução de páginas da obra <i>Odisseia de Homero (segundo João Vítor)</i>	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LENDO O LIVRO E A VIDA	25
2.1	Adaptação de um clássico: a experiência de João Vítor lendo a <i>Odisseia</i> de Homero	26
3	LEITURA E ENSINO DE LITERATURA	63
3.1	Literatura e escola	63
3.1.1	Primeiros indícios de um ensino público e a escola	63
3.1.2	Livro, leitura e escola	69
3.1.3	Literatura na escola.....	75
3.1.4	Discursos pedagógico e estético.....	82
3.1.5	Escolarização da literatura infantil e juvenil.....	90
3.2	Formação de leitor literário	99
4	SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA, SEUS PROMOTORES E ANIMADORES	106
4.1	Políticas públicas, programas governamentais e projetos para a leitura: do papel à efetivação	107
4.2	A família como mediadora de leitura	117
4.3	Os mediadores de leitura no espaço escolar: os professores, os bibliotecários e os colegas	122
4.4	Os mediadores digitais: os <i>youtubers</i>, as páginas eletrônicas e as redes sociais	142
5	A SUBJETIVIDADE E O ATO DE LEITURA	153
5.1	A leitura subjetiva	153
5.2	O leitor	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	197

1 INTRODUÇÃO

Em nosso meio social circula uma grande variedade de textos destinada a um público, também, diverso. Dentre essa multiplicidade de textos, temos os literários. A literatura, ao longo do tempo, vem recebendo a atribuição de poderes, conceitos e funções distintas, ora ligada ao prazer, ora ao ensinamento de valores e preceitos, para ficar apenas nesses dois polos. É o que podemos verificar em autores como Platão (2007); Aristóteles (1988); Kant (2010); Barthes (1980; 1982); Calvino (1990); Eco (2003); Compagnon (2009); Todorov (2010); Steiner (1988); Candido (2004); Cosson (2011), dentre outros. Muito se tem debatido sobre o seu ensino, a sua “crise”, a sua utilização para a formação de leitores, a sua perda de espaço para outros entretenimentos e promotores de saberes, dentre outras questões.

Do lugar de onde falamos, tratamos de questões referentes à literatura ligada ao ensino, à escola e à formação de leitores, pontos que tocam em discursos sobre a escolarização da literatura, o foco no estudo das escolas literárias, a utilização do texto literário para a realização de atividades gramaticais ou para fins meramente avaliativos, a supervalorização da leitura que privilegia a aparente intenção do autor em detrimento do sentido que o aluno, a partir de suas experiências e contato com o mundo, é capaz de construir e elaborar.

Podemos dizer que, no Brasil, durante muito tempo o acesso ao conhecimento escolarizado foi restrito às elites. Isso porque, dentre tantas outras questões, os nossos colonizadores nos delegaram apenas o papel de produtores e exportadores de matérias-primas e para executarmos esse papel não precisaríamos de um sistema educacional, cabendo às companhias religiosas se incumbirem das questões educacionais. Os seminaristas tinham acesso aos livros. A elite portuguesa não se preocupou em instituir na colônia uma “política de difusão do saber” (ZILBERMAN, 1988, p. 48). Isso, acrescido ao fato de importarem a “moda” da Europa, fez com que tivéssemos uma cultura dependente, característica alimentada pela falta de livrarias, controle sobre a importação de livros, proibição da imprensa, ausência de universidades, escolas sucateadas e a ineficiência das metodologias de leitura. As pessoas da elite que desejavam ler importavam os livros da Europa ou tinham a opção de realizarem permuta de livros, além de terem condições de estudar na Europa, caso de tantos brasileiros; o que não era possível para a maioria não branca da população.

Vivíamos em um cenário de destruição dos nossos bens, exploração dos africanos, falta de investimento em educação e na crescente valorização da cultura europeia. Não era possível falar de uma cultura nacional nesse cenário, que pouco se modificou após a Independência de 1822, uma vez que os próximos dirigentes do país não pareciam imbuídos da ideia de investir na educação pública para todos, a escravidão permaneceu como sustentáculo da economia e não se abriu espaço para as editoras e as livrarias (ZILBERMAN, 1988).

Nesse contexto, mais de 70% da população brasileira se mantinha analfabeta, o que começou a incomodar intelectuais partidários da República, que necessitavam se profissionalizar e constituir um público leitor.

A escola representou, naquele momento, o lugar em que o livro e a leitura eram propagados. Depois da década de 1930, houve um aumento da rede pública, mas também da rede particular, que paulatinamente começou a ganhar o *status* de uma educação melhor, em termos qualitativos. A isso, somam-se as reformas de ensino que deram prioridade às disciplinas profissionalizantes, passando a escola de primeiro grau, durante muito tempo, a servir como forma de oferecer, unicamente, ao mercado de trabalho mão-de-obra barata. De um modo geral, pode-se dizer que houve um projeto de deterioração da escola pública e de crescimento das escolas particulares.

Qualquer discussão que envolva a leitura, a escola e a sociedade não podem se desvincular das questões culturais, econômicas e ideológicas que perpassam em tais relações.

Com uma produção em série, com venda em diferentes meios, proporcionando lucro para grandes editoras e livrarias, o livro passa por um percurso até cair nas mãos do leitor. Mas nem sempre foi assim (nem na Idade Média, em que o escritor não estava vinculado diretamente à venda de exemplares, precisando apenas de uma pessoa com poder aquisitivo que pudesse ser o seu patrocinador e garantisse a publicação).

Segundo Lajolo (2001, p. 67, grifo da autora)

essa forma de produção marcou fortemente a literatura. Talvez em função de então exercer-se na proximidade dos ricos e dos poderosos, a literatura ganhou marcas de atividade de elite, ficando o poeta com a imagem de cidadão improdutivo. Popularizou-se com isso a – até hoje equivocadamente vigente – ideia de que *escrever literatura* é uma atividade ociosa.

E diríamos não apenas escrever, mas também ler literatura, pois, ainda hoje, pode ser vista como uma atividade meramente de desperdício de tempo.

Ainda segundo Lajolo (2001), nos séculos XVII e XVIII, de modo geral, era a aristocracia que tinha acesso à escuta das composições dos poetas. Só posteriormente, o poeta pode se apresentar para um público maior, mas ainda para aqueles que podiam pagar, proporcionado pelo desenvolvimento industrial que barateou livros e o material impresso, bem como pelas campanhas de alfabetização. Com essas mudanças – ascensão da burguesia, desenvolvimento tecnológico e industrial, criação de escolas e necessidade da alfabetização, divulgação da leitura e abertura de espaço para os livros – o público leitor foi ampliado.

O romance, no século XIX, transformou práticas literárias, alcançou o jornal e um público de leitores diversificado, que não precisava ser erudito e nem de “linhagem literária” (LAJOLO, 2001, p. 75). Mais acessível, o jornal possibilitou que outras pessoas chegassem ao texto literário e desenvolvessem o gosto pela leitura. De lá para cá, muitas mudanças aconteceram para que a literatura se aproximasse de diferentes sujeitos, tais como: “o livro de bolso, os poemas na música, os romances de capa dura em bancas de jornal, os *grafiti* de parede, as versões eletrônicas dos livros, as histórias interativas [...]” (LAJOLO, 2001, p. 76).

Simultaneamente aos novos suportes e às novas mídias, objetos transcendentais ou apenas tridimensionais, os livros – tal como os celebram com exclusividade cursos e falas mais conservadoras sobre literatura – vivem momentos de glória, numa multiplicação quase infinita de clonagens! Como nunca antes, o livro hoje se desdobra em tamanhos, em texturas e estruturas. Pudera!

Com os recursos técnicos da indústria gráfica e com os recursos financeiros de que dispõe a indústria do livro, a literatura se derrama por uma incrível diversidade de formas, livros de capa dura e livros de capa mole, que cabem no bolso ou que precisam de suporte para serem lidos. Objeto que se puxa, que se dobra, que se corta, que se cola, que se arranha, que se vira, que se empurra, que se gira, que se equilibra, que se desmancha, que se remonta, que se lê de ponta-cabeça e de baixo para cima... [...]. Como a aranha, os livros tecem sua teia, rede que enrola e que enreda (LAJOLO, 2001, p. 115-116).

Há o que ler. Há leitura para os diferentes gostos. Há modelos diversificados de livros para todo tipo de leitor. No entanto, percebemos que muitos alunos da educação básica terminam essa etapa da vida escolar sem terem o hábito da leitura. O ensino da literatura no ensino médio tem-se voltado, muitas vezes, apenas para possibilitar que o aluno tenha acesso à universidade. Assim, a literatura acaba por se

transformar em um compêndio de resumo de obras literárias, não se efetivando, de fato, sua leitura. Sem contar que, muitas vezes ao longo de toda a educação básica, a responsabilidade com a leitura literária tem sido passada de um a outro – professores, bibliotecários, coordenadores, Secretarias de Educação e programas governamentais.

Segundo Britto (2015), há atualmente duas concepções equivocadas e que geram reflexos negativos na promoção cultural. A primeira de que somos uma nação de não leitores; a segunda a que propaga a ideia de leitura salvacionista. Para ele, essas concepções “desprezam a realidade objetiva do que seja e como funciona a leitura na sociedade contemporânea” (BRITTO, 2015, p. 61). Conforme o seu ponto de vista, apenas pensando no leitor como alguém que tenha o hábito gratuito de ler por curiosidade intelectual, entretenimento, reflexão e como comportamento individual, poderia se dizer que o Brasil é um país de não leitores. Pensemos que até para executar as tarefas mais simples do dia a dia são necessárias condições mínimas de leitura.

Desse modo, o autor aponta três esferas onde se pode perceber a maneira como se dá o conhecimento no mundo contemporâneo: a esfera da cotidianidade, da aplicabilidade técnica e do pensamento especulativo. Na primeira, estariam “as práticas da vida diária, o pensamento de senso comum e as formas gerais de ser e de consumir” (BRITTO, 2015, p. 68); na segunda, por sua vez, estariam “os protocolos de produção e de comportamento, a tecnologia e as leis de convivência social” (BRITTO, 2015, p. 68); e, por fim, a terceira abrange “a ciência, a alta cultura, a filosofia, o universo legislativo, etc.” (BRITTO, 2015, p. 68). Em todas essas esferas, os sujeitos estarão diante dos mais variados textos e gêneros e precisarão lê-los.

Os textos da esfera do cotidiano são contextualizados, com características de formatação e linguagem que permitem o entendimento imediato do conteúdo: cartas, receitas, bilhetes, narrativas e notícias simples. Na esfera da aplicabilidade técnica estão textos objetivos, de teor instrumental, em que é comum a utilização de jargão de determinada área. Trata-se de gênero instrucional e expositivo. Na esfera do pensamento especulativo são comuns textos que são produzidos na área das ciências, da literatura e da filosofia, como tratado, tese, romance, dentre outros, textos que não estão próximos da vida do cotidiano (BRITTO, 2015).

Vale ressaltar que, como pontua Britto, tanto as esferas quanto os textos não representam um meio isolado de se perceber a cultura escrita. Todas essas esferas e

textos “se comunicam, se atravessam e se sobrepõem de muitas formas e por diferentes dinâmicas, inclusive em função do lugar de recepção e da finalidade do leitor” (BRITTO, 2015, p. 71).

Apesar de muitas pessoas não acessarem os textos da esfera do pensamento especulativo, não se pode simplesmente tomá-los como base para se afirmar que somos um país que não lê. É certo que para muitos, alguns desses textos ainda são inacessíveis e é preciso posicionamento político, políticas públicas eficientes, escolas públicas de qualidade, formação e autonomia docentes para que avancemos no processo de formação de leitores.

São comuns os discursos que tratam da importância da leitura na vida de qualquer cidadão e da dificuldade que podem enfrentar aqueles que não têm condições de ler a bula de um remédio, a placa do ônibus, o valor das mercadorias no supermercado, dentre outras situações em que a leitura é solicitada diariamente. Em se tratando da leitura literária, não temos o mesmo posicionamento. Possivelmente, encontraríamos pessoas que diriam que não necessitam da literatura no seu dia a dia. Em contrapartida, nossos alunos escutam rotineiramente os seus pais, os seus professores, veem em cartazes e na televisão discursos que enaltecem o livro, a leitura e a literatura. Esses estudantes, possíveis leitores e já leitores, vivem em um momento em que a tecnologia gera a televisão, o vídeo game, o computador, o cinema, o celular e a internet, artefatos interessantíssimos que oferecem informação, diversão, contato rápido e instantâneo com pessoas de sua idade, conhecidas ou não. Assim, “outras representações culturais como as imagens fixas e móveis impuseram-se ao lado da literatura e não foram julgadas menos admissíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 22), estão aí, “a todo vapor”, convivendo com os livros, literários ou não.

Se pretendemos falar de literatura e de formação de leitores, achamos relevante trazer à cena, também, alguns meios que têm facilitado o acesso à leitura – e, ao mesmo tempo, têm dividido espaço com ela –, pois também acreditamos que

Discutir as condições atuais de produção de leitura, numa interseção entre o livro literário e as diversas mídias, torna-se fundamental para quem quer chegar perto dos sentidos da leitura para crianças e jovens. Só assim se pode pensar em condições propícias de formação de leitores, em contextos de multiletramentos simultâneos, que esses leitores assimilam muito melhor que nós, adultos (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 30).

Pensar e discutir a formação de leitores hoje é um processo que demanda a inclusão da discussão sobre as diversas mídias que têm se estabelecido no dia a dia de todos nós.

Nos rendeu linhas nessa pesquisa pensar e refletir sobre pontos que envolvem o ensino de literatura, como a formação de leitores, em que medida a mediação do professor pode auxiliar no processo de se constituir sujeitos leitores diante das diferentes manifestações do texto literário e se se pode considerar nesse percurso a subjetividade do estudante. A leitura da obra analisada permitiu-nos visualizar o quanto esses pontos se inter-relacionam, de modo que a solicitação da leitura de um livro literário é carregada de elementos que a antecedem e as várias questões que se colocam durante a leitura e depois dela.

Ministrar aulas, compartilhar conhecimento, formar leitores nesse cenário não são uma tarefa fácil. Somos bombardeados por informações, vindas de diferentes lugares e pessoas, mas o professor pode ajudar o aluno a melhor acessar, compreender e interpretar o conhecimento, dentre os quais, o literário. O professor é um importante mediador, pois dá acesso a repertório de leitura, possibilita discussões, pode reconhecer os meios didáticos mais apropriados para se ensinar literatura, pode dar voz aos alunos. É aquele que pode ajudá-los a ter acesso a uma literatura que seja conhecimento, visão de mundo e construção estética, contribuindo para que o aluno aprecie e frua esteticamente o texto literário, além de ser capaz de construir um discurso crítico do espaço que ocupa.

Estamos ao lado daqueles que atribuem à literatura poderes. Não exaltamos um em relação a outros. Exaltamos, sim, a necessidade de oferecê-la a todos os alunos, a importância de muni-los de competências para melhor lê-la e vivê-la.

A literatura tem se apresentado de diferentes modos, tem chegado e entrado nas nossas escolas e no dia a dia dos alunos, na vida dos leitores pelos mais diversificados meios. O cânone literário não tem se constituído como a única forma a que os leitores têm tido acesso a livros de literatura. É possível notar que o cânone tem sofrido diversas transformações, no que diz respeito ao gênero e, conseqüentemente, em sua estrutura. Obras são adaptadas e reescritas, textos narrativos se transformam em histórias em quadrinhos (HQ)¹, sofrem alterações para virarem filmes, movimentam o mercado industrial com os *best sellers*, fazem leitores

¹ Um exemplo é a obra Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa, adaptada para HQ. A adaptação, de Eloar Guazzelli Filho e Rodrigo Rosa, foi publicada pela Editora Globo, em 2014.

virarem personagens, escritores e jogadores. Usando a literatura, a indústria vende objetos e roupas que trazem personagens de livros, cenários das histórias e adereços utilizados pelos heróis e vilões.

Temos uma cultura escolar que lida com o cânone, mas a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) traz uma abertura para que se trabalhe outros textos literários que estão fora do canônico, atentando-se para várias formas de cultura e grupos sociais, reafirmando a legitimidade que a escola possui de não caminhar separada da vida social. A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio pensa a progressão das aprendizagens e habilidades e um dos pontos que ressalta é

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018, p. 500).

A nossa tarefa de professores também é lutar para que todos os estudantes possam acessar, de forma potente, aquilo que as diferentes culturas têm a oferecer. As várias formas de produções e expressões culturais podem encontrar lugar nos diversos espaços do ambiente escolar. A sexta competência específica a ser desenvolvida nos estudantes na área de Linguagens e suas Tecnologias apresentada pela BNCC (2018) trata-se de

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

Podemos dizer que é importante preparar esse aluno não apenas para apreciar as produções culturais e artísticas, mas também ressignificá-las e construí-las.

São muitos os lugares em que a literatura tem se manifestado, dentro e fora de nossas escolas. Há diferentes modos de transformação da literatura para a escola e para o leitor.

Diante desse cenário, e pensando nos objetivos de nossa pesquisa, nos perguntamos sobre: 1) alguns modos de perceber a literatura em sala de aula e fora dela, considerando que ela entra na escola por meios diferentes do texto fonte e também chega ao leitor por outros lugares e espaços; 2) a possibilidade de proporcionar maior espaço para a subjetividade do leitor; 3) a validade da leitura da obra literária mesmo quando o leitor a “usa” contrariando a “possível” interpretação desejada. Essas questões nortearam o nosso trabalho e, direta ou indiretamente, refletimos sobre elas, considerando a ficção de Piqueira, teorias e estudos que abordam tais questões e nossa experiência docente. Para tanto, organizamos o nosso trabalho em quatro capítulos, além da introdução, que é o capítulo um.

No capítulo dois, denominado *Lendo o livro e a vida*, apresentamos a leitura e a análise da obra literária *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira. É a partir dessa leitura que pensamos as questões ligadas ao ensino de literatura sobre as quais discorreremos nos capítulos seguintes. Dentre as razões que nos motivaram a escolha da referida obra estão a possibilidade de tratamento das temáticas que ora nos interessam, leitura literária, mediação de leitura, a valorização das impressões pessoais na leitura, dentre outros, como veremos ao longo do trabalho; por tratar-se de uma obra contemporânea que dialoga com uma obra clássica; por ter sido escrita por um autor que não tem o seu nome conhecido na literatura infantil e juvenil.

No capítulo três, intitulado *Leitura e Ensino de Literatura*, trouxemos uma discussão sobre a relação da literatura com a escola e sua inevitável condição de escolarização; além de tratarmos de algumas questões breves e pontuais sobre o primeiro contato do leitor com as obras literárias.

Discutir educação, ensino, literatura e leitura é também tocar em assuntos de política, economia, escola, formação de professores, estrutura familiar e poder aquisitivo. É possível notar que muitos problemas do passado em relação à educação, permanecem ainda hoje. Por isso, nesse capítulo sentimos a necessidade de abordar algumas questões que remontam a anos de falta de investimento na educação. Como veremos, a Coroa Portuguesa nunca teve um projeto de educação que de fato beneficiasse as pessoas que aqui residiam; a pretensão dos colégios jesuíticos era formar apenas a elite colonial, por meio de um modelo de imitação que nunca considerou a realidade da colônia. Todos esses elementos contribuíram para uma educação a que poucos tinham acesso, voltada sempre para um determinado grupo

e para objetivos específicos. Nesse contexto, a formação de leitores não era prioridade.

Com a valorização da leitura, colocada pelas ideias iluministas como condição de saber e civilidade, e do livro, visto como instrumento de cultura e cujos conhecimentos representavam escalada social, vê-se a necessidade de as pessoas frequentarem a escola, lugar em que se aprenderá a ler e escrever e se terá acesso ao conhecimento, dentre os quais a literatura, que serviu ao ensino linguístico e à formação moral, estando fortemente ligada às raízes clássicas greco-latinas e à imitação das “belas-páginas” de grandes autores e obras, tendência que ainda vigora no ensino.

Por ser um conhecimento, a literatura é escolarizada e passível de ser objeto de avaliação. Na obra que analisamos, por exemplo, a professora solicita a leitura de um livro como avaliação final, em que se deverá realizar um resumo e uma interpretação de uma obra adaptada.

No capítulo quatro, intitulado *Sobre as práticas de leitura, seus promotores e animadores*, tecemos considerações e reflexões sobre os mediadores de leitura, tanto os que povoam o ambiente escolar quanto aqueles extramuros da escola, assim como discorreremos sobre programas governamentais que promoveram ou ainda promovem o acesso à leitura e ao livro.

Sentimos a necessidade de falar desses programas porque muitos não tinham como ponto central a formação de leitores, voltando-se muito mais para o objeto livro que para o sujeito leitor. Tal proposta ajuda a construir um modelo de ensino em que a formação de leitores não recebeu a atenção e o cuidado necessários.

Os mediadores de leitura, a família, os professores, os bibliotecários e aqueles que surgem no ambiente digital são figuras essenciais no processo de formação de leitores; dentro e fora da escola eles têm estimulado a leitura, indicado obras e intermediado discussões sobre elas. É salutar que falemos sobre o seu papel. Em nossa realidade, podemos encontrar situação semelhante à da ficção *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira: um aluno que precisa ler uma obra adaptada, com a finalidade de realizar uma avaliação, um resumo e interpretação. A leitura solicitada pela professora deverá ser feita em casa. O aluno toma emprestado o livro na biblioteca escolar, mas não há nenhuma evidência na narrativa de que ele e a bibliotecária tenham conversado sobre a referida obra. Em casa, não há o acompanhamento dos pais para a concretização da atividade proposta

e o garoto, que sempre recorre às versões da internet quando os professores pedem a leitura de uma obra, impossibilitado de acessar a internet, se vê obrigado, por engano, a ler a versão “original” do clássico de Homero. A ausência da intermediação no processo de leitura faz com que o garoto “interprete” a obra a partir de sua própria realidade, fugindo da provável leitura protocolar esperada por um professor. Caberá à professora compartilhar com João Vítor – e a turma – a interpretação considerada de caráter mais universal e aquela realizada por ele.

No capítulo cinco, denominado *A subjetividade e o ato de leitura*, falamos sobre a leitura subjetiva e a importância de sua valorização no espaço escolar. Apresentamos, também, o leitor, dentro de teorias e dentro do espaço escolar.

Os vários tipos de leitor que apresentamos nesse capítulo, leitores reais e imaginários, servem para percebermos que eles são, de certa forma, movidos por interesses e objetivos e isso os constrói e os constitui. O que buscam na leitura e o que fazem dela são um exercício de interpretação que comunga com as suas experiências pessoais, com os seus afetos e com os seus desejos. Como coloca Jouve (2013, p. 58): “aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse”.

O leitor do entremeio, proposto por Compagnon, lê e vive objetiva e subjetivamente o texto literário. O de Eagleton, por outro lado, não é apenas leitor, é também um crítico literário. O leitor de Proust é um apaixonado, que deseja estar sozinho para ler, se arrisca lendo à noite e é censurado pelo tempo, pelo espaço e pelo outro, sendo também um leitor que foge da passividade. Os leitores de Piglia são diversos, formados de fragmentos, de idealizações, de luta, de ação, de crime, de investigações etc., mas nenhum tipo é melhor que o outro. São os modos de leitura que os marcam.

O leitor da escola, que deve fugir da passividade, também vive no entremeio, sendo constituído de fragmentos, movido por interesses diante da leitura, podendo ser um crítico literário, ler por entretenimento ou para buscar conhecimento.

Considerando o que será abordado nesses capítulos, realizamos leituras pertinentes às temáticas. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, em se tratando da temática sobre a relação da literatura com a escola, lemos Maria Luisa Santos Ribeiro (2003), Regina Zilberman (1988, 2003, 2011 e 2016), Teresa Colomer (2007), Nelly Novaes Coelho (2000), Rildo Cosson (2011 e 2021), Neide Luzia de Rezende (2018), Magda Soares (2002 e 2011), Jorge Larrosa (2010) e Marisa Lajolo

(2000). Para a abordagem sobre as políticas públicas, programas governamentais e projetos para o livro e para a leitura, nos detemos nos estudos de Elenaldo Celso Teixeira (2002); Flávia Goullart Mota Garcia Rosa e Nanci Oddone (2006) e Jaqueline de Grammont (2005). No que tange aos mediadores de leitura, recorremos a Zilberman (1988 e 2011); Luiza Helena Oliveira da Silva (2017) e Márcio Araújo de Melo e Luiza Helena Oliveira da Silva (2018), dentre outros. Sobre a formação de professores, recorremos a Bernadete A. Gatti (2010); Regina Zilberman (1988); Luiza Helena Oliveira da Silva (2017); Márcio Araújo de Melo e Luiza Helena Oliveira da Silva (2018) e Josalba Fabiana dos Santos (2021). No que se refere à leitura subjetiva, nos baseamos nos estudos e obra organizada por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia de Rezende (2013), além de outros nomes que nos foram muito pertinentes. Por fim, nossas considerações sobre o leitor são postuladas a partir das leituras de Antoine Compagnon (2010); Umberto Eco (2003 e 2004); Terry Eagleton (2019); Marcel Proust (2011); Ricardo Piglia (2006); Annie Rouxel (2013) e Roger Chartier (1998). Queremos pontuar que outros teóricos e estudiosos também fazem parte da nossa pesquisa, além de termos recorrido diversas vezes a documentos oficiais na área da educação e páginas eletrônicas, no intuito de subsidiar ou exemplificar algumas informações.

Levando em consideração a estrutura de nosso trabalho, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e teórico, que reclamou, ao longo do período em que foi realizada, o levantamento, o acesso e a leitura de materiais e fontes que abordam a temática que será aqui tratada. Para realizá-la, fizemos uma leitura e análise sobre os principais temas ligados ao nosso objeto de pesquisa, quais sejam, literatura, leitor, leitura subjetiva e mediadores de leitura. Utilizamos, ainda, o método de análise de cunho crítico, com o intuito de observarmos na obra lida as questões que nos interessavam. Essa análise, a partir de conceituações, explanações e exemplificações, nos permitiu ver e refletir sobre várias questões que envolvem a formação de leitores no Brasil.

Acreditamos que esta pesquisa se configura com uma temática importante para a área educacional e para o processo de formação de leitores, pois ao tratarmos de questões que envolvem a literatura, o leitor, as políticas públicas voltadas para o leitor e para o livro, a importância da mediação, a subjetividade no ato de leitura, reafirmamos a relevância e a pertinência de não se encerrar uma discussão sobre o “jogo” da leitura, que ganha vida a partir das relações construídas entre personagens, histórias, leitores e o livros. Essa pesquisa se justifica por abordar, em conjunto,

muitos elementos ligados à formação de leitores. Vemos o professor como principal mediador de leitura, mas não podemos deixar de pensar nas várias circunstâncias que envolvem o seu trabalho.

2 LENDO O LIVRO E A VIDA

A família, a escola e a biblioteca têm dirigido e selecionado as leituras, ditando regras, modelos, temas e autores, mas o que temos notado é que as práticas de leitura nem sempre seguem o “padrão desejado”, quebrando as regras e, à margem ou não, conquistam territórios e seguidores.

Há diferentes modos do texto literário chegar ao leitor, há várias formas de sua circulação, mas cremos que o professor é quem melhor pode dar suporte para que o aluno seja um leitor. Entendemos que diversos meios têm contribuído para o processo de formação de leitores, mas acreditamos que graças à intervenção do professor, em todas as fases do ensino, é que o aluno consegue melhor se apropriar não apenas da alfabetização, mas de tudo aquilo que a leitura e os livros podem proporcionar.

As novas tecnologias – presentes em laboratórios, internet, celular, tablet, fotocópias, impressões etc. – fizeram com que surgissem variados meios de as pessoas terem mais acesso ao livro. Além de ser viável fazer cópias e impressões de livros, também é possível baixá-los de forma gratuita, acessar páginas eletrônicas que sugerem leituras, visitar *blogs* que disponibilizam textos variados, navegar pelas redes sociais que possibilitam que se veja sugestões de obras, de clubes de leitura, de lugares em que podemos participar da leitura e estudo de textos literários. As constantes transformações pelas quais as práticas de leitura passam procuram espaço entre as diferentes idades, entre os diferentes grupos sociais.

A cultura digital e os meios eletrônicos se oferecem como parceiros do professor, representando um meio a mais de produzir espaços para a leitura e encontrar o que se lê. Acessar todos esses recursos, dispor deles com autonomia e competência pressupõem um trabalho de apropriação da leitura, oferecido, inicialmente, pelo professor.

Nesse capítulo, lemos e analisamos a obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira, que nos permitiu compreender a importância da literatura como possibilidade de fazer a nossa existência ganhar sentido e dar sentido à vida de outrem, como reflexo de nossa realidade, como meio de construção de nossa identidade e, nesse processo, refletimos sobre o lugar da subjetividade na leitura e na construção dos sentidos. Reunimos nessa análise, com o apoio dos demais capítulos, um diálogo entre o papel da literatura na vida dos sujeitos, a importância do ato de ler como construção de si e do outro, a relevância da mediação diante das várias

configurações do texto literário e a necessidade de um olhar mais profícuo para a leitura subjetiva.

Reiteramos que o professor não é a única forma de o leitor ter acesso ao texto literário. Sabemos que existem diferentes fontes pelas quais ele pode chegar à leitura, mas acreditamos que o professor, a partir dos diferentes gêneros, dos mais variados recursos disponibilizados pela tecnologia, pode auxiliar o leitor a usufruir melhor das diferentes possibilidades de leitura, das várias ferramentas oferecidas para melhor acessar todos os benefícios que podemos ter por meio da leitura: fruição, descoberta de si e do outro, ter a capacidade de argumentar, compreender a realidade que o cerca e ser capaz de transformá-la.

2.1 Adaptação de um clássico: a experiência de João Vítor lendo a *Odisseia* de Homero²

Órgãos diversos têm se dedicado às propagandas de incentivo à leitura, oferta gratuita de livros e projetos de leitura. Todos são convocados a incentivar e colaborar para que crianças e adolescentes entrem em contato com os livros literários e mantenham com eles um vínculo produtivo, satisfatório e prazeroso. Sendo assim, os mais variados meios e materiais são utilizados para atender a esse fim, tais como a leitura dos clássicos ou de obras adaptadas; a leitura compartilhada ou solitária; a utilização do livro impresso ou digital; o espaço da sala de aula ou da biblioteca; dentre outros.

A obra que analisamos nos auxiliou a pensar algumas questões sobre o papel do professor e da escola enquanto mediadores de leitura. Além de refletir sobre as adaptações, que se constituem como uma forma dos alunos terem acesso às obras tidas como clássicas. A obra também nos permitiu discutir sobre as relações entre a literatura e a realidade, assim como aspectos ligados à subjetividade.

A obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, do escritor e designer Gustavo Piqueira, publicada pela editora Gaivota, em 2013, traz uma história que é narrada pelo garoto João Vítor, aluno do sexto ano, que deverá realizar a leitura de uma obra. A narrativa possui uma linguagem de fácil entendimento, pois o autor,

² Parte da discussão trazida nesse tópico é resultado de trabalho apresentado aos professores Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e Dr. Márcio Araújo de Melo, como requisito parcial de avaliação da disciplina Seminário Avançado em Linguística: Análise Semiótica do PPGL/UFT.

dando voz ao garoto, estrutura o texto de modo que se assemelhe ao trabalho escolar do menino, predominando uma linguagem informal, principalmente nos diálogos que ele vai estabelecendo com a professora. Estaremos diante de uma personagem que é leitora em determinado contexto e se apropria da leitura de determinado modo:

Efetivamente, ao fixar as cenas de leitura, a literatura individualiza e designa aquele que lê, faz com que ele seja visto num contexto preciso, nomeia-o. E o nome próprio é um acontecimento, porque o leitor tende a ser anônimo e invisível (PIGLIA, 2006, p. 24).

[...]

Para poder definir o leitor, diria Macedonio, primeiro é preciso saber encontrá-lo. Ou seja, nomeá-lo, individualizá-lo, contar sua história. A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, retira-o da prática múltipla e anônima, torna-o visível num contexto preciso, faz com que passe a ser parte integrante de uma narração específica (PIGLIA, 2006, p. 25).

É o que acontece com João Vítor. A personagem está inserida em uma realidade social, escolar e familiar que marcará seu modo de ler, suas interpretações e a forma como atribuirá sentido ao lido.

Aparentemente, a obra poderia passar a ideia de que João Vítor não é “esperto”, nem “honesto”. No entanto, veremos que ele é bem esperto, uma vez que consegue ler toda a obra *Odisseia*, e poderíamos dizer que também é honesto, pois conta para a professora que não pegou a obra adaptada, que não usou a internet e que havia lido a obra de última hora. João Vítor parece ter a noção de agilidade da leitura (no sentido de ter uma habilidade específica do ato de ler). A honestidade dele, por outro lado, apresenta-se perto da ingenuidade, como que assumindo seu lugar de aluno preguiçoso, com leitura ingênua, confessando problemas familiares, como é o caso da amante do pai.

‘Culpa dos deuses.’ Cada uma que inventam, né, professora Denise? Meu pai já pôs a culpa no Governo. Há uns três anos, ele começou a chegar muito tarde da concessionária. Toda noite, era abrir a porta e começar a gritaria aqui em casa. ‘Onde você estava, Luiz Otávio?’ ‘Trabalhando, querida. Trabalhando.’ ‘Até as duas horas da manhã?’ ‘Muito movimento, meu bem.’ ‘Luiz Otávio! Duas da manhã?!’ ‘Amor, o Governo abre essas linhas de crédito e a turma enlouquece comprando carro zero. O que posso fazer?’ ‘Ah! Quer dizer que a culpa é do governo?’ ‘Isso, florzinha. Do Governo.’ Depois de um tempo, as coisas se acalmaram e meu pai voltou ao horário normal. Não sei exatamente o que aconteceu, mas estou proibido de falar na Suelly, colega dele na concessionária. Até achava a Su simpática, sabe? Encontrei uma ou duas vezes, nas festas de fim de ano do trabalho do meu pai. Animada, divertida, sempre no samba. Mas minha mãe a odeia. ‘João Vítor, não ouse nem citar o nome daquela piranha oxigenada! Nem o nome!’ (PIQUEIRA, 2013, p. 37).

É possível identificar vários outros trechos na obra em que João Vítor relata de forma “ingênua” e “inocente”, às vezes em um tom de ironia, problemas familiares, tratando-os como algo simples e natural.

João Vítor, diante da iminência de reprovar de ano, por ter faltado à prova final, tem como última possibilidade de ser aprovado, realizar um resumo e interpretação de uma versão adaptada da *Odisseia*, de Homero, de 47 páginas, com ilustrações coloridas. Mas ele, deixando para a última hora e por engano, acaba pegando na biblioteca a versão original do épico.

Dois elementos nos chamam a atenção. O primeiro é a solicitação do que deverá ser feito com a leitura da obra adaptada, no caso um resumo e interpretação. Depois o motivo pelo qual os alunos precisam ler a obra, no caso um produto para substituir a avaliação final perdida. Nesse sentido, a obra adaptada necessita ser lida como a última possibilidade de João Vítor e seus colegas serem aprovados. Essa leitura e construção do resumo, como avaliação, representam, para os alunos, uma chance de não terem que cursar o sexto ano novamente.

Parece que ler literatura na escola é uma prática que está associada à realização de atividades e avaliações, quando se pode, também, contemplar outras dimensões do texto literário. Ademais, percebe-se que a avaliação final não realizada por João Vítor, aquela que compôs o calendário escolar, foi de outra ordem. Ou seja, não foi exatamente da leitura de uma obra, com solicitação de resumo e interpretação. Assim, a leitura da obra de Homero adaptada funciona, aparentemente, como um “tampão” para resolver um problema da nota e da avaliação. Nesse sentido, não é apenas um problema do João Vítor e dos colegas (como alunos), mas também da professora Denise que precisa fechar o diário, lançando a nota final.

A recuperação, para João Vítor, é uma crueldade, como tantas outras no mundo: “O mundo é cruel, professora Denise. Cruel. Famílias passam fome na África, crianças morrem assassinadas na Ásia, bons alunos são condenados à recuperação no Brasil. Definitivamente, cruel” (PIQUEIRA, 2013, p. 11). Vemos que João Vítor é um aluno que tem conhecimento, ainda que de modo geral, acerca de questões do mundo em que vive. É possível notar, também, que a situação descrita pode remeter à tendência de às vezes positivar o aluno que é indisciplinado, mas é considerado criativo.

A primeira página da obra já aparece em forma de cabeçalho, evidenciando uma estrutura de trabalho escolar:

Colégio Marechal Deodoro da Fonseca
6º ano C
Aluno: João Vítor Alves dos Santos
Professora: Denise
Trabalho de recuperação
Resumo e interpretação do livro Odisseia, escrito por Homero da Silva
(PIQUEIRA, 2013, p. 7).

Nesse caso, a leitura solicitada tem um caráter estritamente avaliativo. É possível vermos, nessa citação, que há um simulacro de cabeçalho de atividade escolar, que inclui todos os itens que protocolam essa marcação: nome da instituição, ano/turma, aluno, professora, “Trabalho de recuperação” e, por fim, o objetivo do trabalho. Esse trabalho é necessário porque João Vítor não fez a avaliação final, ainda que ele tenha justificado para a professora que faltou à aula por motivo de problemas de saúde na família. Tal justificativa será desmentida por seus pais, o que fez com que ele se sentisse injustiçado:

Mas, professora Denise, quem pode afirmar que disseram a verdade? Por que todo mundo acreditou na versão deles e não na minha? Absurdo, professora! Absurdo! Além do mais, quem garante que meus pais conhecem minha família inteira? Quem? Ninguém! Posso, por exemplo, ser filho adotivo sem que nenhum deles saiba. Ou ter um irmão distante, do qual eles nunca ouviram falar. Ou ainda um quinto avô, além dos dois por parte de pai e dos outros dois por parte de mãe. Por que não? São todas hipóteses perfeitamente possíveis (PIQUEIRA, 2013, p. 11).

João Vítor tem uma posição de aluno e a defende como “perfeitamente” possível, embora possa parecer absurda para nós e para professores. Nesse sentido, a construção ficcional que ele propõe – a possibilidade de ter um parente desconhecido pelos pais, bem como a noção e aceitação de verdade – acaba colocando-o na ordem da autoria e da invenção.

João Vítor tinha o hábito da leitura das versões da internet, que, segundo ele, “São melhores. Curtinhos, resumidos. Vão direto ao ponto, sem enrolação” (PIQUEIRA, 2013, p. 14), quando havia a necessidade de fazer algum trabalho escolar. Dessa vez foi diferente, pois deixou para fazer o trabalho no último dia e à noite, não podendo mais usar a internet; que só pode acessar até as nove, e já se passava das dez e meia da noite. Ele não poderia pedir aos pais para abrirem uma exceção, pois tinha dito à mãe que já havia realizado a leitura do livro. Não restou alternativa: teve que ler a obra que havia pegado na biblioteca da escola, o clássico de trezentas páginas. Só descobre depois de meia-noite, quando liga para seu colega

Fumaça, que não havia pegado a versão resumida, “própria para a sua idade”, como os outros colegas.

Versão adaptada? No meu não. Apenas Odisseia de Homero. O seu diz Odisseia de Homero, versão adaptada? Deve ser por isso? Deve ser por isso o quê, Fumaça? O motivo da diferença? O que significa versão adaptada? Sei lá também! Não faz sentido, Fumaça! Não podem existir duas Odisseias tão diferentes assim! Não faz nenhum sentido! Um livro é um livro! Um filme é um filme, uma pessoa é uma pessoa, um carro é um carro! Alguns vêm com vidro elétrico, outros sem. Mas o modelo é o mesmo. A diferença não pularia de quarenta e sete para mais de trezentas páginas. Não Fumaça! Não estou dizendo que minha edição da Odisseia tem vidro elétrico! Livros não têm vidro, Fumaça! (...) A diferença entre meu livro e o seu é como a que existe entre um Fiat Uno e um caminhão. Não faz sentido ambos se chamarem Odisseia de Homero da Silva. Tá bom! Sem da Silva, que seja! Odisseia de Homero. Não faz sentido! [...] só me resta a versão “caminhão” da Odisseia (PIQUEIRA, 2013, p. 48-49).

Como é possível observarmos pela fala do garoto, a diferença no número de páginas é enorme; a versão clássica possui mais de trezentas páginas, enquanto a versão adaptada que havia sido solicitada pela escola possuía quarenta e sete.

À medida que João Vítor nos conta a história clássica, realizando um resumo de cada canto – no total de 24 –, ele mistura fatos do seu mundo familiar e também de telenovelas que assiste, tornando a história um tanto engraçada e acreditando que *Odisseia* é um plágio de uma novela que ele assistiu. De um modo geral, cada capítulo da obra de Piqueira é o resumo de um canto da *Odisseia*. Aos fatos que parecem “originais”, João Vítor vai acrescentando interferências de forma crítica, inteligente e até mesmo sarcástica, conforme o entendimento que possui das situações lidas. Mas, em alguns casos, acaba confundindo elementos da narrativa de Homero ao relacioná-los com fatos de seu cotidiano, “deturpando” o sentido conforme o que seria uma “leitura legitimada”³, o que, para nós, não deslegitima João Vítor como leitor, pois: “Um leitor também é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor” (PIGLIA, 2006, p. 19). Pode-se dizer que João Vítor é um leitor que se apropria do que lê para o convencimento, para um determinado fim, que se constitui da obtenção de nota, que lhe garantirá a aprovação no sexto ano.

³ Conforme Neide Luzia de Rezende, na ocasião da qualificação desse trabalho, os próprios alunos de licenciatura dizem ter receio de deixarem para o estudante ler o livro e eles acabarem delirando e deturpando o sentido.

De certa forma, é possível dizer que João Vítor “deturpa” o sentido da obra, provocando um jogo de disputa de leitura. Houve uma leitura canonizada, sacralizada e escolarizada que determina, mais ou menos, como se deve compreender a *Odisseia*. João Vítor não se obriga a filiar a essa leitura, primeiro porque não conhece, depois porque parece não ligar para essa tradição de compreensão da obra clássica de Homero. Ele vai construindo uma leitura subjetiva, que ora e outra deslegitima as tantas imposições, mas há momentos em que ele se filiará ao modo mais tradicional de ler. O trabalho escolar do garoto é uma “interpretação” da obra adaptada de Homero. João Vítor não está deturpando completamente elementos da narrativa do autor, ele está adaptando, reconfigurando sentidos. Transcrevemos abaixo apenas dois trechos em que podemos perceber que a interpretação que João Vítor realiza é preñhe de sentido:

[...] Telêmaco, claro, não presencia a cena nojenta, pois, naquele exato instante, encontra-se no bem-bom. Pra variar. Policasta, filha de Nestor, o ajuda a tomar um banho para, depois, besuntar o corpo do rapaz com azeite. **Juro que está escrito isso, professora! Juro! Ela dá banho no bebezão e depois passa azeite em seu corpo. Azeite! Aquilo que nós, pessoas normais, usamos para temperar salada!**

O gosmento e temperado jovem senta-se à mesa, devora alguns espetos de carne e parte, de charrete, para Esparta (PIQUEIRA, 2013, p. 32-33, grifo do auto).

Já em Esparta, a charrete dirige-se ao palácio, onde uma grande festa celebrava o casamento de dois filhos do rei Menelau.

Inteligente o Menelau. Porque essas festas custam uma dinheirama. Pelo menos foi o que meus pais comentaram quando a prima Sonia casou. Comida, bebida, DJ, vestido salão, flores... É muita coisa. Por isso, a ideia de juntar dois filhos num pacotão foi boa (PIQUEIRA, 2013, p. 36, grifo do autor).

As observações que ele faz dialogam com o conhecimento que possui de sua realidade e se tornam pertinentes, se não nos prendêssemos no sentido já estabelecido como certo.

No meio da narração de seu trabalho escolar, João Vítor vai deixando vários recados para a sua professora Denise, pontuando o seu esforço em incrementar o livro original e corrigir os “erros” e as “burrices” cometidas pelo autor “Homero da Silva”. Até mesmo o nome do autor ele “incrementa”:

Professora, na edição que peguei da biblioteca não havia sobrenome do autor, apenas o primeiro nome, Homero. Como todo mundo tem sobrenome, coloquei um bem comum. Um chute, confesso. Se errei, quero apenas deixar claro: a culpa não foi minha, mas sim da biblioteca do colégio que empresta

livros incompletos a seus alunos, pouco se lixando se alguém repetir de ano por causa disso (PIQUEIRA, 2013, p. 7).

Que livro malfeito! Impressionante! Está escrito que Telêmaco viaja de carro, mas um carro puxado por cavalos. Todo mundo, todo mundo mesmo, sabe que um carro é puxado por pneus, não por cavalos. Cavalos puxam charretes. Corrigi a burrice do autor. Telêmaco vai de charrete a Esparta (PIQUEIRA, 2013, p. 33).

Eles não usam a palavra “camarada” no livro professora. Mas quis incrementar. A Odisseia precisa de uma incrementada, concorda? Ah, se todos os seus alunos fossem como eu, não é verdade? Analiso brilhantemente um livro e ainda melhora o que está ruim! Tenho a certeza de que o sonho da senhora é entrar numa sala da aula e dar de cara com trinta João Vítor, sentados em suas cadeiras. Quietos, atentos. Realizando trabalhos consistentes, incrementando livros medíocres (PIQUEIRA, 2013, p. 69).

Na visão dele, o livro de Homero possui erros absurdos, que devem ser consertados. É um modo de ler que permite discordar, dialogar e reescrever. Ao que parece, João Vítor acredita que a sua leitura é a única possível, então, o trabalho de mediação pode levá-lo a compreender que a utilização que faz do texto não é a única possibilidade de leitura e que há uma interpretação considerada mais universal, que, de certa forma, não deixa de ser mais aceitável.

Por não conhecer Homero, João Vítor faz uma avaliação negativa a seu respeito enquanto escritor: “Homero da Silva não é um bom escritor, professora. Desculpe se ele for seu parente ou amigo” (PIQUEIRA, 2013, p. 21); muitas narrações no livro são para ele incoerentes e absurdas: “Professora, professora... Se há um herói nessa história toda, sou eu. Eu mesmo, João Vítor, por aguentar tantos absurdos” (PIQUEIRA, 2013, p. 25). É possível notar que João Vítor possui, minimamente, a noção de uma estrutura narrativa moderna, que, no caso, se assemelha àquelas que são mais conhecidas como, por exemplo, a novela televisiva e a dos heróis do cinema. Ademais, ele tem noção do que é uma edição e a composição de um livro. Ele tem ideia do funcionamento de alguns elementos em uma história, como por exemplo, o suspense, a naturalidade com que os heróis se salvam.

Malfeito, professora Denise. Malfeito até a última linha. Homero da Silva quis criar um suspense no fim do capítulo, percebeu? ‘Quem será o misterioso visitante? Por que as canções do sanfoneiro Deko o fazem chorar?’ O problema é que todo mundo sabe quem é ele. Todo mundo. Eu, a senhora e o resto do planeta. Até o Fumaça, com sua versão adaptada da Odisseia, deve saber. Não é assim que se cria um suspense ao final de um capítulo. É preciso que ninguém imagine o que vem a seguir, entendeu? [...] (PIQUEIRA, 2013, p. 60-61).

[...] Apenas um dos barcos escapou do massacre e era o de [...] Adivinhe? Ulisses, o insuportável queridinho dos deuses (PIQUEIRA, 2013, p. 76).

Se esse fosse um livro minimamente razoável, Circe também o teria transformado em porco. Mas sempre aparece alguém para ajudar Ulisses Poodle. Dessa vez, o motoboy Hermes surgiu do nada e entregou ao pilantra uma raiz negra que funcionaria como antídoto ao feitiço de Circe. Assim, até eu, professora Denise! Até eu! Realmente, não entendo por que alguém decidiu publicar esse livro. Um herói, professora, é alguém que enfrenta perigos e vence dificuldades por conta própria! Com coragem, força, inteligência. Não com esquemas de favorecimento. Isso é picaretagem! Da grossa! [...] (PIQUEIRA, 2013, p. 77).

Por que Ulisses se safou? Homero não explica, professora Denise. Ele deveria ter morrido também. Mas lembremos que a *Odisseia* é um livro ruim. E, nos livros ruins, as coisas não fazem sentido (PIQUEIRA, 2013, p. 95).

Agora, passados doze capítulos, onde estamos? Em Ulisses contando sua chegada à ilha de Ogígia. Ou seja: estaca zero! Zero! Nada aconteceu, professora Denise! Absolutamente nada! Que desespero! (PIQUEIRA, 2013, p. 96).

Os trechos citados exemplificam essa percepção que João Vítor tem sobre narrativas, levando-o, inclusive, a questionar o fato da obra fazer parte do currículo escolar:

Não quero me meter na grade curricular, professora Denise, mas isso não é livro para se ler na escola. Não mesmo. Repare nesse capítulo: miolos espatifados, canibalismo, montes de esterco e vômito com pedaços de corpos humanos. Não que seja um problema para mim, assisto a vários filmes de terror. Mas na escola? Achei estranho [...] (PIQUEIRA, 2013, p. 68).

O garoto faz um julgamento a respeito daquilo que seria permitido ou conveniente ler na escola, mesmo que fora desse ambiente tenha acesso a conteúdo semelhante àquele retratado nos livros.

Em toda a narração vai associando a história com o mundo dele, marcando um modo de ler que não se desvincula da sua experiência e da realidade que vive, o que não invalida a sua leitura, pois assim como para Emma Bovary⁴, para outros leitores também “A experiência pessoal é a corroboração da verdade do texto” (PIGLIA, 2006, p. 138). Sabemos, no entanto, que também é papel da escola colaborar para que as leituras realizadas por seus estudantes não sigam apenas por esse caminho.

A leitura que João Vítor faz é uma interpretação da experiência humana. No seu caso, podemos ver a literatura como um espaço de “reconhecimento da própria experiência” (BOSI *apud* ROCCO, 1981, p. 99).

⁴ Personagem da obra *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert.

Segundo João Vítor, o livro começa mal, pois há um deus com o nome de Poseidon, e “Deus só tem um, e ele se chama Deus mesmo. E seu filho não é nenhum ‘ciclope Polifemo’, mas Jesus. Que, até o Fumaça sabe, foi crucificado, não cegado” (PIQUEIRA, 2013, p. 16). Piqueira (2013), construindo um trabalho que traz humor e ironia, não deixa de assim tratar a noção da religião judaico-cristã. Como vemos, o garoto acaba contrapondo uma crença à outra, tomando uma como verdadeira e única. A leitura literária não é apenas um modo de ensino, o que poderia, às vezes, conduzir a leitura muito mais para um lugar fora do prazer do que exatamente para a formação do leitor literário, assim, a escola não tem que ensinar sobre o Deus judaico-cristão por exemplo, mas se durante a leitura literária surge a necessidade de tocar nessa questão, a escola pode receber e direcionar esse tipo de conhecimento, pois também é “papal do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2011, p. 35). O conhecimento que o aluno possui pode ser conduzido e ampliado, para que amadureça como leitor e avance em nível de conhecimento e de leitura.⁵

João Vítor associa Hermes a um motoboy; chama Penélope de “mutreteira”, porque tece a mortalha para o sogro durante o dia e desmancha à noite para não ter que escolher um novo marido; critica Telêmaco, filho de Ulisses, o tempo todo, o acha um molengão, sem atitude, “peso morto”, “mimado playboy”, “palerma”, “pamonha”, “inútil”, que vê Antínoo criticar a sua mãe e não faz nada:

Antínoo fala, em público, que a mãe do rapaz não é honesta. Sabe o que isso significa, certo? Aqui no bairro, que ela é... Bom, a senhora sabe o que significa, professora. Então. Qual a reação de Telêmaco? Nenhuma, professora. Nenhuma. Se é com a minha mãe, parto pra cima e arrebento. Na hora (PIQUEIRA, 2013, p. 23).

O garoto acredita que Policasta, após dar banho em Telêmaco, passa azeite em seu corpo, “Azeite! Aquilo que nós, pessoas normais, usamos para temperar salada” (PIQUEIRA, 2013, p. 32). Na visão de João Vítor, Ulisses, além de ser “um galinha”, é um bandido:

⁵ Reafirmamos que João Vítor trata-se de uma personagem. Em vários momentos do trabalho, fazemos relações entre as situações vivenciadas por ele, seus comentários e comportamentos e o contexto real do ensino de literatura, utilizando o mundo ficcional para visualizarmos e discutirmos questões referentes ao ensino de literatura na escola, à formação de leitores e à mediação de leitura, mas com a convicção de que a situação “real” envolve tantas outras características e peculiaridades que não são aqui tratadas e que ultrapassam a imagem e as posições da personagem.

[...] Ou seja: bandido. Não há outra palavra para definir Ulisses a não ser essa, professora Denise. Ladrão, assassino e sequestrador? Bandido. E o pior, conta seus crimes tranquilão: “chacinei homens, levei suas mulheres”. Como pode, professora? É muita impunidade, não? Muita. Meus pais vivem comentando sobre isso aqui em casa. Dizem que os ricos cometem as maiores barbaridades e sempre se safam. Que moramos no país do colarinho branco. Pelo visto, Ulisses também tinha costas quentes. Do contrário, não arriscaria tagarelar por aí sobre suas falcatuas (PIQUEIRA, 2013, p. 62).

Todos esses trechos exemplificam a relação que João Vítor vai estabelecendo entre elementos e acontecimentos da narrativa e a sua realidade. Ele faz uma discussão entre as ações de Ulisses e as notícias que os pais relatam sobre os políticos e os crimes de “colarinho branco”, de modo que há um processo de atualização das palavras e dos sentidos históricos, o que pode ser observado nas várias situações em que João Vítor “interpreta” a obra de Homero. A esse respeito, vale dizer que a escola também tem a função de ensinar um saber acumulado. Em entrevista⁶ dada a Maria Thereza Fraga Rocco, em 1981, Alfredo Bosi em diversos momentos coloca a importância de que pré-adolescentes e adolescentes, em contato com a literatura, consigam “captar” tanto o que a entrevistadora chama de “novas estruturas sociais, afetivas, morais” (ROCCO, 1981, p. 100) quanto o que ele chama de “as forças de expressão” (BOSI *apud* ROCCO, 1981, p. 101):

Acho possível fazer isso. Acho possível dar modelos tão grandes aos alunos que estes, ao mesmo tempo, extraíam deles normas, valores, problemas, isto é, extraíam elementos de significado e fiquem profundamente afetados pela qualidade de estilo dos autores. É o ideal (BOSI *apud* ROCCO, 1981, p. 101).

Ideia que é reforçada quando Rocco (1981) o indaga sobre os objetivos do ensino de literatura nas faixas etárias de pré-adolescentes e adolescentes.

[...] o primeiro grande objetivo é colocar o pré-adolescente e o adolescente em contato com *valores*. Essa me parece a palavra-chave. O adolescente precisa sentir nos textos tudo aquilo que a cultura e a civilização têm produzido como expressão do homem em favor do homem: valores morais, políticos, afetivos. Ele precisa perceber que esses valores já foram trabalhados de maneira superior, no caso, pelos escritores. O grande objetivo é esse. [...]. Então, como uma espécie de co-educação estética, os textos têm que ser apresentados também nas suas características estilísticas. [...] o ideal é dar ao mesmo tempo, pela leitura da obra, muitas vezes uma *leitura expressiva*, a consciência dos valores e a consciência da esteticidade do meio (BOSI, *in* ROCCO, 1981, p. 104-105, grifos da autora).

⁶ A entrevista faz parte do capítulo II (Literatura e Ensino de Literatura) da obra *Literatura/Ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, e consta da p. 97 à 116.

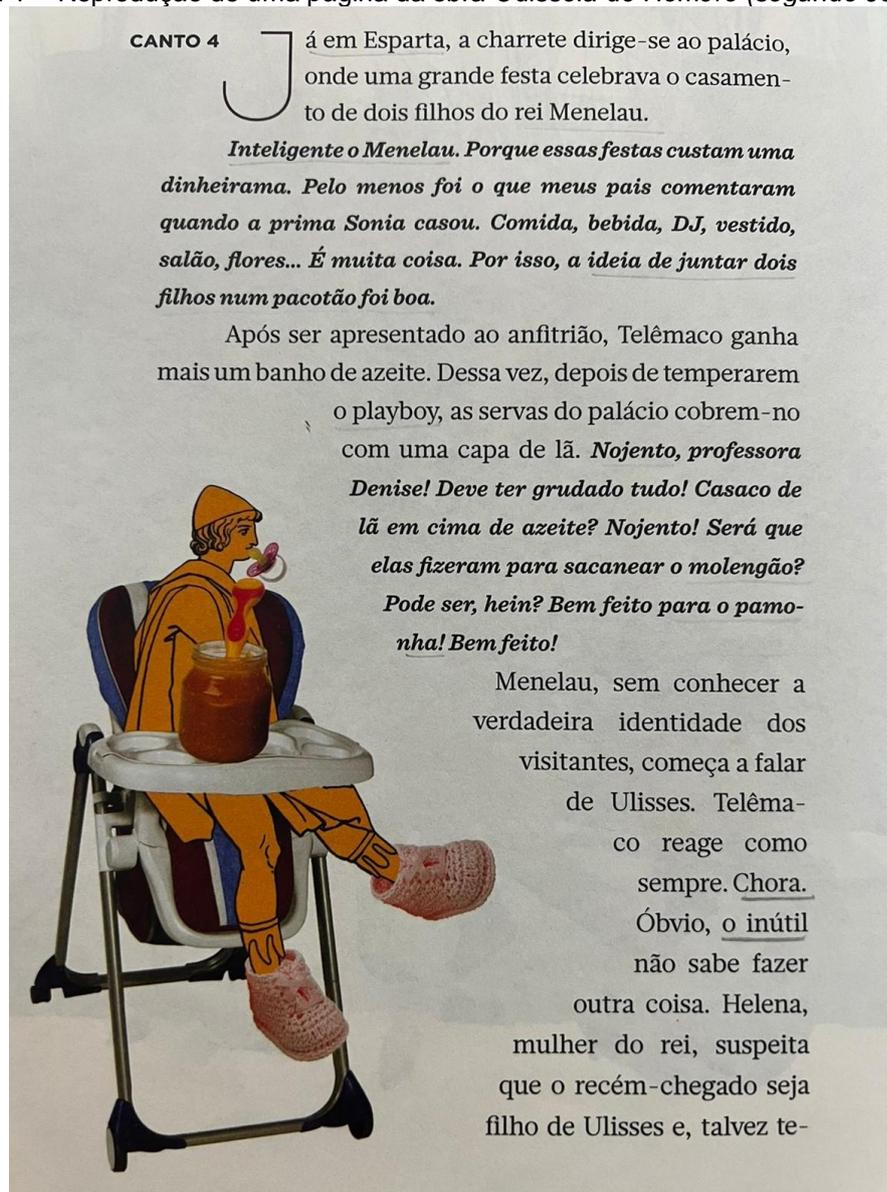
Na visão de Bosi, as experiências devem ser trabalhadas a partir daquilo que a cultura já deu, pois a linguagem literária antecede ao adolescente. Desse modo, ele precisa conhecê-la, assim como outros saberes, e precisa conhecer também aquilo que já foi dito pelos grandes escritores e os modos estilísticos, os realizados e os atualizados na história da literatura. Como vemos, João Vítor não possui um conhecimento sistemático sobre determinado saber.

A historicidade⁷ na ciência das literaturas, de certo modo, permite que João Vítor atualize a obra de acordo com suas vivências, mas conhecer a história da tradição grega dos deuses permitiria que ele atribuísse sentidos diferentes ao lido, embora não precisasse descartar a leitura que realizou a partir de suas próprias experiências.

Em relação à estrutura do texto, ao modo como Piqueira “arquiteta” a sua escrita, dois elementos são extremamente importantes. O primeiro diz respeito aos destaques dados a alguns trechos da obra. As partes em que João Vítor produz sua leitura e escrita ou se dirige à professora possuem destaques, itálico e negrito, em relação aos trechos que são apresentados o resumo da obra *Odisseia* (como pode ser observado na imagem 1). Isso torna ainda mais perceptível a junção de, pelo menos, dois textos em diálogo nos 24 capítulos – ou cantos. Além do próprio texto “original” da *Odisseia*, que é referenciado.

⁷ “Historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor. Jauss altera o foco a partir do qual se analisam os fenômenos literários; mas, ao mesmo tempo, vê-se perante um conceito de leitor que arrisca defini-lo enquanto subjetividade variável, dependente de suas experiências pessoais” (ZILBERMAN, 2015, p. 50).

Imagem 1 – Reprodução de uma página da obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*.



Fonte: Piqueira (2013).

Como podemos notar na imagem, os dois trechos que estão em negrito são uma espécie de impressões pessoais do garoto baseadas em sua realidade, além de comentários dirigidos à professora. Esse destaque se fará presente em toda a obra.

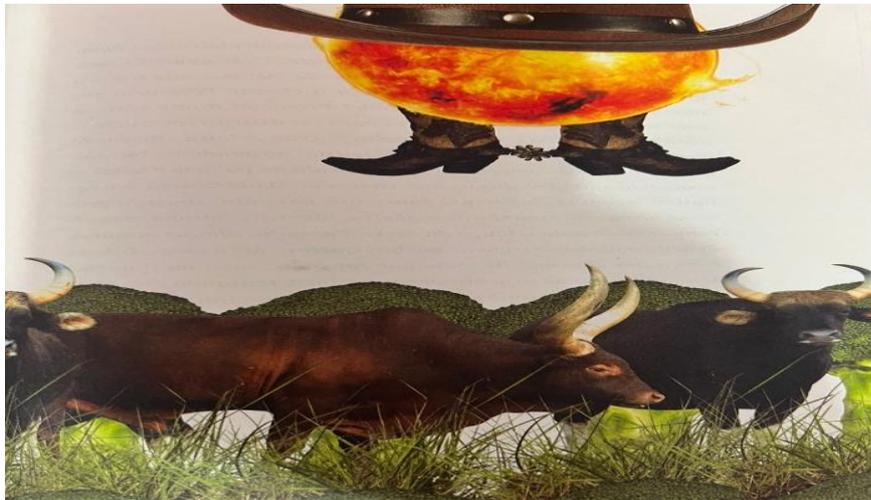
O segundo elemento a ser observado em relação à parte estrutural da obra diz respeito às ilustrações. Além da escrita irônica, que pode ser entendida como uma crítica social e literária de valores determinados como verdadeiros, como é o caso de se aceitar uma leitura específica sobre Homero, Piqueira (2013) insere, ao longo do livro, ilustrações que mesclam a montagem de imagens atuais com gravuras neoclássicas do século XVIII referentes à *Odisseia*. Elas são muito importantes para a compreensão do texto, são divertidas e evidenciam a visão de João Vítor sobre a

história. Como exemplo, temos a imagem que o garoto faz de Telêmaco, filho de Ulisses. Ele é visto por João Vítor como “molengão”, “bebezão”, alguém sem atitude, incapaz de tomar decisões diante do sumiço do pai ou com a invasão de homens ao palácio que querem se casar com a sua mãe, sempre lamentando ou chorando. A imagem que o caracteriza aparece com uma chupeta na boca e um sapato de lã, como pode ser observado na imagem da página anterior.

Essas colagens, da mesma forma que o texto escrito, ao juntar imagens antigas e atuais, vão construindo leituras e releituras. Elas podem ser compreendidas no livro como gravuras colocadas no trabalho escolar de João Vítor, mas também são reflexo do modo como ele ler. São dois textos em confrontos e que se complementam, desencontram e se encontram numa harmonia e desarmonia. As imagens funcionam da mesma forma que a leitura de João Vítor, ou seja, elas conectam e desconectam interpretações, tempos, histórias e contextos diferentes.

A capa do livro – que pode ser vista na imagem 2 – reúne essas gravuras trazidas em toda a obra. As antigas nas cores amarela e preta e as atuais em variadas cores. A bricolagem dessas diversas gravuras funciona como uma síntese da própria obra, pois quando lemos a história visualizamos todas essas figuras dentro dela. Nesse sentido, as ilustrações são um fazer sobre a obra, mas um fazer sobre si que se complementa na leitura do texto. Elas, lidas fora de seu contexto, produzem outro modo de compreensão, mas como assumem o lugar de simulacro do trabalho de João Vítor para ser entregue como avaliação final, passam a compor um modo específico de significação. Tal modo não se reduz a um ilustrar, a um ornamento de trabalho escolar, pois compõem um texto que carrega sentido. Como se sabe, na literatura infantil e juvenil a relação do texto escrito com a imagem constitui um recurso importante para a compreensão da narrativa. O texto escrito está em uma relação próxima à imagem, auxiliando o leitor na compreensão do texto. No caso específico da obra de Piqueira (2013), as ilustrações não são determinantes para a compreensão da leitura, mas elas funcionam como um complemento à construção de sentidos pelo garoto. As imagens bricoladas no trabalho de João Vítor revelam o seu imaginário sobre a realidade que o cerca, como é o caso da suposta amante do seu pai, de quem ele constrói a imagem com seios de silicone. O curioso em relação à essas ilustrações é o fato de João Vítor conseguir conectar imagens greco-latinas, mesmo sem perceber a relação temporal da obra de Homero.

Imagens 3 e 4 – Reprodução de páginas da obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*.



Fonte: Piqueira (2013).

De modo geral, poderíamos dizer que, desde a capa, a obra já nos convida para a leitura. Na primeira parte, composta por 24 capítulos, João Vítor faz uma espécie de resumo dos cantos da obra, ao mesmo tempo em que, informalmente, dialoga com a professora, questionando os comportamentos das personagens da obra de Homero e relacionando-as com pessoas de sua vida. Na segunda parte, “*Odisseia de João Vítor (segundo Gustavo Piqueira)*”, o autor fala sobre as leituras que realizou da *Odisseia*, tratando de questões sobre tradução e adaptações de obras. Na terceira parte, que é apresentada em um papel diferente, “*Odisseia de Homero através dos séculos*”, Piqueira (2013) nos apresenta ilustrações que retratam diferentes episódios da *Odisseia* de Homero, mostrando como as personagens tiveram as feições e as roupas adaptadas a cada século. Na última parte, temos uma “Breve enciclopédia da

Odisseia (sem João Vítor para atrapalhar)”, com esclarecimentos sobre o autor, a obra e os personagens da *Odisseia*, de Homero.

Segundo o autor, João Vítor tanto é um princípio de *avacalhção* das coisas quanto um princípio da necessidade de valorização da nossa relação pessoal com a arte, o quanto nos envolvemos e o modo como nos envolvemos. Ainda segundo ele, “o livro não é um manifesto contra essas adaptações, mas ele é uma *tiração* de sarro com elas, sim” (PIQUEIRA, 2014). Efetivamente, não se trata de uma adaptação, porque não se constitui desse projeto, tendo como preocupação uma narrativa que marca uma ideia de leitura desavisada. João Vítor é o leitor que, “perdido na biblioteca”, depara-se com um livro “impróprio” para sua idade. Piqueira (2014) não se propõe a adaptar Homero, ainda que muitas vezes siga esses passos, mas parte de um simulacro de leitura. Nesse sentido, há uma escrita que produz uma leitura “descompromissada”, como fosse dada uma liberdade ao estudante/leitor. Por outro lado, João Vítor produz uma leitura compromissada com o seu olhar, pois faz a “interpretação” de todos os cantos da obra de Homero, propondo-se a comentá-los.

João Vítor realiza uma leitura, que é apresentada com senso de humor, mas também muito refinada, não no sentido de aderir à proposta de uma leitura canonizada, mas de perceber como se louva os vencedores, por exemplo. A interpretação de senso comum, muitas vezes, é aquela que acha as ações de Ulisses maravilhosas, tais como a esperteza para matar os inimigos, enganar o Ciclope etc. O modo como João Vítor lê, constitui-se como uma forma de analisarmos e apreendermos a realidade que nos cerca, uma vez que provoca questionamentos, traz vários elementos da obra para a sua realidade e, mais, proporciona-nos a reflexão sobre o ensino e a leitura literária.

De posse desse breve resumo da obra, acreditamos serem relevantes algumas questões⁸, a saber: O que pode e o que não pode o leitor? O que o leitor lê? Ele, leitor, lê tudo do mesmo jeito? Como o sujeito reage diante do objeto livro? Quem define o que é ideal? É importante/necessário forçar a leitura dos clássicos? A leitura dos clássicos pode atrapalhar a leitura por prazer? O gosto pode surgir a partir da leitura por obrigação? A obra tem relação com a realidade do sujeito aluno/leitor? Não temos como objetivo responder a todas essas perguntas, mas ao colocar cada uma delas, pretendemos trazer possibilidades de discussão.

⁸ Algumas dessas questões são baseadas no artigo *O que pode o leitor?*, de Luiza Helena da Silva e Márcio Araújo de Melo, Revista *Entreletras*, Araguaína/TO, v.6, n.2, jul./dez. 2015.

Baseados em nossa experiência como docente, nas conversas que temos com colegas e nas leituras para o desenvolvimento dessa pesquisa, acreditamos que, se não pudermos responder a todas as questões apresentadas, poderemos, ao menos, lançar um pouco de luz nas reflexões que as envolvem. As respostas a todas elas podem ser diferentes se pensarmos no leitor literário dentro ou fora da escola e no grau de intimidade que ele possui com os livros e com os textos literários. Há muita coisa para ser lida, em lugares e momentos diferentes. Em hipótese, o leitor, sozinho em seu quarto, pode ler o que quiser, aquilo que tiver vontade. Se estiver na sala ou em ambiente público, porém, nem todos teriam coragem de ler aquilo que tivesse vontade, a depender da temática, do tipo de livro, suporte, formato etc. sentiria vergonha ou receio por envolver questões que poderiam ferir os “princípios morais” do outro ou preconceito daquele que o observa e o vigia.

Pennac (2008) enumera dez direitos do leitor, que segundo ele, devem ser concedidos, inclusive, àqueles que queremos iniciar na leitura.

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar.

Muitos desses direitos não são respeitados – ou não é possível respeitar – dentro do ambiente escolar, por aspectos que envolvem o cumprimento de currículo, critérios de avaliação, dentre outros, enfim pelo próprio ato que é escolarizar a leitura literária, como veremos no tópico *Literatura e Escola*, quando discutiremos a escolarização da literatura, a partir das ideias de Magda Soares (2011).

Alguns leitores leem muita coisa, independentemente do gênero textual, não se importando em qual suporte a leitura se configura. O cenário em que vivemos permite que crianças e adolescentes acessem não apenas um grande número de textos impressos, mas também vários textos da cultura digital (COSSON, 2021), de modo que a leitura não precisa estar presa a uma folha de papel. Há os leitores que leem o

que a escola solicita, mas não deixam de apreciar os *best-sellers* ou as obras que estão “na moda” nos sites de *fanfics*, as obras que os sites literários ou as mídias sociais indicaram. Outros querem ler apenas o que a escola não solicitou; há aqueles que leem apenas o que a escola pediu – a obra inteira ou as versões resumidas da internet –, porque sabem que precisam de notas para serem aprovados; outros, ainda, querem ler todas as obras que podem ou vão ser solicitadas nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme verificamos na 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2019 e lançada em 2020, há diferentes perfis de leitores, de ambos os gêneros e várias idades, que ora se interessam pela leitura realizada em papel, ora em formato digital e ainda há aqueles que realizam a leitura em ambos; aqueles que leem apenas por solicitação da escola, outros por vontade própria. A motivação para a leitura se dá por diferentes fatores: gosto, crescimento pessoal, distração, para obter conhecimento, aprender algo novo, motivos religiosos, exigência escolar ou exigência do trabalho. Diversos gêneros são apontados como opções de leitura: *Bíblia; Contos; Religiosos; Romance; Didáticos; Poesia; Infantis; História, economia, política, filosofia ou ciências sociais; História em quadrinhos, gibis ou RPG; Ciências; Técnicos ou universitários, para formação profissional; Culinária, artesanato, “como fazer”; Biografias; Artes; Autoajuda; Saúde e dietas; Juvenis; Educação ou pedagogia; Línguas; Viagens e esportes; Enciclopédias e Dicionários; Direito; Esoterismo ou ocultismo; Outros* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). A porcentagem por categoria aparece em ordem decrescente na sequência dos gêneros aqui listados.

Em sua tese de doutorado, defendida em 2013, Gabriela Rodella de Oliveira – a partir de pesquisa realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio em quatro escolas públicas e particulares de São Paulo – constatou que as práticas de leitura em geral dos estudantes, naquele momento, obedeciam a seguinte ordem:

em primeiro lugar, *sms/torpedo/e-mail*, com 80% de indicações; em segundo, as *revistas*, com 67%; no terceiro lugar, estão as *redes sociais e o twitter*, com 61%; em quarto, aparecem os *romances*, com 56%; na quinta posição, surgem os *blogs e textos mais longos na internet*, com 53%; em sexto, a leitura de *jornais*, com 39%; em sétimo, os *contos e crônicas*, com 32%; no oitavo lugar, aparece a leitura de *livros didáticos*, com 31%; na nona posição, tem-se a leitura de *poesia*, com 24%; em décimo, os alunos assinalaram a opção *outros*; e em décimo primeiro lugar, na última colocação, os livros de *autoajuda*, com 8% (OLIVEIRA, 2013, p. 136).

Se compararmos os dados de leitura a partir dos gêneros textuais, observaremos que alguns deles são comuns em ambas as pesquisas, tais como romance, didáticos, contos, poesia e autoajuda. É válido pontuar que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi realizada com a população de 5 anos e mais (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020), enquanto a de Oliveira (2013) escutou apenas estudantes do Ensino Médio.

As reações dos leitores diante da leitura literária e do objeto livro podem ser as mais diversificadas possíveis, a depender daquilo que motivou o encontro. Há muitos discursos no senso comum que não veem a possibilidade de prazer em uma leitura escolar ou acreditam que os leitores não se interessam pelo livro que foi solicitado pela escola. Nossa experiência mostra que essa generalização é equívoca, embora saibamos que muitos dos alunos preferem ler aquilo que não é uma indicação do currículo escolar⁹. Consideramos ainda que eles se empenham e se dedicam mais àquilo que lhes causam maior interesse e àquilo que se aproxima de seu gosto. Compreendemos que um leitor não lê, nem se apropria de todos os textos do mesmo modo. A leitura por puro prazer, por descontração, para passar o tempo, aquela sugerida pelo professor ou exigida pelo currículo, e, ainda, a que corresponde à aprovação escolar pode gerar interesses, posturas e resultados bem diferentes.

O trabalho de Oliveira (2013), mencionado acima, também aborda as leituras solicitadas pelos professores. A grande maioria dos alunos entrevistados disseram que realizam as leituras, mas

considera a leitura dos livros em geral difícil, em função da linguagem antiga que geralmente apresentam ou ainda dos assuntos complexos de que tratam, o que os torna “cansativos”, “chatos” e “penosos”. Essa parcela dos alunos declarou ainda ler por obrigação, para passar de ano ou para ser avaliada (OLIVEIRA, 2013, p. 150).

Nesse mesmo sentido, os alunos de uma das escolas particulares, que participaram da pesquisa, reclamaram que essas leituras acabam tomando o tempo que poderiam se dedicar realizando as leituras de lazer. Alguns alunos, tanto da rede pública quanto da particular, disseram realizar apenas a leitura de resumos.

De modo geral, os livros apontados pelos alunos pertencem à ficção; os englobados na categoria de não-ficção são de biografia ou autobiografia, havendo

⁹ Uma observação que também pode ser feita a partir da pesquisa de Gabriela Rodella de Oliveira, já mencionada.

também livros de autoajuda/religioso e outros em menor quantidade. A indicação da preferência de leitura também se deu pela escolha de um gênero: conto, poesia, gibi, ciências ou, ainda, pelo nome do autor preferido, no caso, aparecem os nomes de Clarice Lispector e Jorge Amado, como principais escritores.

A maioria dos livros citados na categoria ficção é considerada da literatura infantil e juvenil. Livros classificados como *romance* (alguns *best-sellers* internacionais), *ficção policial* e *ficção científica* também aparecem nas respostas como livros prediletos entre os estudantes de todas as escolas pesquisadas. Em duas delas ainda são citadas obras de *ficção de suspense e ação* e, em uma delas, livros na categoria literatura estrangeira.

Em os livros citados como preferidos, “Capitães da areia”, de Jorge Amado, aparece em segundo lugar, com 22 indicações de preferência¹⁰, ficando atrás apenas da série “Harry Potter”, de J. K. Rowling. A autora da pesquisa pontua que dos doze livros mais mencionados como preferidos, nove tratam de *best-sellers* internacionais, “a maioria publicada com gigantescas campanhas de lançamento e *marketing* editorial” (OLIVEIRA, 2013, p. 152). Essa questão pode ser justificada pelo fato de o mercado, que também atua no processo de formação de leitores, financiar *youtubers* e blogueiros na divulgação de obras.

A recepção da obra literária está, de certa forma, ligada ao objetivo que se tem ao iniciar uma leitura. Isso não significa que, a depender do motivo, o leitor não vá se interessar por ela, após sentir-se mais familiarizado com o texto ou, em outros casos, criar uma expectativa positiva em relação à obra e, depois, sentir-se frustrado. O objeto livro pode provocar euforia, desconforto, receio, medo, desconfiança, engasgos, alegria, entusiasmo, sede, “bis”... São muitos os sentimentos e estados – positivos e/ou negativos – que invadem os leitores que poderíamos citar aqui. Sentimentos esses que podem se alterar, se avivar ou desvanecer ao longo do tempo, dependendo da relação que o leitor vai criando e estabelecendo com os livros que entrarem em seu caminho.

Os discursos que determinam e ditam aquilo que deve ser lido não são proferidos por qualquer pessoa. Há uma legitimação social, econômica, ideológica e

¹⁰ *Capitães da areia* foi um livro de indicação escolar – e talvez isso justifique o fato de estar no topo dos mais lidos. E, nesse sentido, há de se pensar a importância do processo de escolarização do texto literário.

territorial que perpassa essas vozes. Existe certa autoridade na fala daqueles que definem o que é ideal. Convém falar de uma legitimação que é ideológica e discursiva, algo extraliterário que valida essas vozes. Blanca-Ana Roig Rechou (2010) coloca que:

[...] devemos lembrar o que anteriormente já se levou em conta, isto é, que, desde os clássicos, a ESCOLA, no sentido de centro de ensino em qualquer etapa de formação, foi um dos elementos importantes na construção de cânones, pois nela se formavam, através de uma tradição de estudos, antologias e histórias literárias, que ordenavam, hierarquizavam, impunham, por meio da educação, um cânone por épocas. De fato, eram elas que canonizavam autores e obras (RECHOU, 2010, p. 76, grifo da autora).

Críticos, professores da academia e escritores têm, quase sempre, decidido o que é melhor para se ler. Desse modo, muitas vezes, não se dá espaço para outros leitores também falarem sobre as obras que lhes chamam a atenção, as obras que gostariam de ver sendo discutidas. Muitos escritores continuam no vazio do esquecimento e, ano a ano, as mesmas obras continuam sendo as referências de leitura no currículo escolar. Vemos que o espaço virtual da internet tem sido lugar de novas vozes possíveis, representando caminhos diferentes que possam contemplar a diversidade de escritores e de leitores. Há escritores que não tiveram discurso favorável de nenhum desses grupos elencados acima, mas que foram fenômenos de vendas em algum momento, como Paulo Coelho, por exemplo.

Sabemos que o conceito e as características que definem um texto como literário podem se alterar ao longo do tempo, assim como sabemos também que para determinar o que é ou não literário existem vozes autorizadas para fazer. Essas vozes vêm, geralmente, da crítica, de intelectuais, de professores, de editores... A escola, ao longo do tempo, tem sido um forte meio de legitimar e dizer o que é ou não literatura. Ela utiliza uma expressão bem conhecida para indicar o seu juízo de valor: clássico. Segundo Lajolo (2001), em sua origem, essa palavra abrangia somente obras latinas e gregas; depois, durante os séculos XIV, XV e XVI, passou a se referir também às obras de várias línguas europeias. Possuía, então, um significado cronológico: referia-se a obras escritas em determinado período. Posteriormente, a esse significado acrescenta-se o de "*juízo de valor*: o que é clássico é sempre bom, quer se trate de uma partida de futebol, de livros, de pratos da culinária chinesa ou da moda!" (LAJOLO, 2001, p. 20), então, o livro clássico é aquele que é excelente.

Muitas dessas obras supervalorizadas, indicadas por tanto tempo, são consideradas canônicas. De forma alguma, queremos defender que a sua leitura não seja importante. Mas devemos pensar em que medida forçar a leitura de tais obras pode ou não aproximar os leitores escolares das obras indicadas. Vários autores têm discutido essas questões que envolvem a seleção de obras e a mediação de leitura, como podemos verificar em trabalhos de Rildo Cosson (2011; 2015); Michèle Petit (2013; 2017), dentre outros.

É muito comum vermos e ouvirmos rostos e vozes de espanto quando em uma conversa alguém confessa – sim, porque isso é quase uma confissão – que não leu Machado de Assis ou Aluísio de Azevedo, por exemplo. Há de se considerar que muitos leitores apreciam esses escritores. Mas há quem não goste, mesmo não tendo lido, ou leram e não gostam porque não conseguem compreender o estilo e o modo de escrita do autor.

Para Fleck (2021), a formação da consciência do sujeito passa pela linguagem, de modo que a escola tem muita influência na formação da consciência dos indivíduos. Entretanto, a educação escolar surge como um projeto político servindo a um sistema colonizador, de modo que, pela literatura objetivou-se também o silenciamento e a dominação dos sujeitos subalternizados.

O que temos acompanhado na história da Educação no Brasil leva-nos a crer que a manutenção de certos elementos colonizadores, sempre em pauta nos bastidores do poder, opta por evitar tanto o ensino como a aprendizagem dessa rica expressão polissêmica que é a arte literária, substituindo, sempre que possível, a sua abordagem por 'gêneros discursivos primários' (FLECK, 2021, p. 230).

Assim, vemos que quando se fala do ensino de literatura, por muito tempo os clássicos e o cânone já consagrado foram supervalorizados em detrimento de outras obras. Mas o que os alunos têm lido atualmente foge dessa categoria, como podemos perceber em nossa prática e mesmo na pesquisa aqui já citada, na qual os livros apontados como preferidos pertencem à série *Harry Potter*, de J. K. Rowling; série *Crepúsculo* (*Crepúsculo*, *Amanhecer*, *Eclipse* e *Lua Nova*), de Stephenie Meyer; *Querido John*, de Nicholas Sparks; não ficção *Marley e eu*, de John Grogan; a trilogia fantástica infantil e juvenil *Mundo de tinta*, de Cornelia Funke; a série fantástica juvenil *Percy Jackson*, de Rick Riordan; *A última música*, de Nicholas Sparks; livros da personagem Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle; *A cabana*, de William P.

Young. É importante pontuar que em 2011, mesmo ano em que a pesquisa foi realizada, a edição Retratos de Leitura no Brasil evidenciou que dentre os 22 livros mais lidos pelos brasileiros, com idade entre 5 a mais de 70 anos, estavam sete dos nove que esses estudantes apontaram como preferidos.

De modo geral, pode-se perceber pelas indicações dos livros preferidos, com poucas exceções, que eles não pertencem ao rol de obras consideradas canônicas:

Os livros preferidos pelos adolescentes, salvo raras exceções, estão à margem do cânone e não costumam fazer parte das listas de livros pedidos como leitura obrigatória pela escola. Ao contrário, a leitura dos últimos é alvo em geral de grande resistência por parte dos alunos, o que se verifica em seus discursos durante as entrevistas (OLIVEIRA, 2013, p. 154).

No entanto, é bom observar que pelo menos dois dos livros mais citados como preferidos são do cânone da literatura em língua portuguesa: *Capitães da areia*, de Jorge Amado, e *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e ambos foram solicitados pela escola. Nas quatro escolas pesquisadas, há menção de alunos que leram o cânone nacional, sendo a maioria dos comentários feitos sobre a obra de caráter positivo. Uma obra brasileira, que também aparece na lista, é o livro de mistério infantil e juvenil, *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho.

Quando explicam as razões de suas preferências, guardadas as que tratam de leituras específicas [...], em geral os adolescentes afirmam que gostam de livros envolventes, emocionantes, estimulantes e que lhes prendam a atenção do começo ao fim; indicam as narrativas de fantasia, mistério, suspense, terror, ação, aventura e romance como as prediletas; adoram a oportunidade de se identificar com as personagens e de fazer parte das histórias; e afirmam gostar de livros em série e de poder descobrir detalhes que ficam de fora das adaptações para o cinema (OLIVEIRA, 2013, p. 155).

Pela percentagem de alunos que disseram não gostarem de nenhum livro ou não se lembram de um livro preferido ou não leem ou que não responderam (9% do total de 289 estudantes), a pesquisadora concluiu que se tratava de um número baixo, se se levasse em conta o discurso geral de professores e do senso comum de que os adolescentes não leem. Embora muitas vezes não seja a leitura literária que a família, a escola e os professores desejam, mas o que eles mesmos escolheram como leitura prazerosa.

A leitura imposta pode atrapalhar a leitura por prazer, ou, pelo menos, faz com que ela se torne menos atrativa, caso não haja o devido diálogo com os leitores ou

não aconteça a mediação do professor, quando necessário. A não abertura para outros textos literários também pode ser um fator que dificulte a relação do leitor com os clássicos. Se se tratasse de despertar o gosto por meio da obrigação, pode ser que o objetivo não seja alcançado. Alguns, mesmo diante do caráter obrigatório da leitura, podem descobrir a vontade de ler. Posições generalizadas não cabem quando falamos de forçar ou não a leitura de um clássico, ou se é importante ou não o ler, pois dependerá do percurso do leitor, do objetivo que se pretende com a leitura, da abordagem que será dada a ela, dentre outros. A valorização da leitura literária é sempre importante, no entanto, nem sempre precisa ser a leitura literária de certos textos literários, os clássicos, por exemplo. Acreditamos que todos os alunos devem chegar aos clássicos, sobretudo de modo mais críticos e inclusive com uma leitura decolonial, que questiona o porquê de esses livros serem considerados cânones. Por isso, não se pode faltar espaço no currículo, na escola e na sala de aula às obras canônicas, às versões adaptadas, às obras de autores ainda não renomados, à literatura considerada marginal, às manifestações urbanas de arte, à literatura feminina, à afro-brasileira, à africana dos países de língua oficial portuguesa e à indígena.

Certamente, as obras que fazem sentido para o leitor, que dialogam com a sua realidade, que, de alguma forma, significam algo para ele, também serão bem-vindas nesse processo que almeja a formação de leitores fiéis, ou infieis a alguns livros, mas não a todos.

Em a *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)* temos, a princípio, um tipo de leitor. Aquele que, aparentemente, ainda não usufrui do prazer da leitura. João Vítor produz um modo de leitura que é motivado pela necessidade e, a partir dela, recorre a resumos da internet. A relação do sujeito com o livro e a leitura se dá por diferentes intencionalidades e demandas. João Vítor vai ao texto com uma intenção bem definida: realizar trabalhos escolares. Ao longo da narrativa, porém, esse aluno se mostra um leitor com expertise, que brinca com o texto do outro, estabelecendo relações com outras realidades, inclusive “sacaneando” com o texto original, para, ao final, extrapolar com a tarefa escolar, trazendo à cena elementos como: 1) a noção de cânone; 2) autoria; 3) valores literários; 4) valores sociais, morais e políticos da época de Homero e da atualidade.

A partir dos regimes de interação propostos pela Semiótica no artigo *O que pode o leitor?*, de Melo e Silva (2015), que recorrem a Landowski (2002), poderíamos

dizer que há diferentes relações estabelecidas entre o leitor e o texto, a depender daquilo que motiva a sua leitura e com que finalidade ele chega à obra. Há um leitor programado, que embora passando por diferentes textos, não consegue, de fato, se entregar a nenhum deles, mesmo que faça todos os exercícios propostos e siga as orientações daqueles que já leram as mesmas obras; aqui teríamos o regime da *programação*. Há o leitor que, em sua leitura escolar, buscará no texto apenas aquilo que possibilita que ele alcance uma finalidade: identificar um gênero; uma classe de palavra; uma corrente literária. Nesse sentido, ele precisa ler apenas fragmentos, que possibilitem que encontre o que tanto procura; teríamos o regime da *manipulação*. Não seria diferente, então, o fato de João Vítor trilhar, mesmo que com destreza, a leitura voltada para o fazer da tarefa escolar.

Outro leitor – mesmo que se preocupe em saber tipologia, gênero literário, uma característica física ou ação da personagem – pode encontrar, em outro momento, prazer na leitura literária, sendo o livro e a leitura literária como “parceiro na interação”; trata-se do regime de *ajustamento*. Por fim, teríamos o tipo de leitor que procura/encontra a obra para viver emoções e não para cumprir exigências, tais como identificar gênero, classe de palavra ou ter que depois produzir um texto. O texto pode chegar a esse leitor por diferentes meios, indicado por diferentes sujeitos. Teríamos o regime do *assentimento*. É importante ressaltar que “não somos leitores qualificados por uma única tipologia, não nos manifestamos da mesma forma diante de todos os objetos, o *prazer* não se localiza nos mesmos pontos” (MELO; SILVA, 2015, p. 131).

O interesse e a necessidade também marcam modos de ler, sendo possível estabelecer relações que para alguns possam parecer impossíveis. São leituras feitas a partir de outra perspectiva e de outro lugar. Há de se falar na liberdade e autonomia para o uso do texto (PIGLIA, 2006).

Sabemos que a ideia de valor, de cânone e de crítica literária se apresenta como critérios para que se eleja e se leia um livro (MELO, 2015). Sendo assim, não é de surpreender que a *Odisseia*, de Homero, tenha sido solicitada para leitura em uma turma de sexto ano, embora uma versão adaptada.

Segundo Hattnher (2010, p. 146),

O termo ‘adaptação’ vem sendo usado genericamente em diversas áreas para descrever operações de transformação de textos, entendidos, por um prisma pós-moderno, não só como materiais escritos, mas também como qualquer tentativa de representação em qualquer tipo de suporte. Assim, falamos em adaptação de um romance para um filme, de um romance para

uma peça teatral, de um romance para uma narrativa gráfica, e assim por diante.

A reconstrução de textos literários de partida (em língua materna ou estrangeira) para textos traduzidos ou adaptados representa uma forma em que o texto literário pode chegar até o leitor. Poderíamos dizer que a adaptação se constitui como uma das formas de o leitor acessar os cânones, embora saibamos que há quem defenda que a fonte “original” é a melhor maneira de o leitor avançar no seu processo de leitura. A nossa intenção não é estabelecer um juízo de valor e julgar a adaptação como “boa”, “ruim”, “fiel” ou não. Colocamo-la em pauta, porque ela tem servido de apoio à prática leitora. No entanto, alguns pontos merecem a nossa atenção.

O primeiro deles pode ser feito por uma pergunta: por que quase sempre o texto base é um texto literário canônico? Se bem observarmos, veremos que grande parte das obras literárias adaptadas – se não todas – se origina de uma obra considerada canônica. Nesse ponto, poderíamos dizer que se há uma ideia de que a aprendizagem ocorre aos poucos, a “conta-gotas”, e acessando o cânone por meio de uma obra adaptada seria um passo para se chegar à obra completa. Pressupõe-se uma preparação para a “alta-cultura”, para se chegar àquilo considerado de maior prestígio. Isso causa inquietação se pensarmos que as obras consideradas da cultura popular nem sempre ganham espaço nas escolas e nas academias e o que temos “de novo” não consegue ganhar espaço e se tornar conhecido. Mas há outros elementos que fazem com que a adaptação seja de um texto conhecido, que inclui vendagem, razoavelmente garantida, ausência de direitos autorais. Há questões que estão na ordem do mercado, não apenas na ordem do escolar. Existe, então, uma correlação entre esses dois pontos.

O segundo, também em pergunta, é o fato de a adaptação ser mesmo fundamental para o processo de formação de leitores? Para alguns, os textos canônicos, permeados de supremacia, não poderiam sofrer alteração e, portanto, não haveria a necessidade de se adaptá-los, devendo o leitor “beber” diretamente na “fonte”. Para a professora universitária Josalba Fabiana dos Santos (2021), as “paráfrases de ‘clássicos’” da literatura brasileira, assim como as de outros países, vistas como facilitadoras para se chegar aos originais “servem mais para confundir estudantes (sobretudo na educação básica) do que para realizar uma experiência de apreciação estética de valor considerável”. Bem como não acredita “que após a leitura de uma paráfrase, alguém se sinta instigado a ler o original” (SANTOS, 2021, p. 289).

A nosso ver, as obras adaptadas são mais uma possibilidade de acesso ao texto literário. Veja: não apontamos a sua importância pelo fato de reconstruir uma leitura canônica, mas por ampliar a oportunidade de o leitor acessar o literário. Com isso, não queremos afirmar que os clássicos não mereçam ser lidos, mas sugerimos que outras obras merecem ser colocadas em cena. Desse modo, seria importante pensar a diversidade de textos que podem ser oferecidos aos alunos.

Conforme Cosson (2011), era “relativamente fácil” selecionar os livros literários, uma vez que bastava o professor seguir o cânone, motivo suficiente para se justificar a escolha, até que as universidades começam a questioná-lo, desconfiando da “representatividade” dessas obras selecionadas e denunciando preconceitos ligados a gênero, classe e etnia, por exemplo, na constituição do cânone. Diante dessas críticas, a seleção de obras literárias na escola tende a seguir diferentes direções, dentre as quais estão: aquela que ignora os questionamentos feitos à seleção do cânone e o mantém inalterado; aquela que acredita na contemporaneidade dos textos como a forma mais adequada de se realizar a seleção e aquela que pensa a diversidade de obras, autores e gêneros no momento de se escolher os livros para leitura. A seleção de obras que ele propõe se dá a partir da articulação de critérios dessas três posições, assim o professor não poderia ignorar o cânone, “pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” e nem se orientar unicamente nos textos contemporâneos, “mas sim em sua atualidade”, pois o letramento literário, proposto por ele, pressupõe o trabalho com o atual, que pode ou não ser contemporâneo, e a aplicação do “princípio da diversidade” (COSSON, 2011, p. 35). A literatura na escola precisa proporcionar a leitura de vários sistemas, dentre os quais o canônico e o contemporâneo, pensando “como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2011, p. 34).

O terceiro ponto é colocado ainda em uma questão: o que o leitor pode perder quando, ao invés da obra original, lê uma obra adaptada? Para Piqueira, autor da obra que estamos analisando:

Quando você lê um livro a graça toda é a relação que você tem com aquele livro [...] e cada um entra de um jeito porque aí cada um vê alguma coisa que bate com a sua vida, com coisa que *cê* gosta, coisa que *cê* não gosta, coisa que te incomoda, coisa que te diverte, mas é uma relação pessoal. Quando você começa a cortar, você tá decidindo o tipo de relação que o leitor vai ter com aquela história [...] Como se você falasse assim olha eu quero que você pegue isso aqui [...] vai por esse caminho; então você limita as possibilidades, que é claro, a criança de dez anos ou enfim quando uma criança em idade

escolar que tá lendo a Odisseia integral nunca vai pegar esse caminho, não importa né, o que importa é que você à priori direciona, fala oh desse livro aqui eu quero que você entenda isso aqui, tá? Cé conclui o livro e perde um pouco da graça [...]. (PIQUEIRA, 2014).

Nem sempre as adaptações trazem a “essência” da história original; algumas têm a intenção de se tornar uma história “fácil”, por exemplo. Nas adaptações, outra pessoa, funcionando como uma espécie de coautor, “decide” quais aspectos de uma obra merecem ser lembrados e quais merecem ser “jogados” no esquecimento. Nesse procedimento, há perdas da obra de origem. Por meio de cortes e fragmentos, alguém decide o que é essencial para o leitor. Santos (2021) se questiona:

Mas será mesmo que estudantes da educação básica estão acessando Machado de Assis, por exemplo, lendo textos que pretendem facilitá-lo? Certamente, não. O máximo que deve estar sendo acessado é a história. Tudo mais se perde: a linguagem, o enredo, a história do Brasil, a geografia, os dramas políticos, as questões filosóficas debatidas à época e tantas outras coisas. Diante disso, nos indagamos por que motivo ler uma paráfrase de Machado, para prosseguirmos neste exemplo, e não o texto literário de outra escritora ou escritor (no caso de haver uma resistência de qualquer natureza das e dos estudantes – ou mesmo da ou do professor – em ler o próprio Machado)? (SANTOS, 2021, p. 290).

Porém, esse não é o caminho que queremos eleger. Se, por um lado, há “perda”, por outro lado, há ganhos: reconstrução de sentidos; possibilidade de uma nova leitura; o despertar da curiosidade para que o leitor busque o texto “original”. Até mesmo porque, a decisão de quem está produzindo a adaptação é relativa, visto que ele não pode decidir retirar o eixo central da obra, para que ela não fique prejudicada. Assim, a decisão não é arbitrária.

Por fim, qual é, de fato, a finalidade da adaptação? Aqui, entram em cena, diferentes atores. O livro é um objeto quase sacro, de prestígio e durabilidade, por outro lado, também é mercadoria efêmera e produto negociável. Assim, não minimizamos a probabilidade de as adaptações – assim como os livros, de modo geral – servirem a um modelo de mercado que pressupõe interesses econômicos e ideológicos de determinadas editoras e escritores. Para os professores, um meio a mais para propiciar aos seus alunos o contato com a leitura literária e despertar prazer ao leitor.

Julga-se, muitas vezes, o texto original como superior pelos critérios de perda, mudança, violação que acontecem nas adaptações. Quando se fala em adaptação há

de se pensar que a fidelidade deixa de ser possível. Em um texto em que aborda questões referentes à literatura, cinema e adaptações, Álvaro Hattner pontua que há

um grande número de conotações negativas associadas às adaptações, tais como “perda”, “violação”, “vulgarização” e “traição” que acabam por reforçar noções de superioridade do texto “original” e, conseqüentemente, a busca quimérica por uma adaptação que seja absolutamente “fiel” a esse “original” (HATTNER, 2013, p. 36).

Na verdade, o ato mesmo de leitura se configura como uma adaptação e uma tradução, uma vez que atribuímos e negociamos significados. O processo de interação e de compreensão com o texto literário nos permite e, de certo modo, nos obriga a isso. Na adaptação, temos um texto diferente, que se constitui como uma leitura possível do texto literário.

No entanto, podemos ir mais além e pensar na inexistência daquele ‘espírito do texto original’, uma vez que sua existência representaria a concepção de que a obra literária tem um significado fechado, imutável. Não seria exagero dizer que o próprio processo de leitura, hoje, constitui a elaboração de uma ‘adaptação’, a constituição imagética daquilo que apreendemos na interação com o texto literário. Assim, um filme ‘adaptado’ de um romance, por exemplo, é sempre a expressão de uma das múltiplas leituras possíveis para esse romance (HATTNER, 2010, p. 148).

Não vemos a obra reescrita como inferior pelo fato de ser adaptada. Há de se pensar na obra a partir de outros critérios para lhe atribuir um juízo de “boa” ou “ruim”. Parece-nos que a imposição da leitura das obras canônicas se assemelha ao que Violaine Houdart-Mérot (2013) chama de leitura de admiração. No texto “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’”, a autora apresenta informações importantes sobre a admiração. Abordando no campo da literatura a pedagogia da admiração, ela explicita em que medida a ideia de se aprender literatura estava fortemente ligada à ideia de aprender a admirar corretamente as obras-primas. Para ela, a pedagogia da admiração pode até ter desaparecido, mas a crítica de admiração persiste, seja na crítica literária, nos manuais escolares ou nas produções dos estudantes.

Conforme Houdart-Mérot, vale dizer que, hoje, a admiração não se dá como antes. Há leitores que se apropriam dos textos e fazem uma leitura que se encaminha para a escrita, rompem com a cultura do comentário, assumindo um lugar não de comentador, mas de autoria, além de se sentirem no direito de elegerem escritores não considerados grandes para poderem admirar, gostar e até mesmo servir como

modelo de escrita, uma vez que a admiração pode desencadear a vontade de escrever igual àquele que se admira, mas seria necessário ultrapassá-la para se chegar a sua própria escrita.

Para Houdart-Mérot (2013), há duas maneiras de admiração: uma que deixa o leitor “de queixo caído” em face à obra e, assim, ela é só fruto de elogios; e outra “desrespeitosa e criativa”, que pode se transformar em escrita. Esta última

permite apreender um texto literário como um texto ‘scriptível’ para retomar por minha conta o neologismo de Roland Barthes. Ele entende por texto ‘scriptível’, em oposição ao texto unicamente ‘legível’, um texto que pode ser hoje escrito, reescrito. Um texto suficientemente atual e opaco para insuflar no leitor o desejo de reescrevê-lo. Um texto suficientemente perturbador e desejável para que ele continue a escrever na cabeça do leitor, para que o leia ‘levantando a cabeça’ (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 112).

Abordando aspectos do ensino de literatura na França, a autora diz que “aprender a ler um texto literário no ensino médio, até os anos 1960, era aprender a admirar, tanto no plano estético quanto no moral” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 103). Os alunos deveriam admirar as obras-primas e os grandes autores. No entanto, para ela, “esse dever de admirar tem por vezes dado lugar a desvios, deixando bem pouco espaço para uma leitura autêntica” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 106).

Segundo a autora, a pedagogia da admiração foi contestada pelos próprios textos oficiais do ensino médio de 1981 por motivos demográficos e sociológicos:

é a chegada de novos alunos do ensino médio cada vez menos admirativos, cada vez menos adaptados a esse tipo de leitura; é o surgimento de um novo modelo de leitura com bibliotecas públicas, reivindicando os direitos do leitor e desestabilizando o modelo escolar; finalmente, é a emergência de novas teorias literárias que abalam os pressupostos estéticos sobre os quais se sustentava essa leitura de admiração (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 106).

Estudos, que abordavam a morte do autor e questionavam a obra-prima, fazem com que caia por terra a admiração; distinguem-se autor de narrador, autor de personagem. Assim, a ideia de “admiração pelo autor e admiração por seus personagens” não se confunde mais; sugere-se uma leitura escolar em que haja distanciamento do texto (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 107). Conforme Houdart-Mérot (2013), essas mudanças pressupunham maior liberdade ao leitor. A leitura mudou o seu foco das intenções do autor para as do texto, porém, abriu-se espaço, também, para as intenções daquele que lia. Nas palavras dela: “esse novo leitor teria o direito

tanto de admirar quanto de criticar, ou mesmo de ficar indiferente, ou ainda de opor o seu gosto pessoal e subjetivo a uma ideia de gosto universal, coletivo e educável” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 107), mas na prática não é isso que acontece. Ainda hoje, tanto nas escolas quanto nas academias, vemos uma supervalorização de obras e autores em relação a outros. Discursos de autoridades – currículos, escritores e a crítica literária – enaltecem obras e autores que *devem* ser lidos.

Ao “corrigir”, criticar, dar sugestões, “melhorar” o épico de Homero, João Vítor rompeu com um modo de ler que venera, respeita e admira os clássicos. Essa leitura de João Vítor caminhou em direção de uma escrita; ao mesmo tempo em que lia para fazer a atividade escolar, ele reescrevia a história, orientado pela sua percepção do mundo. Nesse processo, ele desenvolve a leitura colada à escrita, sendo uma ação, possivelmente, mal vista por aqueles que cultuam a admiração.

Podemos dizer que, mesmo com todas as limitações para se determinar o ideário de um “bom leitor”, João Vítor poderia entrar nessa classificação, ao dialogar com a obra, ao mesmo tempo em que se sentiu no direito de julgá-la, reescrevê-la, melhorá-la. Ele não se limitou a pegar fragmentos da obra original e trazer para a sua atividade escolar, compondo, desse modo, um resumo por citação. Ao contrário, julgou personagens, conforme o conhecimento que tem do mundo. Em nenhum momento, ele admirou ou aprovou a obra: “Transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de focalização de um texto é uma maneira de explorar suas virtualidades, de sondar suas possibilidades, é verdade, mas é um exercício de leitura que rompe com o princípio de fidelidade ao texto” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 114). No caso de João Vítor, isso se deu de forma involuntária – considerando o tipo de leitor que é, a sua série e idade –, mas outros leitores poderiam fazer tal atividade voluntariamente. Acreditamos que deve ser dado aos leitores o direito de eleger suas grandes obras e seus grandes autores.

Para Houdart-Mérot (2013), a admiração assegura que os aspectos emotivos e estéticos estejam presentes na leitura, garantindo que a obra literária possa ser vista como “obra de arte completa”. Por isso,

Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração obrigatória e conformista, nem de uma admiração estéril, que faz ficar “mudo de admiração” ou falsamente admirado. Não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre

outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 115).

O que a autora propõe é um modo de admiração que não seja “cego” e submisso, mas que permita a autonomia e a liberdade para pensar e escrever (HOUDART-MÉROT, 2013).

A prática da leitura requer constantes reflexões. Pelo resumo da obra, é nítida a “confusão” que o sujeito/aluno João Vítor faz em relação aos sentidos da obra original. Sabe-se da importância de Homero para a literatura. Sua epopeia foi padrão estético e ético por toda a Grécia, mas é possível contestar a sua supervalorização e o apagamento de outras vozes literárias, por exemplo. João Vítor não tem um percurso de leitor, leu por uma obrigação – fazer um trabalho de recuperação –, não houve um acompanhamento da docente ou dos pais e talvez, ainda, não fosse uma leitura indicada para o seu perfil de leitor. Seu desconhecimento histórico interfere na leitura, mas, por outro lado, proporciona modos de ler “estranhos” ao padrão. O modo como João Vítor se apropria da leitura permite que os elementos da cultura da qual está inserido encontrem espaço no mundo criado por Homero. É bem provável que um estudante que conheça a importância que se é dada a Homero não ousasse criticá-lo como João Vítor faz.

No ensaio *O texto poético na mudança de horizonte da leitura*, Hans Robert Jauss propõe uma leitura a partir de três etapas de interpretação. A primeira leitura de percepção estética; a segunda trata-se de uma interpretação retrospectiva e a terceira leitura chamada de histórica. Segundo o autor, as etapas que ele propõe da interpretação “estão fundamentadas na teoria de que o processo hermenêutico deve ser compreendido como uma unidade dos três momentos da compreensão (*intelligere*), da interpretação (*interpretare*) e da aplicação (*applicare*)” (JAUSS, 2002, p. 875). A importância desta tríade do processo hermenêutico que determina a interpretação de texto, de acordo com Jauss, foi redescoberta por Hans Georg Gadamer.

Conforme Jauss (2002), o texto poético, devido ao seu caráter estético, permite ao leitor a compreensão de algo de forma antecipada graças ao processo da percepção que envolve a própria disposição do texto, o ritmo e a forma. Assim, a primeira leitura, que envolve a compreensão estética, está diretamente ligada à

percepção, ao horizonte de experiência de uma primeira leitura, processo que, em alguns textos, pode ser realizado apenas após diversas leituras.

A interpretação realizada na segunda fase e nas demais leituras também se dirigirá ao horizonte de expectativa construído na primeira leitura, ou seja, na leitura de percepção, pois, segundo Jauss, a interpretação de um texto poético tem como pressuposição a compreensão prévia da percepção estética. Na etapa da interpretação busca-se concretizar determinados significados do texto. Essa concretização só deve acontecer se esses significados parecerem “possíveis ao intérprete no horizonte de sua leitura anterior” (JAUSS, 2002, p. 877).

Para o autor, o processo de recepção na primeira leitura perceptiva trata-se de uma experiência “esteticamente obrigatória que, como horizonte pré-dado de uma segunda leitura interpretativa, abre e limita simultaneamente o espaço para possíveis concretizações” (JAUSS, 2002, p. 880).

Vejamos que o modo de leitura que o escritor atribui a João Vítor desenha o personagem como impossibilitado de compreender esteticamente o “valor” da obra a que está tendo acesso. A ausência de mediação, o desconhecimento do autor e de elementos da obra dificultam a recepção desejada pela escola e é bem provável que, mesmo que fizesse uma segunda leitura com as mesmas condições, não a alcançaria e não poderia passar pela experiência descrita por Jauss (2002):

Cada leitor conhece a experiência que muitas vezes o significado de um poema se torna claro apenas numa segunda leitura, após retornar do final ao início do texto. Num caso destes, a experiência da primeira leitura torna-se o horizonte da segunda leitura: aquilo que o leitor assimilou no horizonte progressivo da percepção estética torna-se tematizável no horizonte retrospectivo da interpretação. Se acrescentarmos que a própria interpretação pode tornar-se novamente a base de outro uso, ou melhor: que um texto do passado não interessa apenas com relação ao seu contexto primário, mas também é interpretado para elucidar seu possível significado para a situação contemporânea, então torna-se evidente que a unidade triádica de compreensão, interpretação e aplicação, como é realizada no processo hermenêutico, coincide com os três horizontes da relevância temática, da relevância de interpretação e da de motivação, cuja relação mútua, segundo A. Schütz, determina a constituição da experiência subjetiva no mundo da vida (JAUSS, 2002, p. 878-879).

A leitura subjetiva que a nossa personagem realiza não perpassa essa unidade mútua proposta por Jauss (2002). E embora seja possível a atualização do sentido do texto, nesse caso, não ultrapassou a subjetividade. Ao ver problemas na obra de

Homero e fazer as correções, João Vítor tem um prazer estético, que é, de certo modo, subjetivo.

Luísa Porto Carrero F. Silva (1992) expõe que:

O ideal de uma "fusão de horizontes" historicamente diferentes deve pois substituir o monológico princípio romântico e historicista da reconstrução puramente solipsista do horizonte do outro. Só ele permite, de facto, enquanto é a tarefa dialógica, nunca acabada, de chegar com os outros à verdadeira natureza do comum, isto é, à natureza não subjectivista mas universal do sentido (a linguagem plural da coisa), ultrapassar o modelo do saber absoluto ou o voto de pura transparência da razão totalitária. Levar o homem a respeitar a perspectiva do outro, de modo a conseguir ver para além do que lhe é próximo, para o integrar num contexto mais vasto e avaliar segundo proporções, menos egoístas, tal é o objectivo e a força desta fusão dialógica de horizontes, que segundo o autor [Gesammelt Werke], é comandada pelo primado da questão e caracteriza toda a compreensão (SILVA, 1992, p. 136-137).

Para a autora, usar apenas a lente da subjetividade é insuficiente, pois até mesmo antes de nos entendermos de forma crítica, já estamos inseridos de forma pré-crítica em um grupo social e familiar, de modo que a nossa "própria razão crítico-reflexiva" (SILVA, 1992, p. 134) resulta da relação com o outro, que também existe em correlação a nós. Seguindo Gadamer, a autora afirma que nós sempre partimos de um horizonte "concreto e situado de compreensão, isto é, de uma pertença fundamental à comunidade (linguística), que nos liga à tradição (SILVA, 1992, p. 135). Assim, presente e passado estão em constante mediação, assim como o *eu* e o *tu*: o compromisso com o outro é condição para se constituir a identidade. E graças à linguagem, é possível compreender as coisas não apenas a partir do ponto de vista individual ou apenas do outro, mas a partir de uma perspectiva mais universal.

Conforme Cosson (2011), a interpretação depende de três fatores: do que o autor escreveu, do que o leitor leu e dos acordos que controlam a leitura em dada sociedade. Apontando a interpretação como o diálogo com o texto, tendo o contexto como limite, o autor aponta que se trata de um contexto

de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrações que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (COSSON, 2011, p. 41).

As regras de leitura estabelecidas pela comunidade, de certo modo, delimitam a interpretação a ser realizada. Então, a leitura de João Vitor não deixaria de ser avaliada e aceita considerando conceitos, sentidos e inferências pensados pela comunidade de leitores no qual o escritor o situa.

Para a leitura de certos autores e obras, não se faz necessária a intermediação do professor e de um conhecimento mais elaborado sobre a literatura. Em contrapartida, há autores em que essa intermediação e aprofundamento de saberes literários se fazem mais necessários. No caso em questão, a perspectiva histórica determinaria a construção de outros sentidos.

Para Jauss (2002), a compreensão estética de determinados textos, de tradição antiga ou de uma cultura diferente, acontece apenas no momento em que a compreensão histórica auxilia na recepção, possibilitando que a percepção estética de fato aconteça, de modo que ela precisa do “horizonte”, mas não há necessidade de que se compreenda logo de início a primeira leitura. A compreensão perceptiva pode acontecer na segunda leitura ou apenas quando ocorra a compreensão histórica. Desse modo, a perspectiva histórica pode corroborar para a percepção estética que “não é um código universal atemporal, mas, como toda experiência estética, está ligada à experiência histórica” (JAUSS, 2002, p. 884). Trata-se de pensar que o caráter estético dos textos é necessário para que se compreenda historicamente a arte e o caráter histórico é necessário para a compreensão e interpretação de muitos textos.

[...] o caráter estético deve ser introduzido como premissa hermenêutica na realização da interpretação. No entanto, reciprocamente também a compreensão e interpretação estética necessitam da função controladora da leitura de reconstituição histórica. Esta evita que o texto do passado seja adaptado ingenuamente aos preconceitos e às expectativas de significado de nossa época. Ela possibilita a compreensão do texto poético em sua alteridade, separando expressamente o horizonte passado do contemporâneo (JAUSS, 2002, p. 881-882).

Como se pode verificar, Jauss (2002) defende uma percepção estética que considere as três etapas de leitura. Nem todo leitor estará preparado para desempenhar tal tarefa.

Na escola, muitas vezes, o texto literário tem sido convocado para subsidiar questões referentes ao gênero e à tipologia textual ou à necessidade de que o aluno produza o mesmo gênero lido ou, a partir daí, um outro gênero textual. A produção de sentido, que aquele texto literário pode proporcionar, fica em segundo plano ou nem

aparece. A literatura, muitas vezes, é explorada apenas em seus aspectos técnicos, o aluno não chega a gozar o texto. Cosson (2011, p. 23) nos alerta que o modo de ensinar deve permitir que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. A literatura pode ser pensada como conhecimento sem que seja necessário afastar o prazer estético.

João Vítor leu e atribuiu sentidos ao lido. Ele poderia ter conferido outros e novos sentidos à obra, caso a intermediação da professora tivesse acontecido, se possuísse um trajeto de leitor mais amplo ou se o objetivo da leitura não fosse apenas a aprovação, bem como se tivesse tido acesso à rede mundial de computadores, conforme seu desejo inicial. Uma nova leitura, realizada em determinado percurso e, se houver a necessidade, com a devida intermediação, nos torna capazes de compreender e construir diferentes sentidos, uma vez que na interação com o outro também somos transformados e convidados a atribuir novas significações.

A escola pode oferecer subsídios para que os estudantes tenham condições de interpretar um texto literário considerando sua forma, possam atribuir novos sentidos levando em conta a historicidade da obra, mas a escola pode, também, “lançar mão” da leitura subjetiva em proveito do processo de formação de leitores.

O gosto, segundo Fiorin (1997, p. 28), “não é um dom natural como quer a ideologia, mas um acontecimento social”. O sujeito-aluno precisa ser munido de competências que o auxiliem na construção da formação desse gosto e faça com que ele esteja atento à organização textual e aos procedimentos que ele pode acionar ao realizar a leitura. Considerando que o sentido não está dado nos textos, mas depende daquele que o lê, podemos dizer que não interessa apenas o texto, mas também o sujeito e a própria vida, conforme demonstra Eric Landowski (2012), recorrendo a Greimas:

No obstante, en Greimas, también el resorte inicial de la reflexión fue una interrogación acerca del sentido en general. En él, al comienzo, no se trataba solamente de preguntarse sobre la significación de los textos, sino del ‘sentido de las actividades humanas’, del ‘sentido de la historia’, o simplemente, según una expresión que le era familiar, del ‘sentido de la vida’ (LANDOWSKI, 2012, p. 129).

Contudo, em Greimas, a motivação inicial da reflexão foi uma interrogação sobre o sentido em geral. No começo, não se tratava somente de se perguntar sobre a significação dos textos, mas sim do ‘sentido das atividades humanas’, do ‘sentido da história’, ou, simplesmente, segundo uma expressão familiar, do ‘sentido da vida’. (LANDOWSKI, 2012, p. 129, tradução nossa).

Atribuir sentido é um posicionamento inerente ao ser humano, que seja apenas relacionando com suas experiências cotidianas, que seja acionando competências construídas no seu percurso de leitor com a intermediação do professor. O texto é importante, mas os processos que o sujeito convoca ao realizar a leitura também.

Ler e dar sentido ao mundo são atos que nos incluem socialmente, nos aproximando. Independentemente do meio de acesso, a leitura contribui e complementa o processo de aprendizado dos sujeitos. Para os professores e pesquisadores Luiza Helena Oliveira da Silva e Márcio Araújo de Melo:

Há o que ler nos livros, nas cartilhas, mas também nos muros e nas lições apreendidas na relação com outros sujeitos. Ler é então verbo transitivo que pressupõe distintos objetos, a demandar diferentes saberes para um sujeito em constante aprendizado, o que nos remete ao conceito de letramento (MELO; SILVA, 2015, p. 124).

Desse modo, o ato e a possibilidade de ler se apresentam a nós por meio de diferentes formas, vindos de diferentes lugares e podem se dar a partir de diferentes finalidades. Nem todos são tocados da mesma forma e, portanto, os sentidos podem se diferenciar e provocar sensações distintas. Alguns serão seduzidos, outros “virarão as costas” para o texto, pois o leitor “[...] possui certo direito de validar o texto literário, bem como de avaliar sua capacidade de convencimento”; existe um “leitor avaliador, que tem o poder de dizer não ao texto, de não ser seduzido por ele” e “uma leitura que se coloca num lugar oscilante de certeza, pois nem sempre convence, nem sempre seduz todos os leitores” (MELO, 2015, p. 171).

Acreditamos que a literatura continuará a formar crianças e jovens leitores, seja na leitura solitária, seja na leitura partilhada no ambiente escolar, para uma consciência autônoma, crítica e ativa.

João Vítor proporciona uma reflexão sobre o ensino de literatura, a prática docente e a leitura literária. A leitura e análise dessa obra nos faz pensar quantas questões estão envolvidas quando o professor solicita a leitura de uma obra. Questões que permeiam a sua escolha, a função que se vê no ensino de literatura, o tipo de mediação necessária para uma leitura, as políticas públicas voltadas para a formação de leitores, as implicações que a formação docente tem no processo que pretende formar leitores, a relevância de se considerar as experiências pessoais dos alunos diante da leitura, dentre outras. São a essas questões que passaremos a dar atenção agora.

3 LEITURA E ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, falamos sobre o ensino da literatura no espaço escolar e sobre a formação de leitores. No primeiro tópico, *Literatura e escola*, abordamos a importante, porém conflitante, relação entre a escola e a literatura.

Posteriormente, no tópico *Formação de leitor literário*, fizemos uma discussão sobre o contato inicial do pequeno leitor com as obras literárias, por intermédio da família e, mais tarde, por meio da escola.

3.1 Literatura e escola

A relação entre a literatura e a escola toca em pontos que envolvem o ensino público, o livro e a leitura, os discursos pedagógico e estético em torno da literatura infantil e juvenil e à inevitável, mas tão passível de críticas, escolarização da literatura. São a esses pontos que passaremos a discorrer nesse tópico.

3.1.1 Primeiros indícios de um ensino público e a escola

Alguns problemas sociais, dentre eles o analfabetismo, o baixo poder aquisitivo, a falta de políticas públicas eficazes voltadas para a cultura e a crescente influência dos meios de comunicação de massa que utilizam o som e a imagem, contribuem para que em nosso país o consumo de material impresso tenha sido baixo. Pontos que, certamente, influenciam as práticas leitoras.

Falar de ensino, escola, leitura e política educacional no Brasil faz-nos mencionar o período em que ainda vivíamos sob a égide da Coroa Portuguesa. Esta não possuía um projeto para a educação que beneficiasse os que aqui habitavam. Os jesuítas focaram a catequização dos indígenas, enfatizando, assim como outros religiosos, um ensino religioso e cristão. Desse modo, tínhamos um ensino que estava ligado “à política colonizadora dos portugueses” (RIBEIRO, 2003, p. 18). Cabia aos jesuítas a criação de colégios, que receberiam subsídio português e, por isso, deveriam formar sacerdotes para atuarem na catequese.

Segundo Ribeiro (2003), o foco não era instruir e catequisar apenas os indígenas, embora tenha sido o grupo explicitamente citado nos “Regimentos”, política adotada por D. João III. O primeiro plano educacional, feito pelo padre Manoel da

Nóbrega, previa a necessidade de que os filhos dos colonos, os órfãos e os mamelucos também fossem contemplados com a instrução e a catequização, além dos indígenas, como já previam os “Regimentos” (RIBEIRO, 2003). O plano de estudos abrangia o ensino do português, da doutrina cristã e ler e escrever, contemplando, ainda, canto orfeônico e música instrumental, de cunho opcional. O plano continha também o aprendizado profissional e agrícola, aula de gramática latina e viagem de estudos à Europa.

A partir de 1556, quando entra em cena a Companhia de Jesus¹¹, o plano de estudo de Nóbrega enfrenta resistência. Entre 1570 e 1759 vigora um novo plano que exclui, além das etapas iniciais de estudo, o canto, a música e o aprendizado profissional e agrícola.

O plano de estudos elaborado pela Companhia de Jesus e publicado em 1599 previa curso de humanidades, de filosofia e de Teologia e viagem à Europa. Percebia-se com isso que não pretendiam mais ensinar o indígena, apenas catequizá-lo:

Era necessário concentrar pessoal e recursos em “pontos estratégicos”, já que aqueles eram reduzidos. E tais “pontos” eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos.

Verifica-se, desta maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial (RIBEIRO, 2003, p. 22-23).

Desse modo, os indígenas representariam apenas um número de adeptos ao catolicismo e mão-de-obra para os portugueses. O aprendizado profissional acontecia no próprio ambiente de trabalho entre aqueles que eram a maioria na colônia, os indígenas, os negros e os mestiços. No que diz respeito à educação feminina, resumia-se a boas maneiras e atividades domésticas. Apenas no final do século XIX surgirá o ensino destinado às mulheres em nível secundário.

¹¹ A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. Tiveram grande expansão nas primeiras décadas de sua formação, constatada pelo crescimento de seus membros (MACIEL; NETO, 2006, p. 467-468).

A fase pombalina¹² não trouxe mudanças benéficas no campo educacional para os colonos. Em se tratando do ensino, as “Reformas Pombalinas” pretendiam afetar tanto a metrópole quanto a colônia, buscando salvar a economia de Portugal, prejudicada após a dominação espanhola. A colônia passou a ser o alvo de onde tirariam o maior lucro que conseguisse. Para tal empreendimento, intensificaram o controle sobre as atividades que eram desenvolvidas aqui, ampliando funções e os modos de administração, além de determinarem que os cargos superiores só deveriam ser ocupados por quem pertencia à metrópole, enquanto aqueles que nasceram na colônia ocupariam as funções inferiores. Mesmo em cargos menores, os colonos deveriam ter um preparo, por isso, o processo de leitura e escrita, ensino primário, que estava sob os cuidados da família, passa a ser realizado na escola (RIBEIRO, 2003).

Em 1759, a Companhia de Jesus é expulsa e dentre os motivos alegados para tal atitude, o Estado pontuava que a educação oferecida estava servindo à ordem religiosa e não a Portugal. Desse modo, passa-se a ter um “ensino público propriamente dito” (RIBEIRO, 2003, p. 33), financiado pelo Estado e para ele e não mais financiado por ele, mas que ensinava o sujeito para a Igreja. O Alvará de 28-6-1759

criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 2003, p. 33).

Tais determinações afetaram diretamente o Brasil: investigam-se quais os professores que trabalhavam sem licença ou se usavam livros que não eram permitidos; realizam-se concursos voltados para a área de latim e retórica na Bahia; chegam a Pernambuco dois professores portugueses; o ensino secundário passa a ser organizado em “aulas avulsas” de latim, grego, retórica e filosofia. A falta de recursos financeiros e pessoal preparado, problemas que havia na metrópole, persistiram na colônia. Fato é que as mudanças que aconteceram no ensino secundário não permitiram que se transformasse a ideia de imitação da metrópole e

¹² Período em que Sebastião de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, foi ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, empreendendo reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais.

ele continuou aquém das questões da realidade. Quem quisesse, e pudesse, adquirir uma formação mais abrangente, deveria ir a Portugal.

Em 1807, a família real e a corte vêm para o Brasil por ocasião da invasão de Portugal pelos franceses, provocando mudanças administrativas e de organização urbana. Nos anos seguintes, também foram ocorrendo mudanças na área intelectual – criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública, Jardim Botânico do Rio, Museu Nacional, circulação de revistas e jornais – e na área educacional – criação de vários cursos, que marcam o início do ensino superior em nosso país, para capacitação de pessoal para atender as necessidades da Corte portuguesa aqui instalada. É importante ressaltar que esses cursos atendiam a critérios profissionalizantes. Com essas mudanças no campo educacional, a colônia passa a ter os três níveis de ensino (RIBEIRO, 2003).

Mesmo após a independência, em 1822, muitos anos foram necessários para que se colocasse uma política de educação em pauta, para que se tivesse um órgão responsável pelas questões educacionais e a taxa de analfabetismo caísse.

No papel, havia a garantia da educação primária de forma gratuita a todos os cidadãos do império e a criação de colégios e universidades por todo o território, mas na prática não foi o que aconteceu. Houve pouco investimento no campo educacional, principalmente nos níveis primário e secundário; existia um interesse maior pelo ensino superior; não houve espaço para os escravos. A década de 1850 é tida como uma época de “férteis realizações” (RIBEIRO, 2003, p. 54), embora tenham ocorrido principalmente onde a Corte residia, mas persistiram diversos problemas e deficiências em todos os níveis de ensino, chegando, a educação, ao final do século XIX, sem condições para um atendimento mínimo de todos em idade escolar.

Com a República, em 1889, esperava-se a resolução dos problemas educacionais, mas não demorou muito e a camada média foi retirada do controle político e o poder foi dominado por conservadores que atendiam aos interesses dos agricultores, pecuaristas e exportadores de café. Desse modo, podemos dizer que houve pouco avanço no campo educacional – apenas algumas reformas estaduais; a criação do Ministério da Instrução Pública, que durou apenas dois anos, de 1891 a 1893. Tratava-se, ainda, de um ensino a que poucos tinham acesso. Mesmo nesse cenário em que o governo deu pouca importância para a educação, pois permanecia um esforço pela continuidade de um ensino conservador e elitista, surgem campanhas em defesa da alfabetização, estas coordenadas por intelectuais e escritores, dentre

os quais Olavo Bilac, Coelho Neto, Monteiro Lobato (ZILBERMAN, 1988). Eles necessitavam de um público consumidor, por isso se interessavam pela sua formação e solidificação. Esse comprometimento dos escritores, não escrevendo apenas de forma desinteressada, conforme Zilberman (1988), marcou a cultura brasileira nos anos da República Velha. Essa prática aparecia não apenas entre esses escritores mais ativos, mas também na literatura que se publicava na época, como a prosa regionalista, a literatura infantil e a estrangeira.

A expansão da 'necessidade' da escola para a população faz crescer também o interesse em publicar livros para atingir este público, marcando um aumento do interesse pela edição de livros para crianças (no caso da escola, especialmente os didáticos) (ALMEIDA; ESPINDOLA, 2011, p. 74).

Não é de nosso interesse, no entanto, reduzir um projeto de alfabetização – e com ele a formação de grupos de leitores literários – a uma ação que aparentemente se mostrava tão individualista quanto ao interesse de alguns autores na formação de um público consumidor para as suas obras. Era um cenário de Proclamação da República, deixando o Brasil de ser Monarquia, pressupõe-se, em tese, a modernização, a industrialização e avanços na educação.

Como se vê, com a República houve tentativas de se resolver problemas na educação brasileira, o que acontece em pequenas medidas, uma vez que econômica e politicamente forças tradicionais conseguem se manter no poder e o ensino continua a ser elitista, sendo que nem todos conseguem ter a acesso a ele. Mas a luta daqueles que queriam atingi-lo continuava, além de haver a necessidade de se ter mão-de-obra capacitada.

Diante desse contexto, vai se dando a democratização da escola, como se pode perceber pelos comentários de Zilberman (1988) sobre a ampliação do sistema escolar brasileiro no século XX:

a década de 30 assiste à expansão do ensino médio e profissionalizante, matizando a finalidade até então estritamente elitista desse grau; e a década de 70 presencia a difusão dos estudos superiores, ainda que a expansão mais substancial corra por conta da rede privada, paradoxalmente destinada à população de baixa renda (menos habilitada aos vestibulares mais concorridos e mais difíceis das universidades públicas) e/ou às regiões menos centrais (pois as universidades públicas estão localizadas principalmente nas capitais e cidades maiores dos estados mais ricos) (ZILBERMAN, 1988, p. 41).

Essa democratização foi essencial para que as classes populares tivessem acesso ao ambiente escolar, mas há de se levar em conta, como pontua Maria Teresa Esteban (2007), que o desafio está em promover ações que, de fato, transformem a escola pública em uma escola de educação popular.

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica (ESTEBAN, 2007, p. 10-11).

Sendo assim, não basta apenas permitir o acesso ao espaço físico da escola, é necessário a concretização de ações que possibilitem as condições de permanência e a efetivação da aprendizagem.

Na década de 1980, em um momento em que se tenta combater a ditadura militar e há a emergência de movimentos sociais, surgem vários debates em que se discute o papel social da escola no processo de redemocratização da sociedade e, conseqüentemente, sobre o ensino de algumas disciplinas. Há um descontentamento em relação ao ensino que o Estado vinha oferecendo e à situação da escola pública: “desamparada, sucateada, professores desmobilizados e aviltados em seus salários e condições de trabalho” (FARIA, 2009, p. 35). Esse cenário

[...] culminou, na década de oitenta numa série de reformulação curriculares, amparada também pelo aumento da produção acadêmica no período no que tange ao ensino de língua materna e literatura, indícios de um renovado interesse da academia sobre essas questões (FARIA, 2009, p. 35-36).

A discussão e produção na área de língua materna e literatura, realizadas pelas universidades, muito contribuíram para que se pensasse a necessidade de mudanças nos currículos. As transformações curriculares vistas como necessárias deveriam abranger conteúdos de “relevância social” e deveriam corroborar para uma “aprendizagem significativa” e para a “superação do fracasso escolar” (FARIA, 2009).

3.1.2 Livro, leitura e escola

Conforme Zilberman (1988), a pedagogia do século XVIII foi que impulsionou a prática da leitura, propiciando a disseminação dos ideais iluministas que a burguesia pretendia determinar à sociedade. Os iluministas – para quem o livro era um instrumento de cultura – pretendiam acabar com o prestígio da magia e da religião, enaltecendo o raciocínio e a verificação como formas de se obter as certezas. Eles utilizavam o livro para romper com os conceitos da nobreza feudal, que via na tradição uma forma de justificar os seus privilégios. Dessa forma, os iluministas põem em cena o “racionalismo contemporâneo” e “uma ideologia da leitura” (ZILBERMAN, 1988, p. 17). Esta se funda na ideia de que a educação proporcionada pelo saber acumulado em livros “é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social” (ZILBERMAN, 1988, p. 18). Para eles, quando o sujeito começa a ir à escola e aprender a ler é o momento em que se insere na vida comunitária. O indivíduo, quando alfabetizado, torna-se um leitor, podendo percorrer o mundo da escrita. Lendo de forma assídua, o sujeito absorverá os ideais que fixaram a universalização da prática da leitura, dentre eles: “a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual” (ZILBERMAN, 1988, p. 18). Mais: “o texto torna-se o intermediário entre o sujeito e o mundo” (ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Para os iluministas, é por meio do saber e do raciocínio que conhecemos a realidade e podemos agir sobre ela. Assim, a cultura não era mais vista como um bem em si mesma, representava *status*, forma de ter dinheiro e crescer política e socialmente, ou seja, tomou um viés utilitário. A tudo isso, soma-se a legitimação da escolarização como imprescindível. A obrigatoriedade da frequência à escola seria o meio de o sujeito ascender-se socialmente, mas a escola também seria o meio da burguesia transmitir os seus ideais. Passa-se uma ideia de que todos poderiam ascender-se, com a única condição de frequentar a escola, tida como gratuita e universal.

Dessa maneira, não é difícil percebermos que as experiências pessoais e aquelas vivenciadas por uma comunidade são desprestigiadas, valorizando-se apenas os conhecimentos obtidos por intermédio dos livros. Neles estaria a verdade, simples ou complexa. Inserir o sujeito no mundo da leitura parece-nos, em um primeiro momento, o desejo de se manipular ideologicamente e também uma forma de

aumentar o consumo. É salutar afirmar que com essas constatações não pretendemos “manchar” a imagem “cristalina” da escola e da leitura, mas evidenciar as ideologias que perpassam a sociedade capitalista e burguesa. Democratizou-se mais o conhecimento, alcançando os variados setores da sociedade. Porém, sabemos que essa democratização não alcança a todos da mesma forma, tendo em vista que “o processo de escolarização não é uniforme, nem igualitário, muito menos de similar qualidade” (ZILBERMAN, 1988, p. 26), mas não se pode negar que mesmo nessas condições as oportunidades surgiram e propiciaram alguns avanços, como um maior acesso à arte e à cultura, sendo que a leitura se torna o meio que facilita o contato das pessoas com o saber. Assim, a arte passa a tratar de temas que atingiam a todos ou a maioria das pessoas, para que tenha um público consumidor, e o conhecimento proporciona a participação das pessoas na sociedade.

Portanto, quando a escolarização se torna compulsória na Europa, no século XIX, tem-se em vista um sistema capitalista e industrial: a escrita auxilia o trabalhador a executar as atividades dentro de um sistema de fabricação em série. Esse trabalhador – antes inserido em um contexto imediato e empírico – por meio da escrita e da leitura é imerso em uma realidade que é permeada de signos abstratos. Ele deixa de considerar a experiência e a intuição, passando a seguir instruções escritas. As ideias iluministas enaltecem a importância da leitura como necessidade e hábito, tornando-a condição de saber e de civilidade, colocando a vida e os hábitos burgueses (posição racionalista, o cientificismo, atitudes que prezam a vida doméstica e o ambiente familiar, dentre outros) como parâmetros a serem seguidos, imitados e alcançados pelos grupos sociais.

Por meio da leitura, chegava-se ao conhecimento, via-se o racionalismo crescer, realizava-se uma atividade própria ao ambiente familiar e enaltecia-se um objeto de teor utilitário, o livro. Mas, se por um lado, os iluministas tendiam a essa função utilitária, por outro, dentro desse processo,

os filósofos sublinham sua natureza liberadora. [...] o movimento estabelece a principal relação para o desdobramento da ideologia que, até o presente, sedimenta a validação da leitura em nossa sociedade: a de sua tendência emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal elaborado pela burguesia e que se deposita nas obras escritas. Deste modo, o conhecimento vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação independente (ZILBERMAN, 1988, p. 35-36).

Ainda hoje, o livro é visto com esse caráter de teor emancipatório, capaz de libertar o homem das amarras sociais, tendo papel singular na produção do conhecimento. Contudo, aponta Rezende (2017), o ideal de formação humana pela literatura não se dá pela insistência de sua importância. Nas instituições de ensino, principalmente as públicas, residem uma variedade de práticas culturais das quais os jovens têm muito acesso e que são inferiorizadas, uma vez que não se enquadram na estrutura, já estabelecida, do ensino de literatura. Assim, faz-se necessário pensarmos em literatura incorporando o período que vivemos, de modo que

Ao se acolher, contudo, as práticas sociais de cultura como possibilidade de trabalho escolar, estilizando a disciplina Literatura, além de ampliar o leque de gêneros considerados literários – capaz de abrigar tanto a literatura nacional e estrangeira voltada para o jovem, quanto manifestações escritas da cultura popular, da tradição oral, *best-sellers* – ao lado da literatura erudita, universal e canônica – é de se observar que cada uma dessas modalidades ou gêneros se abrem para uma forma particular de apreensão do mundo. (REZENDE, 2009, p. 5).

Desse modo, há uma série de gêneros, com linguagem e características próprias, que podem ser utilizados ao lado da literatura para despertar o gosto pela leitura, o desenvolvimento de outras habilidades e a formação humana. Uma leitura do gênero de sua estima pode representar o início da realização das leituras solicitadas pela escola, que proporcionarão aos alunos um contato maior com os textos literários e a uma compreensão melhor de si e do outro, numa atividade que envolve imaginação e conhecimento. Nesse sentido, é como afirma Zilberman (2008):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

A leitura continua sendo uma questão da escola – considerada a responsável pela formação de leitores – e das editoras – incumbidas de produzir aquilo que será lido.

O incentivo à leitura estimulou a indústria da impressão e o surgimento de gráficas e editoras, para dar vazão às novas formas de expressão – o livro, o folhetim, o jornal e o cartaz. O livro, que foi um dos primeiros objetos a ser produzido de forma industrial – em grande quantidade e conforme a divisão do trabalho –, segundo

Zilberman (2016), experimentou a fase de mais êxito entre as décadas de 1960 a 1970.

Conforme a autora (1988), o crescimento do público leitor atendia a três objetivos, quais sejam: garantir a produção e o consumo de literatura; facilitar a divulgação dos ideais burgueses através dos livros, o que, necessariamente, requer a participação da escola, uma vez que há a necessidade da aprendizagem da escrita; fazer com que as camadas não pertencentes à burguesia compreendam os ideais políticos e ideológicos burgueses, sendo a escola um dos principais meios de se transmitir esses ideais. Ademais, houve um interesse na democratização da leitura.

Certo é que a leitura se difundiu em um contexto histórico bem peculiar: um modelo de sociedade capitalista em que a economia se mantém em torno do crescimento industrial e na democracia. Sendo assim, ela proporcionou o consumo de material impresso, assim como a transmissão de valores que beneficiaram a política e a ideologia burguesas; então, a leitura se torna “fruto” e “agente” da democratização política instaurada pela burguesia. Em nosso país, no que tange à leitura, o processo ocorreu de forma semelhante.

Mesmo tendo uma prerrogativa que atenda aos interesses de determinados grupos que se utilizam dela com fins específicos, como a venda de livros ou a consagração de determinados autores, ou sendo conduzida de forma a se valorizar apenas um sentido pretendido, a leitura é capaz de promover reflexões sobre a sociedade, a fim de explorar a capacidade crítica, intelectual e empática do leitor, instigando um posicionamento mais crítico sobre suas práticas sociais cotidianas. A leitura como ato político pode provocar reflexão, discussão e crítica, ampliando e questionando ideias já cristalizadas no cânone literário.

Segundo Zilberman (1988), no final dos anos setenta do século vinte, diagnosticou-se uma crise de leitura no Brasil, baseando-se no fato de que os jovens, principalmente os estudantes, não liam com a assiduidade desejada os livros ao seu alcance. A partir de então, esse tema passou a ser discutido nos mais diferentes meios, com a finalidade de resolver a questão.

Paradoxalmente, essa crise é evidenciada em um momento em que há no Brasil o crescimento urbano, o que provocou um público interessado nos meios de comunicação de massa, mas também constituiu um grupo interessado por literatura, que se beneficiou com a reforma do ensino no início da década de setenta, que havia, de certo modo, propiciado uma maior abertura para a utilização do texto literário na

sala de aula, além de aumentar de cinco para oito anos a obrigatoriedade dessa faixa de escolaridade, gerando um número maior de leitores para as obras que chegavam ao mercado.

Com o crescimento do público e, também, da oferta, a literatura começa a viver um período de euforia, principalmente no que tange à literatura infantil,

gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de textos clássicos, iniciativas todas que vêm obtendo grande sucesso (ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Mas, se por um lado, houve um aumento no número de leitores, principalmente o público infantil, por outro, percebe-se a falta de interesse por livros. Então, se a crise de fato existiu, ela se mostrou em um contexto contraditório: houve, quantitativamente falando, um aumento dos possíveis leitores e da oferta de livros, mas houve, por parte do leitor, a rejeição em “tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico” (ZILBERMAN, 1988, p. 16). Essa recusa fez com que houvesse a necessidade de políticas públicas com o intuito de proporcionar a valorização do livro e da leitura, e, conseqüentemente, levou à aquisição de livros¹³.

De acordo com Ana María Margallo (2021), foi na década de 1990 que a formação do hábito de leitura passa a ser considerada uma responsabilidade da escola, de modo que

É essencial, de fato, entender como o novo paradigma da educação literária em que operamos outorga um papel central à formação do leitor literário. Na consecução desse objetivo colaboram duas dimensões, o fomento à leitura e o avanço na interpretação. [...] A construção do hábito leitor se situa em espaço fronteiriço, uma vez que surge na escola, mas aspira a superar seus limites para formar leitores que se integrem em uma comunidade cultural (MARGALLO, 2021, p. 55-56).

A leitura, por meio da escola, precisa ser um espaço a serviço da sociedade, incorporando as diferentes realidades dos seus sujeitos, suas diversidades culturais e

¹³ Incentivar o gosto pela leitura, ler e estudar as obras literárias são ações que devem ser praticadas pela escola, mas não é sua função estimular a compra de livros, o que não a impede de sugerir que os alunos e os pais possam adquiri-los. O cuidado que as Secretarias de Educação e Cultura e o Ministério da Educação devem ter é não comprar livros com o intuito de beneficiar mais as editoras que os leitores. Não é papel da escola preocupar-se com as vendas de livros que pretendem apenas gerar lucros para determinados autores e editoras. Ressaltamos, porém, que a compra de livros, enquanto uma política pública de aquisição de acervo bibliográfico para as escolas, não é ruim. Sabemos que diversos governos criaram e implementaram políticas de aquisição e distribuição de livros literários para as escolas públicas, proporcionando que muitas crianças e adolescentes tivessem contato com a leitura.

não conservando padrões que excluem e segregam os sujeitos que não compõem as culturas impostas e valorizadas pelos cânones literários.

Para a popularização e difusão da leitura é preciso que ela esteja vinculada à existência de uma política educacional que assegure que ela alcance todas as camadas da sociedade, propiciando que todos tenham acesso à leitura, à escrita e ao ensino de literatura, de modo que esse possibilite o gosto pela leitura. O que, de certa forma, proporciona atitudes críticas diante do que foi lido, podendo o sujeito atuar na realidade em que vive.

Nesse processo, é preciso abrir espaço para que as literaturas das margens possam “existir”, para que se rompam os silêncios institucionalizados. De modo que os grupos subalternos sejam ouvidos, ou que, pelo menos, tenham possibilidades de dizer, questionando as hierarquias a partir da resistência, instigando a criticidade nos grupos privilegiados sobre a supervalorização das obras literárias cujas representações sociais são elitizadas.

A questão da difusão da leitura e da literatura requer um esforço que pode partir tanto da iniciativa privada quanto pública. Para essa difusão, é possível firmar parcerias entre universidades e escolas, proporcionar visitas de autores locais ao ambiente escolar, contar com a participação das fundações culturais para divulgação e oferta de obras e criar programas públicos que visam o estímulo à leitura, como veremos mais adiante.

O poder público também participa desse processo, por meio da elaboração de programas e decretos que propiciem o acesso de estudantes e professores à leitura. Na página de apresentação do extinto Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), diz que o Programa, criado em 1997, tinha como objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2018). O Programa contemplava todas as escolas públicas da educação básica, que eram cadastradas no Censo Escolar.

Ainda segundo a página de apresentação do Programa:

O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores (BRASIL, 2018).

Em 2017, as ações do PNBE foram incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto 9.099/2017. O PNLD é ampliado, ficando responsável também pela distribuição de materiais didáticos e literários para os estudantes, professores e acervo escolar, como podemos ver em seu artigo 1º, no parágrafo 1º:

O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017).

Dentre os objetivos do PNLD, apresentados no artigo 2º do Decreto 9.099/2017, estão: “III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” (BRASIL, 2017). Nesses dois incisos percebemos a intenção de democratização e acesso à leitura¹⁴.

Várias questões devem ser consideradas quando o assunto é a inserção de uma política pública que pretenda difundir a leitura no Brasil. A distribuição de livros para as bibliotecas públicas, o fim de imposto para a compra de livros, dentre outras, são ações que possibilitam a sua difusão, mas não podemos nos esquecer de que uma política pública de formação de leitor pressupõe não apenas o acesso ao livro. Ela deve incluir programas de leitura e de formação dos professores, dos gestores, dos alunos e da sociedade como um todo.

3.1.3 Literatura na escola

Falar de leitura no Brasil – e, diríamos, no mundo de modo geral – requer que falemos de literatura e de escola. A primeira, porque é o “material impresso destinado ao consumo socialmente mais prestigiado” (ZILBERMAN, 1988, p. 10); a segunda, porque, no Brasil, “detém uma importância cultural que, muitas vezes, só é percebida

¹⁴ A respeito da extinção do PNBE, em 2014, e à incorporação de suas ações ao PNLD (2017), devemos dizer que as bibliotecas ficaram um longo período sem receber livros literários, desde que o primeiro Programa foi extinto e se efetivou o que propunha o segundo. Na época, a extinção do PNBE gerou muitas críticas por parte de especialistas da literatura, escritores e representantes de órgãos voltados para a questão do livro (MOREIRA, 2017).

quando ela falha [...] A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 10).

Conforme pontua Colomer (2007, p. 15), por muitos séculos a literatura teve como papel principal ser o “eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade”. O que não significa, necessariamente, que, mesmo com tantas funções, “os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p. 15).

Ainda segundo a autora, em meados do século XIX, em alguns países começou-se a escrever livros que foram pensados para as etapas escolares, mas a instrução moral continuava a ser a função principal desses livros, que traziam relatos edificantes, histórias humorísticas, pequenas peripécias emocionantes, poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional. Alguns desses livros mantiveram as sequências narrativas com um tom educativo a partir de um protagonista infantil. Em outros países, os livros de leitura coletiva tinham a forma de “novelas escolares”, constituindo-se de narrativas extensas e coesas, que traziam o conhecimento do passado; ou se referiam ao espaço geográfico; ou ainda representavam um livro de unidade patriótica. Essas novelas escolares, que eram lidas nas classes finais do curso primário, segundo Colomer (2007, p. 17), representavam “uma garantia de que qualquer pessoa teria lido ao menos um livro recreativo completo em sua vida e se tornavam um vínculo de referência coletiva”.

No que diz respeito à etapa secundária, conforme a autora, o modelo de ensino de literatura que perdurou por muito tempo foi o que propiciava a criação de discursos orais e escritos, por meio do eixo da retórica, baseando-se na leitura de autores gregos e latinos. Buscava-se “agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para incluí-los na construção do próprio discurso” (COLOMER, 2007, p. 17). Tal modelo foi substituído, a partir do século XIX, por outro que visava o estudo da história da literatura cronologicamente, a partir de textos em que os alunos procuravam comprovar as características que tinham estudado. Tanto no primeiro modelo quanto no segundo, realizava-se uma leitura – orientada pelo professor – de fragmentos de obras.

Dessa forma, podemos dizer que, por muito tempo, os livros que se tinham presentes nas aulas eram as obras chamadas escolares, juntamente com as antologias de textos de autores conhecidos:

tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos (COLOMER, 2007, p. 17).

Sendo assim, não é difícil concluirmos que a leitura literária, enquanto fruição, instrumento de emancipação e de formação no processo humano, não estava presente nas atividades escolares dos alunos.

Mesmo diante dessa situação, poderíamos dizer que há um discurso que pensa a necessidade de a escola permitir que os alunos tenham acesso à biblioteca com livros adequados para a sua idade¹⁵ (COLOMER, 2007), de modo que já existem vários programas de leitura que conclamam a participação de todos, pais, bibliotecários e professores. Congressos, encontros e debates têm se disseminado em diferentes países, governos, secretarias de educação, ONGs, para falar e pensar a leitura literária, mas sobre isso, voltaremos a falar posteriormente.

Por muito tempo não se falou de uma literatura para crianças e adolescentes. Apenas nos anos sessenta e setenta do século XX, o Brasil viu emergir a produção de livros para esse público.

Segundo Coelho (2000), debates e propostas a favor de reformas educacionais se ampliaram significativamente nos anos setenta e oitenta, principalmente na área de Língua e Literatura. Vale notar também que nas décadas de 1970, 80, 90 e primeira década do século XXI, o Brasil viu florescer diversas pesquisas sobre o ensino de literatura e as práticas leitoras dos alunos.

As transformações pelas quais o currículo passou na década de 1980, com o discurso de superar o fracasso escolar e buscar uma aprendizagem que de fato fizesse sentido para o aluno afetaram também o ensino de língua e literatura. Em se tratando do ensino da língua, houve uma tendência a se considerar que o foco na variedade padrão acabava por excluir e marginalizar as crianças oriundas das camadas populares que possuíam uma “deficiência cultural e linguística” (FARIA,

¹⁵ Ideia que remonta ao ensino por “conta-gotas”, conforme a faixa etária.

2009, p. 53). Essa ideia influenciou o ensino de literatura, que é perpassado pelo “discurso da facilitação” (FARIA, 2009, p. 53). Assim, surgem as produções voltadas para o público infantil e juvenil com uma linguagem mais simples e mais acessível àquele público, com o intuito de despertar o gosto pela leitura. As obras canônicas não atendiam a essa demanda. Naquele período, como hoje, existiram oposições a esse discurso de se oferecer uma literatura fácil, muitas vezes sem valor estético, objetivando a formação do leitor literário (FARIA, 2009).

Segundo Rezende (2014), em se tratando da literatura, a orientação que se verifica na cultura escolar a partir dos parâmetros, orientações e propostas curriculares, além do livro didático, “é a de que ao ensino fundamental caberia a “formação do leitor” e, ao ensino médio, a sistematização dos conhecimentos sobre literatura”. Ideia semelhante podemos encontrar em Cosson (2011).

Ainda de acordo com Rezende (2018), como vimos também com Colomer (2007), a literatura ao longo da história tinha como propósito transmitir ensinamentos morais e éticos que serviam também para ensinar ler e escrever, de modo que ainda hoje “tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas” (COSSON, 2011, p. 20), muitas vezes reduzido a atividades que passam longe da leitura efetiva de literatura. Para o autor, mesmo com um espaço reduzido no ensino da língua, a leitura literária está na escola e tem sido dividida pedagogicamente em dois tipos, quais sejam: atividades de leitura ilustrada, em que a leitura é vista como uma atividade de fruição e deleite, e atividades de leitura aplicada, em que a leitura é vista como promotora de conhecimento. No primeiro tipo de atividades, busca-se inserir o aluno no ambiente da escrita ou o manuseio livre de material impresso. Esse modo de utilização do texto literário ocorre, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. No segundo caso, o texto é o meio para se aprender alguma coisa. Esse tipo de leitura é predominante a partir dos anos finais do ensino fundamental (COSSON, 2015).

Durante o século XX, a literatura no Brasil atuava como agente de formação humana e também de letramento, de modo que “correspondia a estimular a decodificação, entendimento e interpretação de textos escritos” (ZILBERMAN, 2016, p. 28). Entretanto, com o avanço das novas tecnologias, o conceito sobre o texto literário mudou e notamos que há, cada vez mais, um distanciamento entre a literatura e a escola, impactando as práticas da leitura literária. Segundo Cosson (2011) essa relação é, ainda, muito conflituosa:

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2011, p. 20).

Outras formas de cultura, com as quais a literatura tem que conviver, quaisquer que sejam elas, poderiam ser utilizadas para ampliar as possibilidades de se conhecer, acessar e desfrutar o literário.

Sabemos que a propagação da leitura e o consumo da literatura não são competências de exclusividade da escola, uma vez que tais papéis podem ser divididos entre outras entidades públicas ou privadas. De acordo com Zilberman (1988), a leitura transformou-se em uma obrigação que envolve diferentes agentes, como o Estado, o professor e os editores. Ao Estado caberia oferecer livros aos alunos e às bibliotecas; aos professores despertar em seus alunos o gosto pela leitura e aos editores caberia tornar as obras publicadas mais baratas. Podemos dizer, no entanto, que hoje, mais agentes são convocados a participarem do processo. Concomitante a isso, há os meios digitais, que possuem uma audiência bem mais elevada que a literatura ou outro meio que necessite da escrita, tornando o campo da leitura literária, em alguns casos, desinteressante ou menos atraente, mas ao mesmo tempo eles têm servido como meio de divulgação e leitura de obras literárias, exigindo do leitor novos modos de ler.

Conforme Mestre (2017, p. 3), o leitor digital possui uma leitura híbrida que foi desenvolvida pelos meios de comunicação: “parece ter sido, pelo contexto sociocultural que o rodeia [...] preparado para um tipo de leitura diferente daquele que era promovido pelos meios analógicos impressos”. O novo leitor é imerso a múltiplos espaços e linguagens por meio das plataformas digitais, inserindo ao modo de leitura os mesmos aspectos de suas vivências cotidianas, ou seja, instantâneas, fragmentadas e dinâmicas.

Há divergências teóricas sobre o futuro dos textos literários diante da crescente evolução digital. Bellei (2010) elucida que

Os recursos digitais, portanto, chegaram para complementar e melhorar os recursos utilizados nas tecnologias anteriores, a tecnologia do texto impresso em particular. As bibliotecas sem paredes chegaram para complementar as bibliotecas tradicionais, a leitura detalhada para complementar a coleta de textos hipertextualizados (BELLEI, 2010, p. 57).

Por seu potencial transformador, Bellei (2010, p. 57) aponta também que a tecnologia pode ser vista como “uma força estruturante, ou um ambiente, que acaba por reestruturar o espaço e o tempo e por moldar hábitos, comportamentos e práticas sociais e culturais”, e sendo assim, não poderá ser considerada apenas um instrumento. Essas conjunturas proporcionaram mudanças no currículo escolar, de forma que se faz necessário o desenvolvimento do letramento digital¹⁶. Sobre isso, Zilberman (2016) aponta que

Em um cenário em que o livro perdeu a uniformidade, e a literatura, a unidade, a leitura não poderia permanecer incólume. Processo calcado no reconhecimento de uma alteridade que aparece sob a forma de texto a decifrar, a leitura requer uma metodologia que faculte seu exercício – um letramento (ZILBERMAN, 2016, p. 33).

Desse modo, na escola – lugar de formação de leitores e do acesso às obras, acabam se concentrando as mais diversas questões sobre a educação, sobre o contato inicial com a leitura e a sua valorização, bem como sobre o ensino da literatura. Entretanto, como podemos ver, os livros, no Brasil, já não possuem “hegemonia como espaço de fruição e conhecimento” (REZENDE, 2009, p. 4). Os meios digitais, conforme afirma Rezende (2009), são mais atrativos aos jovens, levando-os a ter mais interação, uma vez que podendo acessar algumas teclas obtém-se diversas informações de modo instantâneo.

Cosson (2011, p. 23) explica que as práticas de ensino de literatura não se baseiam apenas no ato de ler e que a escola precisa garantir aos estudantes mais do que entretenimento, para que sejam capazes de explorar o texto literário garantindo sua função essencial “de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Entretanto, a “escola demora a incorporar em seus currículos os novos conhecimentos a serem transmitidos” (ANTUNES, 2015, p. 5), desencadeando uma série de crises. Uma das propostas para vencer esses desafios na contemporaneidade baseia-se “na experiência da leitura do texto literário” (COSSON, 2011, p. 35), proporcionando ao leitor um exercício em que aproxima a leitura da realidade cotidiana.

¹⁶ Segundo o Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o letramento digital “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

A discussão sobre o cenário do ensino de literatura é vasta, no entanto, alguns teóricos permanecem em concordância sobre a necessidade de rever algumas práticas, principalmente, no âmbito escolar (ZILBERMAN; SILVA, 2008; REZENDE, 2009, 2014; COSSON, 2011, 2021; dentre outros). Na Renascença, a literatura passa por transição, deixando seu caráter público e inclinando-se para o particular, passando do comunitário para o privado. Atrelada à educação, que passa a ser regida pela instituição escola, a literatura também é modificada para adentrar as instituições de ensino. Conforme Zilberman (2008),

[...] educação deixou de consistir em um processo, presente em várias das atividades sociais e culturais, para se apresentar como instituição, com estrutura, organograma, agentes, calendário e orçamento [...] (ZILBERMAN, 2008, p. 38).

Talvez, isso tenha sido um processo inevitável, pois a literatura também é uma forma de conhecimento e, como tal, precisou ser sistematizada, como veremos mais adiante.

O livro tem uma função formadora, dessa forma, refletir sobre essa função é também ter o cuidado para que ele não se transforme em apenas mais um objeto colocado no mercado. Para falar de formação de leitores não é o suficiente constatar que há desafios na leitura, pois o ato de ler requer que consideremos as diversas contradições sociais, advindas da sociedade, de modo geral, e de um grupo burguês e capitalista, mas que possibilitam uma reflexão e abertura de novos caminhos sobre a relação entre os sujeitos e os livros, bem como sobre os problemas que os envolvem.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como 'certos', enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como 'errados' (SOARES, 2002, p. 15).

Como já sinalizamos, a escola representa um dos lugares de formação de leitores e, portanto, o lugar do livro, da literatura e do rompimento de padrões culturais sempre dados como certos e aceitáveis. Discursos diversos (SOARES, 2002; COSSON, 2011; MARGALLO, 2021) apontam para caminhos também diversos acerca da relação entre a escola e o livro, a escola e a literatura. Literatura na escola

é: prazer, fruição, ensinar gramática, periodização de estilos literários, ensinar valores morais, abrir espaço para a discussão de diferentes temáticas... A lista é enorme, gerando debates e estudos provocativos, sugestivos, que abrem caminho para a constante reflexão dos teóricos da área, dos professores, de secretarias educacionais e de leitores.

3.1.4 Discursos pedagógico e estético

Desejamos que a escola represente o espaço privilegiado – embora não exclusivo – para o contato entre o leitor e os textos literários. Sendo assim, o professor possui um papel crucial nesse processo: além de desenvolver nos alunos a competência comunicativa e a sensibilidade para o texto literário, também é intermediador.

Essa intermediação do professor, que é essencial para que os alunos compreendam a obra, só é possível, evidentemente, se ele tiver o embasamento e o conhecimento necessários para desenvolver o seu trabalho, além de autonomia para poder realizá-lo.

É primordial proporcionar espaço e tempo para que os estudantes possam compartilhar com os colegas e com o professor os pontos de vista e as impressões sobre a obra, possam também ver e sentir a literatura e o contato com as obras como uma necessidade. A escola também é responsável pela crescente familiarização do aluno com o texto literário.

Falar de literatura e de leitura escolar requer que pensemos a relação leitor-texto que, na escola, dificilmente se dá como um ato individual e gratuito. É preciso considerar que um mesmo texto pode despertar diferentes leituras por parte de um mesmo leitor, assim como diferentes leitores podem apresentar leituras divergentes a partir de um mesmo texto. A leitura – ou leituras – que se faz de um texto depende, também, da relação criada, desenvolvida e aperfeiçoada entre este e o seu leitor (CRUZ, 2014). Esse modo de compreender a polissemia do texto literário e com ele as várias possibilidades de ler um texto literário está na base ou nas perspectivas de quase todas as teorias literárias. Evidentemente é importante pensar que algumas podem não levar em consideração o leitor, mas nem por isso desprezam o fato de que está na essência do texto literário as diferentes leituras. A estética da recepção e a

sociologia da leitura são teorias que tratam o texto literário, sobretudo a partir de uma perspectiva que leva em consideração os leitores.

Como vemos, não são poucos os pontos a serem discutidos quando se trata da relação da literatura com a escola e “o que nós, professores que trabalhamos com literatura, temos de concreto são muitas questões que põem em evidência a propalada tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético – especificamente o literário – no processo de escolarização” (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011, p. 11).

Coelho (2000, p. 46) aponta como um problema a polêmica que envolve a natureza da literatura infantil: pertenceria ela “à *arte literária* ou à *área pedagógica*?” (grifos da autora). Trata-se de uma controvérsia natural à literatura e questão que se coloca desde a Antiguidade Clássica quando se discutia a natureza da literatura, didática ou lúdica. Em relação à literatura infantil, também poderíamos colocar a mesma questão: se seria ela para instrução ou diversão. Para Coelho, é uma questão que está longe de ser resolvida, tendo em vista a divergência de opiniões, que tende a se radicalizar. A autora acredita que a literatura infantil abrange os dois campos:

como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

As duas intenções se fazem presentes nas obras, mas se apresentam em graus diferentes, dependendo do que se tem como tendência em cada época e o que a sociedade vive e “precisa” no momento, se se pretende uma “intenção artística” ou uma “intenção educativa”.

As condições do surgimento da literatura infantil fizeram com que ela assumisse características educacionais, sendo um elemento importante para a formação da criança e, ao mesmo tempo, fazendo com que o gosto pela leitura se transformasse em um ato de consumo e fosse conveniente à obtenção de normas. Porém, isso começa a modificar-se à medida que as necessidades do gênero começam a mudar de foco. Há de se atender às necessidades do público infantil: textos coerentes e verossímeis. Portanto, as obras infantis devem deixar de lado seu caráter puramente pedagógico e voltar-se, também, para os aspectos literários. Nessa mudança de foco, a preocupação está no receptor da obra; o livro infantil muda de perspectiva: “da

produção para a recepção, da pedagogia para a literatura”; assim, tem-se definido o método de trabalho da literatura infantil: “somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 57). A qualidade literária dessas obras infantis garante a autoafirmação do gênero e a diminuição do seu teor puramente pedagógico.

Esse enfraquecimento do teor pedagógico é importante tendo em vista que o viés pedagógico acaba por mascarar a verdade:

a teoria do ensino, conformista porque visa adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer imutável, não pode questionar seu contorno social. Transferida ao texto infantil, ela impede qualquer representação verossímil, exagerando os traços de positividade do status quo ou os sinais de negatividade dos aspectos marginais que possam desestabilizar o todo circundante. Logo, não é o verismo da representação que pode suplantar esta dificuldade, se nele subsistir a intenção didática, mesmo que tenha em vista a denúncia social; ou seja, se nele vigorar a primazia da palavra adulta sobre o interesse do leitor (ZILBERMAN, 2003, p. 58).

A literatura e a escola poderão prestar um “serviço” aos leitores/educandos e não mais ao grupo dominante, que deseja manter a sociedade sob sua égide, estabelecendo normas e regras que preveem o comportamento e o sentimento dos indivíduos.

Ao ser inserido no espaço escolar, ao entrar em um discurso pedagógico, um texto se submete a outras regras, torna-se didático – o texto escolariza-se, considerando-se o processo de transmissão-aquisição –, apresenta determinada ideologia do discurso pedagógico dominante. Larrosa (2010), recorrendo a Bernstein, escreve que todo texto possui significações que por vezes escapam do controle, assim, todo texto pedagogizado tem a possibilidade de questionar e modificar as regras nas quais está inserido, podendo isentar-se do controle das regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico dominante ou pode, ao menos, contribuir para abalá-las ou destruí-las.

Talvez o problema em se aceitar uma obra literária como pedagógica resida na concepção e na compreensão do que é ser pedagógico e nos contornos que se foram constituindo a partir de sua ideologia. A literatura capaz de provocar mudanças no sujeito deveria, então, transmitir um conhecimento ou deveria existir sobre si mesma?

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2010, p. 126).

Logo, devemos compreender que a questão se situa entre a literatura que “conversa” com o leitor, mostrando imagens do mundo e a literatura que dá ao leitor um mundo já pensado, realizado. Então, a diferença estaria entre duas formas do fazer pedagógico: aquela que leva o leitor a pensar e aquela que simplesmente transmite o já pensado (LARROSA, 2010). Pontuamos que toda literatura contribui, de certa forma, para a formação do homem – principalmente no sentido que Candido (2004) a concebe. O que pretendemos enfatizar é o fato de a literatura, muitas vezes, ser tomada, mera e simplesmente, como objeto de transmissão de determinados valores sociais, culturais e históricos, em detrimento de sua elaboração estética, o que, por vezes, pode levar alguns escritores, ávidos pelo mercado editorial, a produzirem obras por encomenda, simplesmente para atenderem a certas demandas sociais e mercadológicas.

O pedagogismo que a literatura rejeita é aquele que não está a serviço da emancipação do sujeito. A literatura precisa de um logos pedagógico que

não é o instrumento para a transmissão de verdades teóricas ou morais nem a projeção, sobre o outro, de um projeto explícito sobre como deveria ser, em que deveria acreditar e como deveria se comportar, mas sim a interrupção constante de toda pretensão de imposição da verdade e a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de um projeto. Desse ponto de vista, talvez o antipedagogismo da literatura, sua resistência à subordinação, não seja tanto uma rebelião contra a comunicação, mas contra toda pretensão de fechar a interpretação do texto e de centrá-lo em torno de um significado doutrinário e unívoco; não tanto uma revolta contra o sentido, mas contra toda pretensão de solidificação do sentido; não tanto uma negativa à representação ou ao realismo, mas a todo realismo que não problematiza o método da representação; não tanto um abandono da ética da transmissão, mas de todas as formas de transmissão que não são éticas justamente porque dão como já sabido ou já pensado aquilo que se transmite; não tanto um rechaço aos valores morais, mas a toda essa moral conformista e fingida de boa consciência na qual se refugiam os moralistas; não tanto uma separação da existência humana concreta, mas de todas essas formas de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la além de si mesma (LARROSA, 2010, p. 128-129).

Logo, a mudança que precisa acontecer está na maneira como essa pedagogização está sendo inserida dentro dos textos literários e a serviço de quem – ou de quem – ela está atuando. Seguindo a proposta de Larrosa (2010), podemos dizer que o pedagógico está presente em toda obra, desde que seja lida visualizando-se ali um ensinamento, sabendo-se que este não exclui outras dimensões da obra.

Para Larrosa (2010), o discurso pedagógico estabelece, tutela e avalia a leitura. Ou seja, dirige todo o processo e resultado do ato de leitura. Na tentativa de garantir um único sentido ao texto, o discurso pedagógico dogmático – tipo de discurso que se utiliza do texto para impor uma regra ou demonstrar uma tese – “programa” toda a atividade do leitor: por um lado, utiliza o recurso de assegurar que o texto contenha sua “própria interpretação”, impondo-se por si mesma; por outro lado, vale-se do professor para acompanhar a leitura, responsabilizando-se por impor e controlar o sentido “correto”. Essa pedagogia seleciona os textos – aqueles que não são ambíguos –, interpreta e comenta-os, controlando os elementos de recepção. Assim como o próprio texto e o professor, o contexto da leitura também delimita e norteia o processo de leitura. O contexto específico indicará uma intencionalidade daquele texto e o leitor deve reconhecer esse contexto, principalmente quando se tratar de um texto pedagógico.

Considerando-se o exposto, a pedagogia dogmática possui um espaço textual monológico, mesmo coabitando ali diversos discursos heterogêneos. Então, o ideal é que tivéssemos uma realidade textual oposta.

Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua “multivocidade”, sua “plurissignificatividade” e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, – e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica (LARROSA, 2010, p. 132).

É preciso pensar em um logos pedagógico que seja “aberto e plural”, resistindo ao dogmatismo e transformando-se em conhecimento apropriado que esteja a serviço da transformação do indivíduo e da libertação da pedagogia dos convencionalismos históricos. Nesse sentido, a pedagogia deve atuar em uma direção que transforme o *status quo*.

Não podemos esquecer, no entanto, que a literatura infantil e juvenil é resultado da pedagogia escolar, e que ela passou a existir recentemente – século XVIII – quando a sociedade – a escola – precisou dela para “distribuir” os bons costumes e a moral. Devemos considerar, também, que o conceito de infância, como uma construção histórica, modifica-se ao longo do tempo e isso influencia no processo de produção e recepção da obra.

Como podemos perceber, a criança, receptora da literatura infantil, é fruto de uma construção social e, assim como ela, o jovem adolescente, para quem é escrita a literatura juvenil, também é uma construção social. Ambas são construções sociais e como tais podem sofrer variações: o que em determinado contexto e momento é considerado infantil, pode ser, posteriormente, juvenil. Assim como a literatura infantil não foi sempre que a literatura juvenil existiu. Posteriormente à concepção da infância, temos a concepção da juventude, seguindo-se outras divisões por faixas etárias. A divisão das pessoas, segundo a faixa etária, é resultado dos estudos sobre o comportamento e encaixar as pessoas neste ou naquele grupo, padronizando-lhes características, prende-as no lugar social mais seguro. Assim, torna-se mais fácil controlar e manipular os indivíduos. Todas essas categorias – construções sociais – servem para reforçar ações e comportamentos (LAJOLO, 2000).

Como arte que provoca sentimentos e atitudes, mas que também é capaz de reforçá-los e atenuá-los, a literatura pode transformá-los, ou seja, pode construir, disseminar e transformar valores, atitudes e comportamentos, contribuindo, assim, para a imagem da criança e do jovem que se constrói na sociedade.

Segundo Lajolo (2000, p. 27), “não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a idéia de que a juventude (adolescência) constitui faixa etária determinada”, com comportamentos diferentes dos comportamentos da criança e do adulto. A identidade dos jovens foi fundamentada pelos “hábitos de consumo” que aqui chegaram nos anos cinquenta. Nesse cenário, percebem-se as diferenças entre a criança e o jovem, que vão além das físicas, pois inclui os comportamentos e os sentimentos (LAJOLO, 2000).

Desde o seu nascimento até a atualidade é evidente que muitos valores que a escola se responsabiliza em inculcar sofreram alterações; logo, também passaram por modificações os valores que a literatura veicula, porém, o vínculo de dependência da literatura infantil com a escola não se alterou: permanece a “aliança econômico-ideológica” (LAJOLO, 2000, p. 67) entre a sala de aula e as histórias infantis.

Modernizaram-se os meios de produção e a divulgação dessas obras, que hoje pretende dirigir-se diretamente ao professor para conquistá-lo, fazendo com que a sua adesão signifique a adoção de determinada obra para uma sala inteira ou, quem sabe, para toda a escola ou, ainda, para todas as escolas do município ou do estado, por meio de programas que pretendem “abastecer” as bibliotecas escolares.

Um fato tornou-se inevitável: escolarizou-se o leitor¹⁷, o que gerou a escolarização da leitura e conseqüentemente do texto; por extensão, escolarizou-se, também, o jovem. Os livros infantis e juvenis encontram seu maior público consumidor nas escolas, o que favoreceu, de certo modo, a profissionalização do escritor desse gênero. Outro fator que, também segundo Lajolo (2000), contribuiu para a modernização da antiga aliança – entre a literatura infantil e a escola – é a participação dos escritores desse gênero em eventos e campanhas que têm como finalidade difundir a leitura, ou a sua presença em escolas, falando sobre seus livros e, claro, incentivando o seu consumo, ou, ainda, a sua ligação com instituições que têm como foco a literatura infantil.

Ainda hoje, os livros infantis possuem um tom conservador, atendendo ao “compromisso pedagógico”, por estarem instalados no interior das escolas. Este conservadorismo e pedagogismo da literatura infantil não é, necessariamente, uma opção de seus escritores: constitui-se a própria “*linguagem do gênero*” (LAJOLO, 2000, p. 69, grifo da autora). Hoje, como ontem, a sociedade brasileira tem na literatura infantil “modelos” (indivíduos/personagens) equivalentes com os valores que a escola incorpora e apregoa ou são propostos valores que se acredita que a escola deva ensinar. Cada época, com seus próprios temas e urgências. No mais, mesmo diante das discussões e debates que envolvem leitura e literatura infantil

é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado (LAJOLO, 2000, p. 73).

¹⁷ Nesse processo, vale pontuar, como disse a professora Hildete na ocasião da defesa desse trabalho: “também escolarizou-se o ainda não leitor, fazendo com que as camadas sociais cuja cultura se baseava na oralidade encontrasse na escola os primeiros lampejos de certa literatura, já didatizada”.

Há de se considerar que qualquer discussão ou criação de propostas e projetos sobre literatura e leitura para o espaço escolar não pode ser desvencilhada dessas considerações sobre a relação da literatura com a escola. Cabe a todos nós um papel ativo, colaborando para que essa relação não termine por sufocar a autonomia dos professores e dos leitores e não torne a leitura uma prática alienada, não permitindo que a ideologia do “mais forte” esmague a diversidade (de pensamento, gênero, sexual, etnia...) tão presente na nossa sociedade.

É importante que a escola deixe de ser um espaço reprodutor para se transformar em um espaço libertador, que leve os educandos ao conhecimento e ao acesso aos bens culturais. Os alunos precisam ter acesso à literatura; os professores necessitam de uma formação mais abrangente e continuada, que lhes possibilite uma maior compreensão de teorias e de contato com o texto literário, que lhes forneça meios de compreenderem de forma mais crítica o que preveem os documentos educacionais, sendo capazes de perceber aquilo que pode e deve ser colocado em prática e aquilo que não é conveniente discutir ou ensinar.

Essa tensão que abarca os discursos pedagógico e estético parece sempre estar presente nas discussões que envolvem literatura e ensino, fazendo com que os professores de literatura – de Língua Portuguesa – se vejam, diariamente, diante de questões de como trabalhar com textos literários na sala de aula, como fazer com que seus alunos se tornem leitores, além de lidar com as avaliações da leitura literária, que muitas vezes fazem com que os alunos, ao invés de se aproximarem, fujam do ato de leitura.

No livro *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*, Aracy Evangelista, Heliana Brandão e Maria Zélia Versiani Machado questionam sobre como se daria a relação entre o discurso pedagógico e o discurso literário tomado como objeto de estudo escolar:

Como dialogariam esses dois discursos, se é da própria natureza do discurso pedagógico a simplificação e a condensação, além da classificação e do enquadramento, de caráter instrucional e regulativo e se é da própria natureza do discurso estético/literário o contato direto com a obra em sua essência, nos processos de recepção e de produção da leitura? Como enquadrar, classificar e controlar as possibilidades de abertura da experiência estética e, dentro dela, da experiência literária? (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011, p. 13).

Disso decorre, segundo as autoras, uma série de distorções tanto no que diz respeito ao campo das produções sobre literatura, em que se vê “estudos de obras clássicas e de estilos de época, centradas em classificações, abordagens estruturais provas e fichas ‘de livro’, atividades com objetivos estritamente informativos e formativos” (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011, p. 13) quanto no campo de produções de literatura:

adaptações redutoras, simplificações de obras, coleções com narrativas segundo fórmulas que mercadologicamente funcionam, com banalizações de linguagem e de temática, em detrimento da experiência estética ou ética do leitor com o próprio bem simbólico, em sua origem ou em sua essência literária (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011, p. 13).

O processo de recontextualização do discurso pedagógico submete os alunos – por meio das atividades oferecidas nos livros didáticos ou nas da biblioteca, assim como aquelas que pretendem a interação com textos literários – a objetivos instrucionais e regulativos. É possível uma escolarização da literatura e da leitura literária na tentativa de fazer dialogarem o discurso literário e o discurso pedagógico.

Para Soares (2011), o processo de escolarização da literatura é inevitável, uma vez que a instituição de saberes escolares está imbricada ao surgimento da escola. Por outro lado, a autora mostra a possibilidade de uma escolarização apropriada da literatura.

3.1.5 Escolarização da literatura infantil e juvenil

No texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”¹⁸, Soares (2011) pontua que as relações existentes entre o processo de escolarização e a literatura infantil podem ser analisadas a partir de duas perspectivas. Na primeira, pode-se dizer que as relações entre a escolarização, de um lado, e a literatura infantil, de outro, diz respeito “a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 2011, p. 17, grifos da autora).

¹⁸ Toda a discussão sobre a escolarização da literatura desenvolvida nesse tópico estará baseada no referido texto – as definições, exemplificação e sugestões que envolvem a literatura, a escola e o livro didático.

Na segunda perspectiva, as relações entre a escolarização, de um lado, e a literatura infantil, de outro, podem ser interpretadas como

a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, [...] para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se *literatizar a escolarização infantil* (SOARES, 2011, p. 17, grifos da autora).

Ambas as perspectivas conduzem ao conceito de literatura infantil e juvenil e refletem sobre o que seria necessário para estabelecer uma literatura como infantil. Podemos pressupor, a partir da primeira perspectiva, que existe uma literatura que é destinada ao público infantil, e a escola se apropria dela para o processo de ensino e aprendizagem e para atender aos seus objetivos educativos. É a partir dessa perspectiva que Soares (2011) desenvolve o seu texto.

Adiante, sob o pressuposto da segunda perspectiva, a literatura infantil que se produz para crianças e jovens consumirem na escola, a autora afirma que o termo escolarização da literatura infantil passa a ter o sentido de literatização do escolar, ou seja, o escolar se transforma em literário (SOARES, 2011). Não podemos nos esquecer de que a literatura infantil e a juvenil sempre estiveram permeadas de um viés educativo e formador, estando em muitos casos ligadas à escola. Segundo Soares (2011), o próprio desenvolvimento da literatura infantil e juvenil, em nosso país, esteve atrelado ao ritmo do desenvolvimento da escola, como já vimos nos tópicos anteriores. O *boom* da literatura infantil e juvenil coincidiu com o período em que se multiplicaram as vagas na escola brasileira, exemplifica a autora, de modo que o governo passou a ser um cliente potencial para as editoras.

Conforme Soares (2011), o termo escolarização é visto com um sentido pejorativo quando se relaciona a conhecimentos ou produções culturais. As expressões “escolarização do conhecimento”, “escolarização da literatura”, “conhecimento escolarizado”, “literatura escolarizada”, dentre outras, possuem esse tom pejorativo, o que, na visão da referida autora, constitui uma atribuição injusta, pois não é possível existir escola sem que haja a escolarização dos conhecimentos. O aparecimento da escola está ligado à formação de saberes escolares, que se organizam em torno dos currículos, disciplinas e metodologias a serem desenvolvidos em um espaço de ensino conforme um tempo determinado de aprendizagem.

A escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21, grifos da autora).

Sendo assim, podemos dizer que a literatura, sendo a infantil e juvenil ou não, uma vez que se torne saber escolar, não “escapa” ao processo de escolarização, o que não permitiria que tal termo recebesse uma conotação pejorativa, sendo ela – a escolarização – algo necessário, não devendo ser negada, sob o risco de se negar até mesmo a escola. Mas o que temos vivenciado no dia a dia é essa escolarização sendo vista com um aspecto negativo em função da forma que ela tem se dado dentro das escolas. Logo, complementa a autora, o que deve ser recusado não é a escolarização da literatura e sim a inadequada escolarização da literatura, que muitas vezes é distorcida por uma didatização que desfigura o literário ao transformá-lo em escolar. Para ela, essa má aplicação da escolaridade pode acontecer em qualquer área do conhecimento.

Soares (2011) aponta três instâncias de escolarização da literatura, quais sejam: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura, orientada por professores de Língua Portuguesa, e a leitura e o estudo de textos, componente básico de aulas de Português. A biblioteca utiliza várias estratégias para escolarizar a literatura. A primeira é justamente a definição de um local dentro da escola para guardar a literatura, assim como para se ter acesso a ela. Esse local simbólico termina por estabelecer a relação que o aluno tem com o livro, relação essa que pode ultrapassar o espaço escolar, se estendendo às bibliotecas públicas, às bibliotecas não pertencentes às instituições escolares e às bibliotecas particulares.

A organização do espaço e do tempo a que se tem acesso aos livros e o tempo de leitura é a segunda estratégia utilizada. Em que lugar, quando e por quanto tempo se pode ler; a leitura será feita na biblioteca ou em outro lugar, em que momento se pode ir à biblioteca para pegar um livro, qual o período permitido para se ficar com ele.

A terceira estratégia é a seleção dos livros. Diz respeito aos livros que a biblioteca tem ao seu dispor; àqueles que os alunos podem ler. Ressalta-se que, ao escolher uns em detrimento de outros, há o que ela por algum motivo exclui e impede o acesso. Cosson (2011) também menciona a biblioteca escolar como um dos elementos que influencia a seleção da literatura dentro da escola.

A socialização da leitura e os rituais de leitura são outras estratégias utilizadas para se escolarizar a literatura por meio da biblioteca. No que diz respeito à primeira, geralmente a professora ou o bibliotecário indicam aquilo que deve ser lido, a partir de critérios que envolvem a série, se o leitor é menino ou menina, qual o gênero e o tipo textuais a serem contemplados, etc. Os rituais de leitura compreendem as fichas a serem preenchidas, o modo que se deve ler e a posição em que se tem que ficar durante a leitura. Na visão de Ivete Lara Camargos Walty (2011), os métodos, as regras e os rituais podem ser utilizados. Para ela, mais que condená-los, é bom conhecê-los e modificá-los, se houver necessidade.

A segunda instância de escolarização da literatura é a leitura e estudo de livros de literatura. Geralmente, a leitura é definida e dirigida pelos professores de Língua Portuguesa, o que a caracteriza como uma atividade escolar, mesmo que muitas vezes eles utilizem variadas estratégias com a intenção de esconder essa finalidade de tarefa. Na visão da autora, a leitura de livros no âmbito escolar nunca será uma leitura simplesmente por prazer, como a que se pode fazer fora da escola, dirigida pela vontade ou não do leitor, no momento em que ele quiser fazê-la. No mais, a leitura, nessa circunstância, é sempre avaliada: por meio de provas, fichas de leitura, trabalhos em grupo, seminários, júri simulado ou qualquer outra forma avaliativa. Muitas estratégias – algumas que até tentam mascarar esse caráter de avaliação – são utilizadas para aferir se a leitura foi realmente feita, pois a escola possui um viés avaliativo. O que não acontece nas leituras realizadas no âmbito extraescolar, em que os leitores não precisam “provar” que leram.

Na obra que analisamos, vimos que a leitura a ser realizada pelo aluno tratava-se de uma versão adaptada, que tinha por finalidade a avaliação e que foi indicada pela professora, mas sem o seu acompanhamento. A personagem vai à biblioteca sabendo o título da obra que deverá ler (embora, não tenha se atentado ao fato de ser uma adaptação) e, aparentemente, não tem a opção de não ler, pois dela depende a sua aprovação escolar. A escolarização da literatura que acontece aqui pode afastar o aluno da prática da leitura, uma vez que não houve acompanhamento por parte da

mediadora e as circunstâncias da avaliação tornaram a obrigatoriedade da leitura mais conflituosa.

Vemos que a escola, ao tomar a literatura para os seus objetivos específicos, termina por escolarizá-la. O que Soares (2011, p. 25) sugere é que se distinga uma escolarização adequada da literatura, que pressupõe “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”, de uma escolarização inadequada, que acaba por prejudicar a literatura, “aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 2011, p. 25). Dito isso, voltemos agora à terceira instância de escolarização da literatura: a leitura e o estudo de textos, usualmente componente básico das aulas de Língua Portuguesa, que para a autora é a instância em que mais acontece a escolarização da literatura e também onde por ora ela tem sido mais inadequada.

Mas nesse ponto, não podemos deixar de mencionar e questionar algumas situações que envolvem políticas públicas: ainda existem escolas que não têm biblioteca; em muitos municípios ela ainda não se constitui como um espaço primordial na difusão das obras literárias. Desse modo, se não há investimento nesse meio de difusão, o que às vezes resta à escola é o estudo de textos.

A literatura também se apresenta na escola por meio de fragmentos encontrados nos livros didáticos que “devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (SOARES, 2011, p. 25). Sob essa perspectiva, a autora analisa quatro aspectos da leitura de textos que é realizada na escola¹⁹. Quanto ao primeiro aspecto, ela aborda a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras. No que se refere aos gêneros, há a predominância de textos narrativos e poemas. Utiliza-se dos poemas para estudo de seus aspectos formais, como o conceito de verso e estrofe, ou se utiliza deles para o estudo de ortografia ou gramática. A interação lúdica e rítmica com os poemas é deixada de lado e os leitores não usufruem do poético e não têm a chance de tomar gosto pela poesia. No entanto, acreditamos que há a possibilidade

¹⁹ Para analisar esses aspectos, Soares (2011) recorre a exemplos retirados de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do primeiro grau. Acreditamos que embora a autora esteja centrado uma escolarização adequada da literatura a partir de livros didáticos do Ensino Fundamental, seja possível estendermos algumas de suas ideias e conclusões ao ensino de literatura no Ensino Médio, como o uso de textos completos e não fragmentados nas aulas.

de mesmo diante dessa didatização da escola, considerando a experiência subjetiva, de o leitor fugir disso e usufruir do poético.

No que diz respeito aos autores e obras, percebe-se a constante recorrência aos mesmos autores e as mesmas obras. Apesar de serem autores e obras muito bons, o problema está no fato de os leitores terem um acesso restrito, quando existe uma literatura infantil bem diversificada, tanto em prosa quanto em verso. Essa seleção restrita de autores e obras constitui uma escolarização “inadequada” porque faz parecer que eles são o que temos de literatura e o leitor que não conhece os autores e textos que a escola determina parece ter uma deficiência em seu processo de escolarização, e muitas vezes a compreensão do literário e o gosto pela leitura são renegados a segundo plano.

Além do que pontuamos nos dois parágrafos anteriores, há outro elemento a ser observado que mostra uma inadequada escolarização da literatura infantil: nem sempre há critérios apropriados para a seleção de autores e textos, recorrendo-se a autores e obras bastante conhecidos ou a autores com pouca representatividade e textos que talvez não possuam tanta qualidade. Ou costuma-se recorrer a textos do autor do livro didático.

No que tange à seleção de autores e obras, pode-se mencionar, ainda, como uma forma de escolarização inadequada, a ausência nos livros didáticos de informações sobre o autor do texto e de referência bibliográfica, deixando o texto independente da obra da qual faz parte, e o aluno perde a chance de aprender alguns conceitos, como autoria, obra e fragmento de obra, questões que podem ser discutidas e podem ajudar no processo de formação de leitores.

O segundo aspecto da leitura de textos que é realizada na escola abordada por Soares trata da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado. Quando se vai selecionar o fragmento de um texto para ir para o livro didático, ele também deve se constituir como um texto, devendo ser significativo e coerente e se apresentar como uma unidade coesa, ou seja, deve atender a elementos semânticos e formais. Mas, segundo a autora, para fugir a essa difícil tarefa, forja-se pseudotextos. O autor do livro didático faz um texto, nem sempre com a finalidade de desenvolver atividades de leitura, mas para ensinar gramática e ortografia, por exemplo.

Convém dizer, no entanto, que a experiência literária, nem sempre corresponde às “intenções” do autor ou da escola, não podendo ser controlada. Como já dissemos,

muitos leitores passaram por esses fragmentos em sua formação e muitos trechos e fragmentos se fazem totalidade por seu caráter e poder estético²⁰.

Ressalta-se que os fragmentos retirados das obras de literatura também devem apresentar as características que o constitua como um texto, mas o que se percebeu nos livros analisados é que os fragmentos não apresentavam as características que poderiam classificá-los como textos, o que se pode observar, principalmente nas narrativas, que não apresentavam a estrutura com exposição, complicação, clímax e resolução, sendo, então, conforme a autora, pseudotextos, pois em alguns casos apresentavam apenas a exposição e deixavam os leitores na expectativa e diante das perguntas sem respostas poderão formular um conceito equivocado de texto, de narrativa e até mesmo de literatura, além do sentido da obra dos autores ser modificado; em outros casos, apresentam a exposição e apenas o início da complicação ou, em casos piores, retira-se um fragmento do meio da história. Na maioria das vezes, esses fragmentos têm como títulos os mesmos do livro de origem, e, por vezes, acaba sendo inadequado para o fragmento selecionado.

Esta segunda questão aqui tratada confirma que em alguns casos a literatura tem sido mal escolarizada e termina por influenciar uma ideia errônea do que seja narrativa, texto, literatura.

Outro aspecto sobre a leitura de textos é a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático. Ler um texto no livro de literatura infantil estabelece-se com o objeto um tipo de relação diferente daquela que se estabelece com o livro didático. A transposição do texto faz com que ele sofra uma série de transformações (quanto à finalidade, tamanho de letra, ilustrações), mas é importante que se zele pelas características responsáveis pela literariedade do texto, sem distorcê-lo. Em alguns casos, os textos transcritos sofrem alterações desnecessárias quanto ao vocabulário, estruturas linguísticas, paragrafação e título, e tem o seu sentido distorcido. Outro elemento que pode provocar distorção no texto diz respeito à representação gráfica do texto na página, as relações com as ilustrações. Em algumas obras de literatura infantil, o texto não

²⁰ Não podemos deixar de pontuar, como tão bem colocou a professora Hildete, na ocasião da qualificação, que para muitos a experiência literária começa justamente nos recortes e fragmentos. Também foi uma experiência pessoal dela, “em tempos de muita repressão e pouco livro”, sendo a leitura de fragmentos crucial para a sua relação com a literatura. O contato do leitor com a literatura também é direcionado por sua experiência subjetiva, não apenas como a política de difusão ou práticas pré-determinadas se organizam.

pode ser separado das ilustrações, caso contrário, perderia informações e o seu sentido, mas quando da transposição para o livro didático, não se coloca as ilustrações, apenas o texto, deixando-o incoerente.

Mais uma distorção do texto – quando da transferência do livro de literatura infantil para o livro didático – é a modificação do gênero textual. O que pode fazer com que poemas percam a sonoridade, a musicalidade, por exemplo. Como já dissemos, alterações vão existir nesse processo de transposição do texto de seu suporte primário, o livro de literatura infantil, para o seu suporte no âmbito escolar, o livro didático, mas “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 2011, p. 42).

O quarto aspecto da leitura de textos que é realizada na escola a ser observado é a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto. Nos livros didáticos, após a exposição dos textos é comum uma série de atividades que tem por finalidade realizar um estudo do texto. O processo de escolarização da leitura leva o aluno a analisar o texto e demonstrar sua interpretação. Porém, segundo Soares (2011), essas atividades que são propostas não levam o aluno a perceber sua literariedade, os recursos de expressão e ao uso estético da linguagem, voltando-se para as informações que os textos trazem muito mais que o modo literário como as trazem. O texto literário, ao ser trazido para o livro didático, acaba deixando de ser um livro para emocionar e dar prazer; passa a ser um texto que deve ser estudado.

O ‘estudo’ que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que ‘estudar’ um texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2011, p. 43-44, grifos da autora).

As atividades que vêm no livro didático, geralmente, solicitam a localização de informações no texto – que seria válido desde que se se tratasse de um texto informativo, por exemplo – ou se referem à gramática e à ortografia, ou questões de tom moralizante ou que solicitam a opinião do leitor sobre fatos do texto. Mas até a

resposta que o aluno deve dar é preestabelecida, uma vez que no livro do professor vem a resposta considerada correta.

A utilização do livro didático para se trabalhar literatura na escola também é abordada por Cosson (2011). Para ele, as atividades de literatura no ensino fundamental são voltadas para as interpretações textuais trazidas no livro didático, geralmente com textos incompletos, e para as atividades extraclasse, focadas em resumos, fichas de leitura e debates, com o intuito de o aluno recontar a história ou falar o poema utilizando as próprias palavras. Há, ainda, a atividade que se constitui apenas da leitura do livro, visando a fruição. No ensino médio, a literatura tende a seguir o livro didático, com aulas informativas com dados sobre autores, características de escolas literárias e de suas obras e raramente há a leitura do texto integral que constitui a obra. Esse modo de escolarizar a literatura faz com que a leitura literária fique aquém da ideia de associar prazer e conhecimento. Por isso, o autor fala da necessidade de se colocar a “leitura efetiva dos textos” (COSSON, 2011, p. 23) como atividade central das práticas literárias desenvolvidas na escola.

A escolarização da literatura, na visão de Soares (2011), vem sendo feita de forma inadequada por uma série de questões levantadas e discutidas: limitação de tipos e gêneros, quanto aos critérios na escolha de autores e obras, a utilização de pseudotextos – textos sem coerência e textualidade –, as atividades propostas não pretendem alcançar a literariedade e a textualidade. Desse modo, as obras literárias, ao serem colocadas nos livros didáticos, têm sido distorcidas, transformadas em meras informações ou utilizadas em atividades de gramática.

Há diferentes modos do aluno se aproximar do literário, dentro e fora da escola. Acreditamos que a escola pode ser a mediadora e a facilitadora nesse processo. As discussões em torno da relação da literatura com a escola, como já dissemos, percorrem diversos caminhos que apontam para diferentes funções da literatura.

Nesse tópico, *Literatura e escola*, procuramos fazer um pequeno percurso histórico dessa relação que envolve leitura, literatura e escola para evidenciarmos quão ligada à sociedade, aos sujeitos e à construção de valores a literatura está, bem como levantamos algumas questões referentes a sua utilização na escola. A seguir, falamos sobre formação de leitores, complementando o que já vimos aqui discutindo.

3.2 Formação de leitor literário

Os debates sobre o espaço da literatura nos currículos escolares, na escola, na sala de aula, em casa e nas rodas de amigos não cessam. Órgãos diversos têm se dedicado às propagandas de incentivo à leitura, oferta gratuita de livros e projetos de leitura. Todos são “convocados” a incentivar e colaborar para que crianças e adolescentes entrem em contato com os livros literários, mantendo com eles um vínculo produtivo, satisfatório e poderíamos até dizer de dependência e prazer. Sendo assim, os mais variados meios e materiais são utilizados para atender a esse fim, tais como a leitura dos clássicos ou de obras adaptadas, a leitura compartilhada ou solitária, a utilização do livro impresso ou digital, o espaço da sala de aula ou da biblioteca, páginas eletrônicas que promovem a leitura, dentre outros.

Hoje, podemos falar que em relação aos nossos bisavós, avós e, às vezes, até nossos pais, os jovens têm mais acesso aos livros, às bibliotecas e às livrarias. Eles podem não comprar, muitas vezes não ler, só passam as folhas dos livros, mas, de certo modo, têm um acesso e um contato bem maior com o mundo dos livros e da literatura. Certamente, é um grupo privilegiado que tem a possibilidade de atingir um “mundo” em que a cultura, a leitura e o livro podem representar um caminho de vivência, mudança, sobrevivência... Esses leitores e possíveis leitores podem, ainda, contar com a ajuda de diferentes meios para acessar o mundo da leitura.

A formação do leitor é um processo que deve se iniciar na infância, primeiramente por intermédio da família. No entanto, caso esse encontro com a leitura não ocorra na infância, pode e deve se iniciar em outro momento, como na adolescência ou na idade adulta. A criança ainda não foi alfabetizada e ali está, ao seu lado, a mãe, o pai, os avós a lhe contar histórias, a despertar o prazer pela leitura, criando-se um encantamento pelo mundo literário e o gosto diário pelo encontro com o mundo imaginário. A criança escuta a história, vê as imagens, toca as páginas, toma partido de uma ou outra personagem. A única preocupação do pequeno leitor é saber o que virá depois, na próxima página ou no dia seguinte. Mas, à medida que crescem, junto com os brinquedos, muitos deixam também os livros no passado. Esse abandono do ato de ler tem despertado a atenção de vários setores da sociedade, provocando discursos que pensam a leitura e o acesso ao livro.

No entanto, o quadro desenhado no parágrafo anterior retrata um recorte de classe: pais e mães que sabem ler e que têm tempo para essa fabulação; pais e mães que podem comprar livros. Essa realidade não é vivenciada por toda a população.

Quando a criança atinge a idade de frequentar a escola, o papel de formação de leitores também é passado para a escola e para os professores. Nessa fase, é comum algumas famílias abandonarem o hábito de ler com os filhos, deixando a escola como responsável para exercer esse papel de formadora de leitores.

Para Silva (2009), há dois requisitos fundamentais quando se fala de formação de leitor: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros que são adequados ao leitor alvo, questões aparentemente resolvidas se pensarmos nos professores de português e nas bibliotecas das escolas. Mas, como sabemos, as escolas podem enfrentar problemas nos dois quesitos. Nem sempre, os professores têm condições favoráveis que lhes permitem motivar a leitura. A sua formação acadêmica, por vezes, não lhes propiciara momentos de acesso direto à leitura de obras, voltada mais para as teorias da leitura. Além disso, esses alunos, muitas vezes trabalhadores durante o dia e estudantes à noite, não dispunham de tempo ou recursos financeiros para acessarem à leitura.

No processo de formação de leitores, o professor é fundamental. As obras que ele seleciona, o modo como conduz a leitura, o que faz com ela, tudo isso influencia o contato, a continuidade e a ação do leitor com o livro. No ensino fundamental ou médio, e mesmo depois dessa fase escolar, a formação de leitores não depende, única e exclusivamente, do professor, mas este se constitui como um dos mediadores que muito tem influenciado toda uma geração de leitores. Esse importante mediador de leitura democratiza o saber, permitindo que os seus alunos leitores não apenas tenham acesso à obra e à leitura, mas também que tenham voz, que manifestem suas impressões, mostrando suas alegrias e/ou frustrações diante da leitura realizada.

Para Silva (2009), para sermos leitores que formam leitores, tanto em casa quanto na escola, precisamos democratizar o acesso ao saber, deixarmos de sermos autoritários, possibilitando que os leitores compreendam o texto, utilizando uma linguagem e temas adequados aos leitores.

Para o professor, não é uma tarefa fácil selecionar obras e temas e sabemos que nem sempre essa escolha é realizada por ele. Como já sinalizamos, há uma tendência a sempre ler e estudar as mesmas obras, os mesmos autores. Algumas interrogações e dúvidas sempre permeiam o trabalho do docente em relação à leitura

e à literatura: continuo insistindo na leitura do cânone? Abro espaço para os escritores e obras mais contemporâneos? Insisto na função de fruição da literatura ou invisto no seu caráter formativo? O tempo será suficiente para realizar a leitura integral da obra ou indico uma versão adaptada ou seleciono apenas alguns capítulos? Passo um filme baseado na obra? Solicitarei a leitura de uma obra brasileira, um *best seller* estrangeiro ou permitirei a livre escolha? O que farei após a solicitação da leitura: faremos uma prova, uma ficha de leitura, um teatro, uma roda de conversa, um sarau, etc.? Dentre outras questões que, certamente, perpassam o trabalho de professor e formador de leitores.

A leitura na escola quase sempre está ligada ao dever. Quando se fala em ler na escola ou em casa – mas a partir da solicitação do professor – imediatamente se pensa em avaliações, em trabalhos ou em simulados, provocando em alguns a ideia de que isso impede que o leitor crie um vínculo com a leitura e com a literatura. O ENEM e o vestibular, de modo geral, por exemplo, têm exigido um tipo específico de preparação de leitor e de leitura, tratando-se de uma ação que será colocada em avaliação. Ressaltamos, no entanto, que o professor não se limita a formar leitor para provas. Por intermédio da escola, muitos sujeitos têm se tornado leitores perenes de literatura.

Sabemos que o livro, a leitura e a literatura, hoje, dividem espaço com outros interesses a que os alunos têm, tais como as mídias digitais, as redes sociais, o cinema, os jogos eletrônicos, os computadores. Pode parecer que a literatura esteja sendo substituída por todos esses outros espaços de entretenimento – e poderíamos dizer, de formação –, mas o que percebemos é que esses outros meios também têm funcionado como espaços de formação de leitores. Por meio dos *blogs*, redes sociais, aplicativos e páginas eletrônicas específicas, os alunos têm acessado, lido, escrito e compartilhado textos literários.

Desse modo, temos percebido que não apenas a família e a escola têm tido a exclusividade no processo de formação de leitores. Os alunos também vêm lendo o que os outros colegas indicam, o que os *blogueiros* dizem que é bom e o que as páginas eletrônicas sugerem. É bom ressaltarmos, porém, que é o professor e a escola que oferecem as condições básicas para que os sujeitos não simplesmente leiam, mas possam, também, ter condições de construir sentidos para aquilo que leram, consigam formar uma opinião crítica, se for o caso, e saibam o que fazer a partir do que leram.

O texto literário não permite toda leitura ou qualquer tipo de leitura, embora possibilite diferentes planos de interpretação. Ele nos chama, sim, à liberdade de interpretação, tendo em vista que as leituras são realizadas por diferentes pessoas, em diferentes contextos e épocas ou por um mesmo leitor em momentos diversos, mas não podemos desprezar o que Eco (2003, p. 14) chamou de intenção do texto. “[...] o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida”. Desse modo, o professor pode oferecer ao aluno condições de construir essas interpretações possíveis.

Como sabemos, o ato de ler não termina quando finalizamos a leitura de uma obra ou quando, por qualquer que seja o motivo, desistimos de concluir a leitura. O conhecimento, as sensações, boas ou ruins, o desejo de compartilhar as impressões obtidas ficam, por algum tempo, ou por muito tempo, “martelando” e existindo em nós. A arte, de modo geral, possui o caráter de nos “tocar”, de nos transformar, provocando em nós sensações diversas e profundas. A leitura de obras – romances, poesias, aventuras – desperta em nós o conhecimento. Não deveríamos permitir que os alunos fiquem aquém do direito de acessar a esse conhecimento e às possibilidades que a leitura pode nos permitir. A literatura “é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52), negar essa experiência ao aluno é destituí-lo de um direito.

Durante muito tempo, a preocupação, no que diz respeito à leitura, foi centrada na formação do hábito de leitura, que é muito importante, mas não se constitui como elemento único do processo. Está em jogo, também, o que fazemos ou o que sentimos com as diferentes leituras que realizamos: “Lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas, comovemo-nos catarticamente e ampliamos a ‘condição’ humana” (YUNES, 2009, p. 56).

A leitura literária não pode ser a única etapa do processo de formação de leitores desenvolvida na escola. Algo mais deve ser feito com ela – sabemos que há controvérsia e posicionamentos contrários. Conforme Cosson (2011), apenas ler representa uma resistência ao processo de letramento literário na escola. O autor apresenta algumas pressuposições que estão por trás desse processo e do fato de muitos não verem necessidade em se realizar algo mais, além da leitura do texto literário: a primeira “é que os livros falam por si mesmos ao leitor” (COSSON, 2011, p. 26). Para Cosson (2011), isso jamais acontece, pois são os “mecanismos de interpretação” que acionamos que permitem que os livros falem, muitos desses

mecanismos se aprendem na escola. É preciso ter em mente, também, que na escola a literatura se oferece como lugar de conhecimento, assim é importante que aos alunos sejam oferecidos meios de explorá-la para além do entretenimento e do lazer. Sabemos que o aluno realiza muitas leituras sem a interferência da escola e do professor, pois há outras formas de ler diferentes da ensinada pela escola, e isso é um passo importante no processo de formação de leitores, mas a escola pode munir-lo de condições para melhor explorar as potencialidades do texto literário em tudo aquilo que ele tem a nos oferecer.

A segunda pressuposição trazida por Cosson “é que ler é um ato solitário” (COSSON, 2011, p. 27), assim não seria necessário ler na escola. Tal ideia considera apenas a leitura silenciosa, despreza, por exemplo, a leitura oral. Conforme Cosson (2011, p. 27), a leitura realizada com os olhos pode até ser um ato solitário, mas o processo de interpretação “é um ato solidário”, que envolve diferentes sentidos partilhados pelo autor, pelo leitor e pela sociedade em que vivem. É nessa relação que o texto ganha sentido por meio de diferentes vozes e pode dizer o mundo.

Outra pressuposição é “que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários” (COSSON, 2011, p. 28), essa ideia coloca a experiência literária como “uma epifania” e não seria possível que o leitor traduzisse os seus sentimentos em palavras. Argumenta-se, ainda, que a expressão dos sentimentos empobreceria a relação entre o leitor e o autor. Para Cosson (2011), esse equívoco, mais uma vez, coloca a leitura literária como algo tão individual que a impossibilita de ser compartilhada. Mas é possível compartilhá-la: “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2011, p. 28).

A última pressuposição trazida por Cosson (2011, p. 28) é a de que “argumenta-se que a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção”. Para as pessoas que defendem essa ideia, o texto poético deve apenas ser contemplado, uma análise específica poderia quebrar a sua “aura”. Conforme Cosson (2011), essa posição que sacraliza a literatura distancia-a do leitor, que a vê como inacessível. Isso, sim, destruiria a “riqueza literária”. Ele afirma que aprendemos a ler literatura assim como aprendemos as outras coisas; não nascemos lendo literatura. Esse processo de aprendizagem “pode ser bem ou malsucedido, dependendo da

maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor” (COSSON, 2011, p. 29).

Nesse sentido, é nítido que para Cosson (2011) apenas ler não é o suficiente. Cada um de nós lê da forma como nos ensinaram e o modo de ensinar a ler refletirá na capacidade de leitura dos alunos. Desse modo, ler literatura literária na escola não é importante apenas porque cria hábito de leitura ou porque ler representa um tipo de prazer, mas também porque “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2011, p. 30).

A discussão trazida dessa referência de Cosson (2011) está em consonância com a sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, publicada em 2020, uma obra de perfil histórico em que o autor nos apresenta as diversas transformações que o ensino de literatura foi sofrendo ao longo do tempo. Uma leitura que se faz necessária aos professores, para que possam melhor compreender o tipo de literatura que vem ensinando aos alunos. Paradigmas ora tradicionais ora contemporâneos que vão incorporando e modificando conceitos e métodos.

Tendo em vista o nosso *corpus* de análise e as questões que nos propomos a discutir, esse capítulo se fez necessário porque temos na obra a presença da literatura na escola, espaço em que o personagem criado por Piqueira teve acesso à obra, e sua consequente escolarização. Possivelmente, o cenário que se desenhou na educação ao longo do tempo, contexto que, como vimos, não priorizou a formação de leitores, justifica o motivo pelo qual obras como a *Odisseia* são solicitadas na escola. A leitura e o livro, vistos como meios de se adquirir saber, civilidade, valores, fizeram com que as pessoas frequentassem a escola, para que aprendessem a ler, escrever e acessassem o conhecimento. Desse modo, a escolarização torna-se algo imprescindível; frequentar a escola é um modo do sujeito ascender-se socialmente e suas experiências pessoais e de sua comunidade tornam-se desprestigiadas, enaltecendo o conhecimento passado pelos livros e, conseqüentemente, as opiniões, os sentimentos e as experiências vividas não são bem vistos.

Por muito tempo, a literatura esteve ligada à imitação das “belas páginas” de autores e obras determinados, o que justifica a escolha de *Odisseia* na escola, prática ainda existente, não se voltando para a efetiva leitura de obras literárias nas aulas e sim para o ensino linguístico, formação moral, fixação da cultura greco-latina, exaltação do patrimônio nacional, como conhecimento do passado, estudo do espaço

geográfico, modelo de unidade patriótica, criação de discursos orais ou escritos, para se adquirir um repertório de citações de autoridade, e no século XIX como estudo da história da literatura de forma cronológica. Em todos os casos, quase sempre com a leitura de fragmentos e os alunos não chegam a desfrutar da obra e de sua linguagem peculiar.

Dentre as instâncias de escolarização apontadas por Soares (2011) estão a *biblioteca escolar*, que se utiliza de várias estratégias para escolarizar a literatura. Primeira: um local para guardá-la e acessá-la. Segunda: a organização do espaço e do tempo que se pode acessar o livro. Terceira: a seleção do livro. Quarta: a socialização da leitura e os rituais de leitura. A obra que analisamos nos permitiu falar sobre todas essas estratégias. O personagem leitor criado por Piqueira teve acesso à obra por meio da biblioteca, que possuía em seu acervo o livro solicitado pela professora, sendo possível levá-la para sua casa. Considerando o motivo pelo qual a professora pediu a leitura – caráter estritamente avaliativo para composição de nota – , vimos que a sua socialização não aconteceu.

A leitura e o estudo de livros de literatura orientada por professores de Língua Portuguesa também é outra instância de escolarização da literatura. A solicitação da leitura pela professora é elemento suficiente para caracterizá-la como uma atividade escolar e longe de ser uma leitura apenas por prazer e/ou conhecimento. A professora criada por Piqueira solicita um resumo e interpretação da obra lida, sendo necessário o aluno provar que leu e disso depende a sua aprovação para a série seguinte, embora não tenha acontecido um acompanhamento da leitura ou uma conversa sobre a obra em sala de aula.

Embora a terceira instância de escolarização da literatura, *A leitura e o estudo de textos, componente básico de aulas de Português*, não encontre espaço na obra que analisamos, optamos por mantê-la no tópico porque trata-se de uma realidade que aborda o texto literário em sala de aula e como fazemos o uso do livro didático nas aulas, estamos inseridos nesse contexto.

No próximo capítulo, *Sobre as práticas de leitura, seus promotores e animadores*, retomamos e aprofundamos vários aspectos aqui já mencionados, procurando evidenciar por quais meios os alunos têm acessado a leitura e a importância dos mediadores de leitura no processo de formação de leitores.

4 SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA, SEUS PROMOTORES E ANIMADORES

O ato de leitura deve ser visto como elemento cultural e também político. Pensar a leitura e o seu ensino requer que tenhamos a consciência de que não há uma receita ou fórmula, criadas em contextos e momentos diversos, para que possamos utilizar a fim dos alunos começarem a ler ou gostarem de ler. Existe, ao contrário, uma série de situações e de realidades que devem ser consideradas, tendo em vista os diferentes agentes envolvidos nesse processo, bem como a quantidade de elementos que entram em “ação” no momento da leitura. Ler e ensinar a ler não é um ato neutro, não é um ato de mero improvisado, não é um ato que se possa realizar seguindo uma receita.

Desde a tenra idade, somos imersos no mundo da leitura. Aprendemos a ler o mundo que nos cerca e do qual fazemos parte, o lemos e interagimos com ele. Depois, ouvimos a narração de histórias, da boca de nossas mães, nossos pais, nossos avós... Conhecemos os contos da nossa cidade, do nosso estado e os universais. Personagens, cenários e narrativas vão ganhando sentido e se fazendo sentido.

Nesse percurso de leitor, mais mediadores vão surgindo: os professores e outros agentes do Estado, os colegas, os escritores. Para mediar é preciso ter em mente que “A trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz e os acervos. Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão” (YUNES, 2009, p. 53). Então, pais, professores, bibliotecários e o Estado precisam atuar nesse processo que almeja tornar os alunos leitores.

Assim, neste capítulo, que será subdividido em quatro tópicos, procuramos refletir sobre os mediadores existentes no processo de formação de leitores. A mediação da leitura, segundo Cosson (2015, p. 163), “tem se constituído uma questão relevante na educação brasileira”. Desse modo, falamos sobre aqueles que têm se constituído como meios do leitor chegar ao livro: a família, a escola, os professores, os colegas, o Estado, a mídia, dentre outros. Inicialmente, no primeiro tópico, *Políticas públicas, programas governamentais e projetos para a leitura: do papel à efetivação*, fizemos um breve percurso sobre os programas governamentais que tiveram ou têm por objetivo a promoção da leitura e o acesso ao livro.

No segundo tópico, *A família como mediadora de leitura*, tratamos da primeira instância mediadora: a família. Abordamos os percalços que, por vezes, podem dificultar a mediação no ambiente doméstico.

Posteriormente, no terceiro tópico, *Os mediadores de leitura no espaço escolar: os professores, os bibliotecários e os colegas*, falamos dos mediadores que povoam o ambiente escolar: os professores, os bibliotecários e os alunos. A escola, na figura do professor, quase sempre tem sido responsabilizada pelo não sucesso dos alunos no quesito leitura. Ainda que a maior atribuição para a formação de leitores, na escola, fique sob a responsabilidade dos docentes de Língua Portuguesa, isso não deve ficar a cargo apenas desses profissionais. Demais professores de outros componentes curriculares e os funcionários da biblioteca podem se empenhar nessa tarefa.

E, finalmente, no quarto tópico, *Os mediadores digitais: os youtubers, as páginas eletrônicas e as redes sociais*, tratamos de um tipo de mediação que vem ganhando bastante espaço na atualidade, por meio das tecnologias e da internet: o *youtuber*, as páginas eletrônicas e as redes sociais.

4.1 Políticas públicas, programas governamentais e projetos para a leitura: do papel à efetivação

Fizemos, aqui, menção às políticas públicas, a programas governamentais e a projetos que tiveram – alguns ainda têm – a intenção de promover a leitura ou possibilitar o acesso ao objeto livro. Ressaltamos que ao realizar esse panorama histórico de algumas políticas públicas que tinham essa finalidade, queremos evidenciar que muitas dessas políticas não viam a formação de leitores como ponto central, além de, muitas vezes, se prestarem a favorecer, principalmente, o mercado livreiro. Muitas questões que essas políticas públicas buscavam solucionar continuam, ainda hoje, sendo debatidas em escolas, universidades e congressos.

Trazemos, para ajudar na discussão, ao menos um conceito de política pública. Segundo Teixeira (2002)²¹, políticas públicas são

diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas

²¹ Todo o conteúdo sobre políticas públicas exposto nesse tópico se baseou no artigo “O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade”, de Elenaldo Celso Teixeira (2002).

de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Tanto no processo de elaboração e implantação quanto em seus resultados, as políticas públicas dizem respeito às maneiras de atuação do poder político, abrangendo a distribuição e redistribuição de poder, os conflitos sociais envolvidos em um processo de decisão, assim como a divisão de custos e benefícios sociais.

Uma política pública, qualquer que seja a sua dimensão, abrange diferentes sujeitos, portadores de desejos e interesses também diferentes, sendo necessária a busca de meios para se encontrar um consenso para que assim ela possa se efetivar. O cenário em que elas existem é contraditório, coexistindo interesses em constantes conflitos, por isso, o processo que envolve uma política pública deve ser pautado pela transparência e pelo debate em espaços públicos.

As políticas públicas têm como objetivo

responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

Visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.

Outras políticas objetivam promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (econômicas).

Ainda outras são necessárias para regular conflitos entre os diversos atores sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

Todos esses objetivos são permeados por parâmetros valorativos e demonstram os posicionamentos de quem detém o poder, havendo, conseqüentemente, defesa de determinados interesses em detrimento de outros, mesmo que, às vezes, as decisões tomadas possam não ser as mais apropriadas para a maioria das pessoas da sociedade.

Certos tipos de políticas públicas tendem a ser seletivas e não universalizantes, atendendo, às vezes, mais a interesses privados e individuais que a interesses coletivos. Grande parcela da sociedade não tem a oportunidade de opinar ou decidir sobre as políticas públicas que a beneficiariam. Mesmo assim, muitas políticas públicas, as em favor das minorias, por exemplo, são produtos de constantes lutas para a sua implementação.

As políticas públicas não devem ser encaradas com uma visão neoliberal, que pressupõe que as desigualdades sociais são fruto de decisões individuais e, portanto, é contrária à universalidade dos benefícios proporcionados por uma política social. Mas também não devem caminhar no sentido de meros benefícios sociais concedidos aos menos favorecidos da sociedade, como forma de amenizar a grande desigualdade social provocada pela concentração de capital e renda nas mãos de uma pequena parcela da sociedade. Essa visão social-democrata de política pública pode até desenvolver programas sociais, distribuir relativamente a renda ou reconhecer certos direitos sociais, porém, trata os sujeitos apenas como “consumidores de bens públicos” (TEIXEIRA, 2002, p. 4), como objetos regidos por um controle burocrático. Esse modelo de política pública, segundo Teixeira (2002), entrou em crise a partir dos anos setenta do século XX. Isso se deu por conta de mudanças ocorridas no processo de acumulação, com novos modelos de relações de trabalho e novas tecnologias, ocasionando “o esgotamento das possibilidades de atendimento às necessidades crescentes da população, o burocratismo, a ineficiência do aparelho governamental” (TEIXEIRA, 2002, p. 4).

O Neoliberalismo parece culpar a política de intervencionismo de estagnar a economia, propondo a redução de gastos sociais e “uma política social seletiva e emergencial” (TEIXEIRA, 2002, p. 4). As políticas públicas não podem querer ser apenas uma forma compensatória de minimizar problemas sociais de ordem diversa, prestando assistência aos sujeitos. Devem, sim, torná-los cidadãos participantes, inserindo-os no desenvolvimento da sociedade.

Muitas políticas públicas somente se efetivaram graças à mobilização e organização da sociedade, buscando participar dos debates políticos. Os grupos representativos têm se esforçado para ocupar os espaços públicos, tentando se apropriar do processo de elaboração e de execução de uma política pública, avaliando, inclusive, os resultados.

No que tange à educação, a concretização de políticas públicas garante outros direitos, melhorando a condição social das pessoas e, desse modo, pode minimizar as desigualdades sociais. Por isso, é necessário que lutemos para que seja cumprido o que estabelece o artigo 206 da Constituição Federal de 1988: igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte, o pensamento e o saber; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; ensino gratuito; a valorização do professor; gestão

democrática; padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; e demais documentos que estabelecem normas e diretrizes para a educação (BRASIL, 1988).

No Brasil, segundo Grammont (2005), os primeiros indícios de uma política de leitura surgiram no governo de Getúlio Vargas, depois da Revolução de 1930. Ele, com o intuito de ganhar o apoio do proletariado, criou leis sociais e preocupou-se com as bases de uma política cultural, criando inicialmente o Ministério da Educação. Em 1936, a gestão de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde Pública, cria a Comissão de literatura infantil que teria como algumas funções tentar acabar com as obras nocivas e sem valor, pontuar medidas para o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil e organizar e difundir as bibliotecas infantis (GRAMMONT, 2005). Essa comissão passou a integrar o então criado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1937. Nesse período, inicia-se

um maior controle do Estado sobre a educação, a cultura e a leitura, com a criação, também, do Conselho Nacional de Cultura, do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Instituto Nacional do Livro – INL – e do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, ocupando-se este último dos livros didáticos (GRAMMONT, 2005).

Ao Instituto Nacional do livro, criado em 1937, cabia ocupar-se da edição de obras literárias voltadas para a formação cultural das pessoas, da realização de uma enciclopédia e de um dicionário (estes, até o fim do governo de Vargas, em 1945, ainda não tinham sido feitos) e do aumento da quantidade de bibliotecas públicas, que, efetivamente, cresceram com a ajuda do INL (GRAMMONT, 2005).

Segundo Rosa e Oddone (2006), a avaliação que se faz do INL nos cinquenta e dois anos que durou (1937-1989) é bem polêmica. Para o mercado livreiro, o Instituto é visto de forma positiva, uma vez que contribuiu para que se criasse uma cultura nacional, voltando-se para o livro como meio de proporcionar a estabilidade social. Conforme apontam Rosa e Oddone (2006), para Sérgio Miceli, as competências do instituto possibilitaram que o Estado Novo controlasse todo o processo da produção cultural impressa: a elaboração, a editoração, a comercialização e a divulgação. Para Ricardo Oiticica, ao transferir a linha editorial do INL para o setor privado, o alvo principal não foi o público, e sim a iniciativa privada (ROSA; ODDONE, 2006). Desse

modo, ficou bem evidente que apenas ofertar livros, não significava a formação de práticas leitoras.

O Governo de Eurico Gaspar Dutra pouco investiu na área da leitura, favorecendo a criação de escolas primárias e normais. Com a volta de Vargas ao governo, houve uma campanha de barateamento do livro didático por meio da Cooperativa Distribuidora de Material Escolar do Distrito Federal e a criação da Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca – CPIAB – que deveria fazer um plano para se criar uma “rede nacional de bibliotecas públicas”, e que também houvesse tanto assistência técnica quanto material (GRAMMONT, 2005). Podemos dizer que esse período foi marcado por avanços na área de produção e circulação do livro literário, desde a tradução de livros estrangeiros até a nacionalização. Porém, a literatura continuava inacessível a muitos, embora esses livros tivessem uma utilização ligada à escola, pois grande parcela da sociedade ainda era analfabeta e não a frequentava. Conforme Grammont (2005), a política nacionalista de Vargas e, anteriormente, as ideias dos modernistas e o movimento da Escola Nova abriram caminho para a produção nacionalista e para uma política que promovesse a leitura no país. Embora a intenção dessa política fosse mais controlar e fixar um ideal nacionalista que democratizar. Mesmo assim, expandiram-se as bibliotecas públicas, havendo uma maior atenção à produção de livros e à expansão da leitura na escola.

O período que compreende os anos de 1945 a 1964 foi marcado por mudanças relevantes em relação à “ampliação e afirmação das iniciativas de promoção da leitura” (GRAMMONT, 2005), dentre as quais

a ampliação e diversificação do grupo de leitores com a abertura da rede pública de ensino para outros segmentos da população brasileira e o surgimento de um conjunto discursivo, cuja preocupação central é a promoção da leitura, ligado principalmente à FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o que demonstra não só um maior interesse pelo tema, mas também as dificuldades para a inserção da leitura na vida cotidiana do público a que se dirige (GRAMMONT, 2005).

Essas dificuldades de inserção da leitura, segundo a autora, fazem com que os meios acadêmicos e pedagógicos pensem a “crise da leitura”, marcada pela contradição entre o aumento significativo de obras e possíveis consumidores, mas diante de leitores que se recusam a participar desse processo de desenvolvimento cultural.

Nesse período, surgiram iniciativas na tentativa de promover a leitura não apenas por parte do governo. Na década de sessenta, a sociedade civil, por meio de programas e instituições – como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), além de associações de professores de Língua e Literatura –, também pensam a promoção da leitura e da literatura (GRAMMONT, 2005).

De 1964 a 1985 (período da ditadura militar – porque, de fato, ele existiu em nosso país), a cultura artística sofreu grande intervenção, não apenas no campo musical ou do teatro, mas também da leitura. Em um período em que essa cultura foi fortemente utilizada como forma de protesto, não se permitia publicar obras ou gravar músicas que eram consideradas subversivas. Em contrapartida, segundo Grammont (2005), houve um desenvolvimento na produção editorial, principalmente no que tange aos livros didáticos.

O INL coedita, a partir de 1970, “obras infantis e juvenis para o público escolar”, havendo investimento do Estado e da iniciativa privada nesse setor. A literatura infantil e juvenil começa a fazer parte do “comércio especializado” (GRAMMONT, 2005), desse modo, surgem livrarias para esse público, profissionalizam-se mais escritores e artistas gráficos. Não podemos dizer que houve, de fato, democratização de leitura ou formação do não leitor, todavia, o mercado editorial cresceu.

Foi criada, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), um programa voltado para as questões que se tratavam do material escolar, mas que era responsável também pelo programa de livro didático. Em 1983, a Fename passa as suas atribuições para a Fundação de Assistência ao Educando (FAE).

A FAE cria, em 1984, o Programa Nacional Salas de Leitura, acreditando que o livro didático não era suficiente para a formação de leitores, considerando ainda que as escolas e os alunos não possuíam recursos variados de leitura. O Programa, que durou até 1997, enviava acervos e repassava recursos ocasionalmente para a organização das salas de leitura. O desenvolvimento dessa ação se realizava com a parceria das Secretarias Estaduais de Educação e com as universidades (GRAMMONT, 2005). Em 1988, esse trabalho sofre modificação, sendo criado o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares; a FAE e o INL promovem a criação de bibliotecas escolares e oferecem sessões pedagógicas nas bibliotecas públicas. Como nesse período a política de leitura ainda era voltada para os livros didáticos, em 1985, cria-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em

substituição ao Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), provocando algumas mudanças:

indicação dos livros pelos professores, extinção do livro descartável para permitir a sua reutilização, aperfeiçoamento das especificações técnicas para produção dos livros, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e, finalmente, a participação dos professores no processo de escolha dos livros e o fim da participação financeira dos estados (ROSA; ODDONE, 2006, p. 190).

Essas mudanças foram de suma importância para a área educacional, pois possibilitaram o acesso do livro gratuito a um número maior de estudantes, assim como permitiram uma maior autonomia para o professor. No entanto, não podemos nos esquecer de que a aquisição de livro didático para as escolas públicas continua a provocar o interesse de editoras nacionais e estrangeiras devido aos recursos financeiros que dispende.

Outros programas que pretendiam incentivar a leitura são criados a partir de 1990: o PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – (1992), que pretendia proporcionar o acesso ao livro à comunidade em geral; o Pró-leitura na Formação do Professor (1992), que tinha como objetivo ajudar na formação de professores leitores, para que assim os mesmos tivessem condições de ajudar os alunos a acessarem a leitura e a escrita; o Programa Nacional de Biblioteca do Professor (1994), que atuava no sentido de adquirir e distribuir acervos bibliográficos e também produzir e difundir materiais para a capacitação de professores.

Houve também programa voltado para a biblioteca escolar. O Ministério da Educação e Cultura criou o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), em 1997, sobre o qual fizemos menção anteriormente, que pretendia adquirir e distribuir obras tanto da literatura brasileira quanto da estrangeira, obras infantil e juvenil e de pesquisa, além de oferecer para as bibliotecas material de apoio aos professores e aos alunos.

Em 2003, a Lei nº 10.753, proposta pelo senador José Sarney, é sancionada. A “Lei do Livro” instituiu a Política Nacional do Livro e tratava de questões sobre a divulgação do livro e a leitura, além de sua editoração, distribuição e comercialização (ROSA; ODDONE, 2006).

Nos anos de 2001 a 2003, pensou-se que seria melhor se a criança pudesse levar o livro para casa, então, cria-se o Programa Literatura em Minha Casa. Alunos

da 4ª e 5ª séries recebiam uma coleção com cinco livros, totalizando trinta obras em seis coleções. Objetivava-se, além de incentivar a leitura, inserir a literatura na família.

No ano de 2004, foi criado o Programa Fome do Livro, ligado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Pretendia-se conceber uma política pública nacional voltada para o livro, para a leitura e para a biblioteca pública. Esse Programa foi discutido em várias cidades brasileiras naquele ano, e embora tenha tido receptividade, o programa foi desligado da FBN, pelo então ministro da cultura, Gilberto Gil. Acreditava-se que as políticas de leitura deveriam ser tratadas por outros órgãos, uma vez que a missão da FBN era cuidar, preservar, recuperar e disponibilizar o acervo bibliográfico do país (ROSA; ODDONE, 2006).

Já no final do ano de 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou a lei de desoneração fiscal. Editores, livreiros e distribuidores deixariam de pagar imposto e taxa sobre transações comerciais com o livro. Dessa forma, desejava-se reduzir o preço dos livros, além de se ver retomar investimentos de editores e livrarias. Com essa isenção de impostos, os empresários beneficiados deveriam disponibilizar para a criação do Fundo Pró-Leitura 1% do valor ganho com a venda de livros. O recurso gerado por esse Fundo seria destinado a projetos e programas voltados para a leitura e para as bibliotecas, o que beneficiaria também o mercado editorial (ROSA; ODDONE, 2006).

Ainda no final de 2004, foi apresentado o calendário do Ano Ibero-Americano do Livro e da Leitura, que em nosso país recebeu o nome de Vivaleitura. O programa “teve como objetivo gerar políticas que contribuíssem para uma mudança de cenário para o livro e a leitura nos países ibero-americanos, em uma tentativa de reverter os baixos índices de leitura dos seus cidadãos” (ROSA; ODDONE, 2006, p. 190). O Vivaleitura apoiou projetos, criou medidas que promoveram o livro e a leitura, assim como articulou com diversos setores da sociedade.

Em maio de 2006, foi exposto o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), tendo como objetivo central “assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade” (BRASIL, 2006b, p. 25). Ele previa a articulação de diferentes setores, tais como o Estado, as universidades, o setor privado e também organizações da sociedade civil. Além de conter linhas de ação, esse plano trazia quatro eixos estratégicos: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização do livro e comunicação e desenvolvimento da economia do livro.

No mais, de lá para cá, várias ações foram e/ou são pensadas no sentido de promover a leitura: suprir as bibliotecas que já existem, criar novas bibliotecas, oferecer formação continuada aos professores, dentre outras. A questão que se coloca é se todas as políticas implementadas de fato visavam a democratização da leitura ou se beneficiavam mais o mercado financeiro.

Podemos dizer que, até 1994, a política de leitura e de formação de leitores mostrou-se como a política do livro, pois se voltou para a distribuição de materiais de leitura. Foi uma política que teve como foco principal o objeto livro e não o sujeito leitor (GRAMMONT, 2005).

Vários projetos e políticas públicas já foram criados com o intuito de aproximar o livro e o leitor. Tanto projetos em nível federal quanto nas esferas estadual e municipal.

Desde a publicação do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, os Programas voltados para a aquisição e distribuição de livros didáticos e literários foram unificados, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O referido Decreto instituiu o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que se organiza em torno de ações que visam a avaliação e a distribuição sistemática e gratuita de obras didáticas das diferentes áreas do conhecimento e de obras literárias para professores e alunos de escolas públicas da Educação Básica, além de materiais de apoio à prática do professor.

Apenas em 2018, com o intuito de ampliar as políticas públicas de leitura voltadas para a formação de leitores literários, é que o Programa começou a selecionar e distribuir também obras literárias. Nesse mesmo ano, o PNLD Literário teve como público alvo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o Ensino Médio. Em 2020, foram contempladas as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

As instituições privadas, também, têm participado desse movimento que pretende levar o livro ao leitor²². Os programas de incentivo à leitura, sejam eles de

²² O Programa Itaú Social, desde 2010, tem uma proposta que busca incentivar a leitura dos adultos *para e com* as crianças: *Leia com uma criança*. Além da distribuição de livros, que podem ser solicitados por meio de um cadastro feito na internet por instituições educacionais ou de forma individual pelas pessoas que têm criança em casa, na página eletrônica estão disponibilizados *podcast* que traz histórias, livros e trocas de experiências de leituras, dentre outros; materiais que apresentam várias abordagens sobre as práticas de leitura, guia de mediação de leitura; cursos gratuitos sobre mediação e leitura; livros audiovisuais acessíveis e uma estante digital que permite a leitura de diversas obras até mesmo pelo aparelho celular e ainda podem ser compartilhadas pelas redes sociais (ITAÚ SOCIAL, 2010).

iniciativa pública ou privada, devem perceber que não podem atuar apenas quando pensam ou se constata que a escola “falhou” na realização de seu papel de formadora de leitores. Assim como precisam perceber que não é o suficiente encher as prateleiras das bibliotecas de livros destinados ao público infantil e juvenil ou, ainda, na formação de professores no sentido de “aprenderem” a lidar com os livros destinados ao público alvo. Todos esses elementos são muito importantes, mas separados não são tão eficientes. Há de se pensar nesses fatores, mas o contínuo acesso ao livro e às metodologias, que promovem práticas de leitura, se tornarão mais eficazes se pensarmos em uma formação que propicie conhecimento e autonomia para os professores, na criação e recriação de estratégias de ensino e leitura que traduzam a realidade da comunidade escolar.

É preciso que o Estado realmente considere a opinião dos professores e dos alunos acerca do material que recebem, uma vez que seriam os principais beneficiados. Caso contrário, continuaremos imbuídos em um sistema em que as maiores vantagens são para as editoras, que lucram com as publicações e ainda são aquelas que mais influenciam na escolha de obras e autores a serem destinados para as escolas. Dessa forma, até o Estado, muitas vezes, patrocina determinados modelos de livros e de leitura em que nem sempre as escolas e os alunos são o alvo.

É salutar pontuar que é muito válido que todos se mobilizem na tentativa de popularizar a leitura e o acesso ao livro, porém ao Estado cabe a responsabilidade maior em garantir que todos possam desfrutar dos bens culturais. Medidas paliativas e compensatórias são válidas, mas não solucionam o problema de acesso a esses bens:

No Brasil, quando os programas buscam remendar uma situação verificável de fato e não investem a longo prazo, reformulando as bases da educação e tornando a escola eficiente e ao alcance de todos, transformam-se em alternativas sem grandes efeitos, adotam caráter compensatório e acabam tendo duração passageira (...). Quando, por outro lado, atuam principalmente no sentido de beneficiar o capital, assumem fisionomia filantrópica, revestindo-se de imagem positiva para contrabalançar as vantagens que concede a seus reais destinatários.

Num país em que a cultura duvida de sua nacionalidade e permanece pesquisando sua identidade, uma política de leitura que torne o livro popular sem que este abdique de seu compromisso com o saber e a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência. No entanto, é preciso que seja igualmente democrática e pública, sob pena de, a pretexto de favorecer nossa pobre escola e seus frequentadores carentes, aprofundar a divisão social e promover o poder econômico vigente (ZILBERMAN, 1988, p. 54-55).

Cabe ao Estado garantir os direitos dos cidadãos. A leitura é um direito social, que promove a emancipação e a criticidade. O Estado precisa fazer valer com eficácia as políticas públicas voltadas para essa área.

4.2 A família como mediadora de leitura

Em *O último leitor*, Ricardo Piglia (2006) nos revela que Ernesto Che Guevara, acometido de asma, não podia frequentar a escola, por isso, a sua mãe foi quem lhe ensinou a ler. Apesar dessa necessidade estar associada a uma doença, foi motivo para transformá-lo em um “leitor voraz”. Desse modo, assim como a asma, a leitura o acompanhou por toda a vida. E se durante o seu percurso, sempre levou “o inalador para respirar”, levou também “os livros para ler” (PIGLIA, 2006, p. 105).

A família, como já sinalizamos, tem representado o primeiro contato do leitor com o livro e a leitura. Independentemente do contexto social, a leitura é importante. Porém, sabemos que em uns, mais que outros, ela vai ser *plantada, irá brotar, será regada e produzirá frutos*. Em algumas famílias, o livro entrará desde os primeiros meses de vida da criança; em outras, ao se pensar nas necessidades básicas, ele será considerado supérfluo. Algumas pessoas têm acesso desde o nascimento, outras, no entanto, encontram diversos obstáculos que impedem o contato com a leitura. Então,

Como fazer para que uma pessoa se torne um leitor ou uma leitora, apesar de tantos obstáculos? Em grande parte, essa é uma questão relacionada ao meio social. Quando se vem de um meio pobre, mesmo com uma formação escolar, os obstáculos podem ser numerosos: poucos livros em casa, ou nenhum, a ideia de que aquilo não é para ele, uma preferência por atividades coletivas e não por esses “prazeres egoístas”, dúvidas sobre a “utilidade” da leitura, um acesso difícil à língua narrativa: tudo isso pode somar-se para dissuadir alguém de ler. E, caso se trate de um menino, ainda há os colegas que ridicularizam quem se dedica a essa atividade “afeminada” e “burguesa”, associada por eles aos trabalhos escolares.

Mas os determinismos sociais não são absolutos e a leitura também é uma história de famílias. Mesmo nos meios populares, existem famílias em que o gosto pela leitura se transmite de geração para geração. E, inversamente, nos meios socioeconômicos abastados, existem famílias em que a leitura não tem boa reputação. Para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo. Sabemos também da importância dos intercâmbios em torno dos livros, e em particular das leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e as nuances da voz se mesclam com as palavras da língua da narração (PETIT, 2013, p. 34-35).

O contexto social em que a criança vive influencia, sobremaneira, o processo de formação de leitores. Os obstáculos apontados por Petit, de ordem social e cultural, isolados ou em conjunto, afastam pretensos leitores dos livros, de modo que a convivência com pais leitores, o contato com livros em momentos que antecedem a vida escolar, o direito à alimentação e o acesso à cultura se apresentam como fatores que podem possibilitar o hábito da leitura.

No trabalho do qual nos referimos anteriormente, Oliveira (2013) observou que os níveis sociais são capazes de definir padrões diferentes de formação e de atividade profissional dos pais e mães dos alunos que participaram da pesquisa. A pesquisadora percebeu que, isoladamente, a formação dos pais não é o elemento mais importante quando se pensa as práticas de leituras dos adolescentes, mas se relacionada com os dados que mostram as profissões, juntos determinam “possibilidades de contato com livros, já que algumas práticas de leitura de pais e mães certamente são determinadas por necessidades profissionais e pressupõem um acúmulo de capital cultural objetivado nas casas das famílias de origem dos estudantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 114).

A família, enquanto instituição social, transmite valores, criando e reforçando hábitos. Assim, o hábito de leitura pode, sim, ser instaurado no ambiente familiar. Pais leitores podem influenciar os seus filhos a também serem leitores. Ao disponibilizar e acessar revistas, jornais, livros, dentre outros, a família permite que a criança tenha acesso, no próprio ambiente familiar, a produtos culturais, como pontuam Ângela Maria Franco Martins de Paiva Balça, Fernando José Fraga de Azevedo e Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros (2017), em um artigo que abordam a família como mediadora de leitura.

Algumas práticas como proporcionar o acesso ao livro infantil, dedicar um momento para ler ou contar histórias, favorecer o contato com a linguagem literária, dar espaço para as interpretações realizadas podem instigar os filhos a se tornarem leitores (BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017).

O mercado disponibiliza um grande número de livros para atender as diferentes faixas etárias. Há variedade de temas, áreas e o próprio material com que o livro é feito tem se diversificado bastante, podendo estar presente até mesmo na hora do banho das crianças. São livros de plástico, de tecido, de papel, de capa dura, com relevo, com textura, dentre outros tipos. Tudo isso, a família pode utilizar para chamar

a atenção do pequeno leitor e possibilitar “o acesso aos primeiros comportamentos leitores” (BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017, p. 715).

Embora a dinâmica atual da sociedade tenha permitido pouco tempo para que a família se reúna, é importante realizar um planejamento para que os pais, junto com as crianças, possam “saborear” os momentos de leitura. As leituras realizadas à noite têm grande importância, para que posteriormente as crianças se tornem leitores (PETIT, 2013). Mas, se possível, que não sejam feitas apenas na hora de dormir, como é mais frequente.

Inicialmente, ao ser inserido no mundo da leitura, a criança tocará o livro, olhará as imagens, verá as cores, a textura, os pais lhe contarão uma história. Não terá uma noite em que ela não reclamará a continuação ou uma nova história. Depois, quando estiver mais madura, será ela quem desejará contar a história para os pais. Esses gestos constituem momentos de prazer, deleite, aprendizagem e cultivo da criatividade. Formam-se os laços da criança com o mundo da leitura. É bem provável que a criança que tenha contato constante com o livro, que o mesmo encontre abrigo em sua casa, queira continuar imersa nesse universo quando for maior e o trabalho do professor encontrará um terreno fértil, visto que não se pode deixar apenas a escola com o papel de formar leitores.

Sabemos que na primeira infância, o livro está fortemente ligado à ideia de prazer e os livros literários são privilegiados, mas à medida que as crianças vão crescendo, outros suportes de leitura vão surgindo, tais como os gibis, as revistas, a internet e os jogos.

Nem todas as famílias têm o devido esclarecimento de que a formação de leitores é um processo que se inicia no seio familiar, mas não se trata apenas de esclarecimento, se trata também de condição socioeconômica. Em um país como o nosso, em que grande parcela da sociedade não tem os bens necessários à sobrevivência, nem sempre dá para a família pensar em proporcionar o acesso à leitura. Não há distribuição de renda de forma igualitária, então, a maioria das famílias tem que sobreviver com um salário mínimo. Como, então, tirar parte desse salário para a aquisição de livros? Muitas delas já sabem que ler é importante, mas quando vamos a uma livraria e visitamos a seção de livros infantis, fica bem claro que o valor daquelas obras não é compatível ao salário de grande parcela da população. O livro, então, não consegue competir com as outras necessidades básicas: comida, água, energia e gás.

É relevante pontuarmos que a constituição da família brasileira não se dá da mesma forma, de modo que temos diferentes realidades. Pais que têm curso superior, pais que concluíram apenas o ensino médio, outros que não terminaram nem o ensino médio, aqueles que só têm o ensino fundamental e outros tantos que não foram nem alfabetizados. As condições econômicas, sociais e espaciais impediram que muitas pessoas tivessem acesso ao estudo. O fato de morarem na zona rural, que nem sempre tinha escola; às vezes, o difícil acesso à zona urbana; o fato de terem que trabalhar para ajudarem no sustento da casa; ou terem que cuidar dos irmãos mais novos, dentre tantas outras questões, impediram que muitos brasileiros não conseguissem chegar ao chão de uma escola. Sabemos que todas essas questões não impediram que muitos pais se esforçassem ao máximo para garantir aos filhos a oportunidade que eles não tiveram de acesso à alfabetização e às condições de leitura. Tanto é que muitas famílias migraram para os centros urbanos objetivando um melhor acesso ao sistema público de ensino. Vemos o desejo de que seus filhos se insiram em práticas sociais consideradas relevantes e o quanto esse acesso possibilita que a nova geração se ascenda em relação à anterior. A educação, a alfabetização e a leitura são instrumentos de ascensão e acesso a certos bens culturais e materiais e muitas famílias sabem disso.

Mesmo as famílias que não têm condições de comprar livros, possuem suportes de leitura em casa, como jornais e revistas – muitas vezes, antigos –, jornais locais, que possibilitam até mesmo juntar selos para ganhar brindes. Em outros casos, a escola faz doação de livros que não mais serão usados; há, também, projetos sociais que doam ou emprestam livros. É comum, também, ganharem livros, revistas e jornais de vizinhos, conhecidos e dos seus locais de trabalho. São possibilidades que se apresentam para que a leitura, de alguma forma, seja acessada.

Outra opção que permite o acesso aos livros, revistas ou jornais, seria a utilização das bibliotecas públicas, mas sabemos que elas não existem em todas as cidades, nem em todos os bairros, o que inviabiliza tal prática em determinadas situações.

Em sua pesquisa, Oliveira (2013) pode observar que muitos alunos de uma das escolas²³ têm mais livros em casa que a biblioteca da escola e aqueles alunos que relataram não possuir livros em casa em grande quantidade, disseram que as mães

²³ Vale pontuar que se trata de uma escola particular, evidenciando que a condição socioeconômica influencia sobremaneira na aquisição de livros.

costumam pegar livros emprestados na biblioteca pública. Isso mostra o cuidado e a preocupação dessas mães para que os filhos tenham acesso à leitura. Em se tratando dos tipos de livros que os alunos têm em casa, os dados da pesquisa revelaram que na escola em que os alunos pertencem a uma classe social mais elevada é mais comum que eles tenham livros de romances, contos e poesias, infantis e infanto-juvenis, sendo a mesma escola aquela que tem um percentual menor quando se trata de livros de autoajuda e religiosos. Nesse mesmo grupo, nota-se um maior número de pais que leem com frequência. Considerando as práticas de leituras das famílias dos alunos das escolas pesquisadas, notou-se que elas são diferenciadas: algumas são instáveis e movidas por “disposições éticas” (leitura de jornais, revistas e livros religiosos), outras mais estáveis, frequentes e, além de ser movida por questões éticas, são também por “disposições estéticas”.

Em relação aos modos de acesso ao livro, a pesquisa de Oliveira (2013) evidenciou que estes ocorrem por meio de compra pelos pais, compra realizada pelo próprio aluno, como forma de presente ou empréstimo na biblioteca. O poder aquisitivo dos alunos das escolas particulares parece ser um critério que influencia que recebam livros de presentes dos pais ou de parentes e eles mesmos comprem. Nesse item, vale destacar, também, que o percentual de estudantes que disseram ter acesso por meio do empréstimo na biblioteca foi maior na escola em que se verificou que ela é aberta à circulação dos estudantes. A maioria dos estudantes que assinalaram a opção *outros*, apontam a internet como forma de se acessar livros.

Como já mencionamos, por questões sociais e econômicas, nem todas as famílias poderão ser os primeiros mediadores. Se o ambiente doméstico não proporciona esses momentos, é necessário que se encontre outros ambientes e outros mediadores para auxiliar nesse processo de formação de leitores. A escola tenta suprir essa lacuna não preenchida no ambiente familiar.

Mais uma ressalva se faz necessária: em muitos casos, quando os filhos começam a frequentar o ambiente escolar, mesmo as famílias que eram mediadoras, vão deixando de lado o hábito de contar histórias ou ler junto com os filhos, passando esse papel para a escola. O trabalho de mediação de leitura na escola não exclui as responsabilidades dos pais no processo de formação. Deve-se pensar em um trabalho que integre a participação constante da família e da escola.

Sabemos que as práticas de leitura não acontecem apenas nas escolas. São várias as possibilidades de contato com uma obra literária e as influências podem vir

de diferentes pessoas e/ou canais: pais, irmãos, professores, colegas, amigos, bibliotecários, livros de casa ou da biblioteca, internet, livro impresso ou digital. Mas cremos que as escolas em que os alunos possam estar em contato constante com os livros, seja na biblioteca ou na sala de aula, podem potencializar ainda mais a formação de leitores de literatura.

4.3 Os mediadores de leitura no espaço escolar: os professores, os bibliotecários e os colegas

No momento atual, temos presenciado muitos discursos que buscam ora minimizar a figura e a importância do professor, ora substituí-lo ou, mesmo, apagá-lo do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que dentro de algumas escolas há problemas de toda a ordem: de estrutura física, de gestão, de formação, dentre outros. Porém, queremos pontuar que mesmo com todas as dificuldades, continuamos acreditando e defendendo o espaço escolar e a figura do professor como essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade que deseja ser democrática e livre, que deseja lutar pela justiça e igualdade de condições para todos os cidadãos. Reiteramos que a educação ainda é o grande meio das pessoas tornarem-se sujeitos de suas histórias e terem condições de transformar o *status quo*.

Para além de um discurso que pretenda vitimar o oprimido e as minorias, queremos antes um discurso de que a escola pode fornecer os meios necessários para que os nossos alunos percebam, desenvolvam e construam o conhecimento. A partir desse conhecimento, tenham condições de compreender a sua realidade, enxergarem as possibilidades de transformação e de que modo possam ser parte dessa mudança.

As diferentes habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, quer sejam por meio das disciplinas, quer sejam através de projetos ou o contato com diferentes identidades, têm possibilitado a abertura de caminhos no cotidiano dos alunos.

Como vimos, houve pouco progresso na área educacional no período do Brasil Colônia. Tínhamos acesso ao estudo apenas por meio de escolas religiosas ou, para aqueles que possuíam um melhor poder aquisitivo, pelas universidades da Europa. A metrópole, por meio da proibição da existência de editoras, inviabilizava o acesso ao livro. Mesmo no Brasil Império não houve um projeto de governo que prestigiasse a educação. Esta foi vislumbrada e colocada em pauta pelos adeptos da República e

pelos membros da Escola Nova, para os quais “não se trata apenas de dar créditos à educação como meio de transformar o país e superar o atraso colonial, e sim de implantar uma escola que se oriente antes para a ciência que para a religião [...] e seja pública, e não mais privada [...]” (ZILBERMAN, 1988, p. 60).

Na década de 1920, educadores também começam a denunciar os problemas do atendimento escolar primário e o analfabetismo. Eles defendem a ideia de que a instrução escolar proporcionará a inserção da população no desenvolvimento da nação, além de constituir um caminho para a “verdadeira formação” do brasileiro, sendo movidos pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (RIBEIRO, 2003). Conforme Ribeiro (2003, p. 99), “o modelo de escolarização que estava sendo assimilado era o da Escola Nova”. Nessa década, surge um conjunto de reformas pedagógicas que pretendiam implantar a “escola primária integral” (RIBEIRO, 2003, p. 100), o que na prática não representa grandes mudanças, pois foram limitadas a algumas regiões e apenas ao ensino primário. No que diz respeito aos níveis médio e superior, também foram propostas novas ideias, mas que pouco transformaram o modelo que já vigorava.

Para Ribeiro (2003), mesmo conduzindo o fenômeno educacional como isolado do contexto, a atuação desses educadores foi importante, pois defenderam não apenas a necessidade de propagar a educação e a cultura, mas também oferecê-las uma nova estrutura, devendo o regime republicano encarar tal necessidade como um dever.

Após a Revolução de 1930, se concretiza algumas propostas da Escola Nova²⁴. O Ministério de Educação e Saúde, criado em 1930, realizou, conforme Zilberman (1988), nessa década, diversas mudanças em todo o ensino básico. O nível primário,

²⁴ É importante lembrar que mesmo havendo mudanças na área educacional, os educadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com o intuito de chamar a atenção para a necessidade de criação de um “programa educacional mais amplo e, portanto, que tivesse uma unidade de propósitos e uma sequência bem determinada de legalização” (RIBEIRO, 2003, p. 107). A ideia era que se tivesse uma política nacional de educação. O Manifesto continha um programa educacional que pensava a estrutura do ensino e seus princípios gerais, reafirmava a responsabilidade do Estado com a educação, os graus de ensino a serem ofertados, a quem a escola deveria atender, a criação de fundos para a escola, dentre outros aspectos abordados. Nesse contexto, aconteceram congressos e conferências com o intuito de debater quais os princípios fundamentais deveriam nortear a educação (RIBEIRO, 2003). A efetiva participação de muitos educadores, desde as reformas colocadas em pauta na década de 1920, e depois na ocasião do Manifesto, representaram avanços para a área educacional. Não podemos, no entanto, deixar de pontuar que as “ideias novas”, conforme, Ribeiro (2003), eram oriundas do movimento europeu e norte-americano, “escola nova”, o que de certa forma manterá uma teoria educacional baseada em outra cultura – que, certamente, possuem outro tipo de sociedade e, portanto, outras condições estruturais e educacionais – e que não leva em consideração a realidade do contexto brasileiro.

a base do ensino, foi o último a receber modificações. A preocupação inicial se deu em níveis superiores, o ginásio, o clássico, bem como o científico e também as áreas profissionalizantes para inserir os “grupos urbanos emergentes [...] no mercado de trabalho, independentemente do grau universitário, este ainda bastante elitizado, dado o número escasso, naquela época, de cursos superiores no país” (ZILBERMAN, 1988, p. 60-61). Medidas foram tomadas, dentre as quais estavam a obrigatoriedade do primário, a criação de escolas públicas, permissão para o funcionamento dos cursos normais em muitas cidades – no período imperial já havia iniciado esse processo –, permitindo que professores entrassem no mercado de trabalho.

Outras medidas ocorreram, com a realização de mais uma reforma, no final da década de sessenta, em um contexto social e político diferente daquele da década de trinta. Nesta reforma, aumentou-se de cinco para oito anos a obrigatoriedade do ensino fundamental, deteriorando a escola, uma vez que encareceu a educação e o Estado não arcou com os custos advindos do aumento dos estudantes. Todo o ensino tornou-se profissionalizante na tentativa de oferecer para a indústria mão-de-obra treinada e especializada.

É de se supor, como aponta Zilberman (1988), que nesse momento, a educação e o desenvolvimento econômico, juntos, teriam um caminho diferente daquele que se instaurara ainda na época colonial, mas era evidente que o Brasil já tinha optado pelo “modelo capitalista de desenvolvimento industrial” (ZILBERMAN, 1988, p. 61). O país, naquele momento, não utilizou a aprendizagem para se chegar a uma tecnologia nacional; pelo contrário, continuou dependendo dos investimentos internacionais, mantendo os seus resquícios coloniais.

Sendo assim, ao invés de trabalhar para a formação de indivíduos e investir em descobertas tecnológicas, o ensino serviu mais para formar mão-de-obra, em uma visão reprodutora. Dessa forma, a escola deveria preparar os sujeitos para conseguirem ocupar uma vaga no mercado de trabalho. É nesse contexto que encontramos a figura do professor de 1º grau:

A posição dele é a de intermediário: de um lado, é fruto da situação social que permitiu a expansão da escola desencadeada desde a implantação do regime republicano, de que foi beneficiário não apenas porque conseguiu que a educação se lhe tornasse acessível, mas também porque pôde ingressar um campo de trabalho igualmente em crescimento [...]; de outro, é o professor quem executa as metas da educação brasileira e, como esta é de cunho reprodutor, torna-se o concretizador da reprodução, responsável pela

efetivação do *modus operandi* que recebe pronto e repassa aos alunos (ZILBERMAN, 1988, p. 62).

Vemos, então, que esse professor foi beneficiado por um sistema que permitiu, graças ao crescimento industrial e econômico, que as pessoas tivessem oportunidade de trabalho, viabilizando que ele fizesse o curso normal e, depois, o superior. Assim como possibilitou o aumento das universidades nas diferentes áreas que qualificavam pessoas para o ensino fundamental. Mas, em troca, esse docente deveria exercer o papel de transmissor dos saberes institucionalizados. Desse modo, o ensino nem sempre cumpriu o seu objetivo de emancipação e transformação. Entendemos que o problema maior não é a escola comprometer-se com o mercado de trabalho, mas sim estar totalmente voltada para a formação dessa mão-de-obra.

Mas acreditamos que, se por um lado, o professor protagonizou esse conflito, por outro, ele também representou um dos aspectos que pode fazer a diferença no processo educacional. Por isso, somos favoráveis à ideia de que qualquer reforma política ou educacional não deve prescindir à auscultação dos docentes e, por extensão, de toda a comunidade escolar. Devemos refletir, diariamente, sobre a estrutura física das escolas, assim como a própria estrutura organizacional do ensino, mas não podemos nos esquecer de que a valorização e a formação dos docentes constituem elementos essenciais para se garantir o desenvolvimento e o sucesso da educação.

Sabemos que uma parte fundamental da melhoria da educação compete às políticas públicas, sobretudo no que concerne aos salários e condições de trabalho, à formação inicial e continuada, bem como à fundamental reconfiguração da arquitetura dos prédios escolares nas cidades, em geral trespassados por grades (REZENDE, 2014, p. 40).

Outros pesquisadores também têm apontado as questões levantadas acima como fatores que têm contribuído para o atual estado em que se encontra o ensino na educação básica: condição socioeconômica dos estudantes e de suas famílias, fatores de ordem estrutural das escolas, questões que dizem respeito ao currículo e às políticas públicas voltadas para a área educacional, além das questões ligadas à formação inicial e continuada de professores, seus planos de cargo e carreira, dentre outros (GATTI, 2010).

Como vemos, a formação inicial e continuada dos professores tem sido apontada como elemento essencial para o desenvolvimento da educação. Nesse processo, é importante, como aponta Gatti (2010), que se considere as características

dos graduandos, pois elas interferirão nas aprendizagens e na atuação profissional. Conhecer os alunos das licenciaturas, suas expectativas e sua bagagem pode auxiliar na compreensão das questões ligadas à sua formação.

Segundo a pesquisadora, no final do século XIX, a partir do surgimento das Escolas Normais, é que se propõe a formação de professores em cursos específicos. Inicialmente, as Escolas Normais correspondiam ao ensino secundário e, em meados do século XX, ao ensino médio. Essas escolas formavam professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996, é que se propõe a formação dos docentes em nível superior. Conforme Gatti (2010), a preocupação com a formação de professores para o ensino secundário em cursos específicos só ocorre no início do século XX. Até esse momento, eram profissionais liberais ou autodidatas que exerciam esse papel.

No artigo “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, Bernardete A. Gatti revela que em uma pesquisa que realizou juntamente com Barreto, em 2009, analisando o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), pode-se observar que no item referente à *principal razão da escolha por licenciatura*, 65,1% dos alunos do curso de Pedagogia disseram que a escolha se deu *Porque quero ser professor*. Agora, em se tratando das demais licenciaturas, esse número cai praticamente pela metade. Notou-se que a escolha pela licenciatura *para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade* alcançou um percentual de 21% entre esses licenciandos (GATTI; BARRETO, 2009).

Quando a questão se referia à idade dos futuros professores, pode-se perceber, por meio da pesquisa, que os alunos do curso de Pedagogia eram mais velhos que os alunos das demais licenciaturas: apenas 35% dos alunos de Pedagogia ocupavam a faixa de idade considerada ideal, de 18 a 24 anos, a área de Letras e de Humanas correspondia a 45% de alunos nessa faixa, e Ciências e Matemática, entre 51% e 65% (GATTI; BARRETO, 2009).

Em se tratando do sexo, 75,4% dos alunos eram mulheres. O alto índice de mulheres que ocupam o espaço docente não é uma novidade. Segundo Gatti, desde o surgimento das Escolas Normais, no final do século XIX, “as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras” (GATTI, 2010, p. 1362).

A pesquisa evidenciou ainda quão significativo era o percentual de estudantes com a renda familiar média que se limitava até três salários mínimos. Em média, pelo

menos 10% dos alunos dos cursos de licenciatura vieram de famílias com pais analfabetos.

Outro dado revelado pela pesquisa mostrava que a maioria desses estudantes advinham de escolas públicas. Pelo menos 68,4% deles cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino. A pesquisa mostrou, ainda, grandes déficits nos domínios de conhecimentos básicos na escolaridade anterior desses alunos oriundos da escola pública. Outro aspecto da pesquisa que é muito relevante diz respeito aos materiais de estudo utilizados pelos alunos das licenciaturas, em que as apostilas, os resumos e as cópias de partes de livros alcançam um percentual de 63%.

Embora não seja uma pesquisa tão recente, ajuda-nos a compreender como muitos graduandos chegam a um curso de formação de professores.

Sabemos que nem todos os estudantes da área de licenciaturas o foram por amor ou por vontade. A maioria deles é oriunda de uma classe econômica desfavorável, optando por um curso que garantisse a entrada no mercado de trabalho. Muitos deles, inclusive, trabalharam durante todo o período da graduação, para custear o valor a ser pago para a faculdade ou ajudar a sustentar a família. No caso específico da formação em Letras, a jornada fez com que alguns desses estudantes não lessem as obras solicitadas pelos professores da universidade nem outras obras de poetas e romancistas brasileiros e/ou estrangeiros, voltando-se, por vezes, à leitura de textos críticos sobre a obra ou recorrendo a vídeos que falassem sobre o livro solicitado. São estudantes que tiveram pouco contato com a leitura literária, como aponta Silva (2017); Santos (2021), dentre outros. É muito relevante, aqui, ouvirmos a professora e pesquisadora Luiza Helena Oliveira da Silva (2017), que exerce a docência no curso de Letras em uma Universidade na região Norte do Brasil, cujo público principal é alunos trabalhadores:

[...] somos levados a considerar a urgência de, muitas vezes, formar como leitor aqueles que, no breve período do curso de graduação, deverão estar aptos a também formar leitores, para isso mobilizando um vasto repertório de textos literários, de crítica e de teoria literária, do texto e do discurso. Para muitos dos acadêmicos, são poucas ou precárias as experiências de leitura literária anteriores [...] (SILVA, 2017, p. 201).

Esse quadro se desenhou para muitos estudantes do curso de Letras. A realidade vivida por eles: estudar e trabalhar; realização das atividades e leituras à noite e de madrugada; dividir o tempo dos finais de semana entre estudar, dar faxina

e cuidar dos filhos. O que pontuamos pode ser ratificado pelas palavras dos professores e pesquisadores Márcio Araújo de Melo e Luiza Helena Oliveira da Silva (2018), professores do curso de Letras na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT):

São trabalhadores, alguns em condições precárias, outros desempregados, quilombolas, indígenas, negros, quase todos necessitando de bolsa permanência para se manterem cursando a universidade (lembrando que o valor médio da bolsa é de R\$ 400). Encontram-se, portanto, inseridos numa classe social para a qual a literatura prestigiada pela academia pode encontrar-se como uma ausência do ponto de vista das práticas de consumo cultural, ocupando-se das demandas mais urgentes e relativas à subsistência. Muitos correspondem à primeira geração da família a ingressar no ensino superior e apresentam um percurso de formação escolar marcado por muitas interdições. Há também mulheres que precisam levar seus filhos para as aulas (sobretudo para as aulas noturnas), quer por terem pais ausentes, quer ainda por terem pais que não aceitam ficar com filhos enquanto as mães estão em aula. Enfim, são esses atropelos e desvios que marcam as narrativas de vida de alunos e alunas da graduação em Letras e presumo não ser uma realidade exclusiva da Universidade Federal do Tocantins, traduzindo-se como perfil de outras tantas instituições de ensino superior do Brasil, principalmente as situadas nas regiões Norte e Nordeste (MELO; SILVA, 2018, p. 65).

Como é possível perceber, tal contexto não lida nem com leitores ideais nem com condições ideais de leitura. Teremos em cena outro modo de se formar leitores, inseridos em um contexto real de determinada condição financeira, de trabalho, de afazeres domésticos e cuidados com o filho, dentre outras situações. E os professores da licenciatura em Letras precisam “formar esses alunos e alunas como leitores literários”, além de “formar esses alunos para se tornarem após curtos quatro anos professores e professoras para atuarem na educação básica, incumbidos de formar novos leitores” (MELO; SILVA, 2018, p. 66).

Observação semelhante encontramos no texto “Ensino de literatura nos cursos de Letras: estética e ética”, de Josalba Fabiana dos Santos (2021). A professora de Literatura Brasileira pontua que em todas as universidades públicas nas quais trabalhou pode observar que, embora os textos literários sejam acessíveis, percebe que há dificuldade em os alunos lê-los. Isso ocorre porque de modo geral esses estudantes não têm o hábito de ler os textos literários com frequência, pois não receberam uma formação para a leitura literária.

Para Santos (2021), houve a necessidade de se refletir melhor sobre o que e como os professores têm ensinado nos cursos, considerando o fato dos alunos de Letras não lerem os textos literários e o fato de sentir que estava preparando os alunos

muito mais para ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* que para atuarem na sala de aula da educação básica, pois as aulas se voltavam mais para um estudo do texto literário em seu caráter teórico, crítico e historiográfico. Mas, como se sabe, nem todos os graduandos ingressam imediatamente os cursos de especialização; muitos vão para a educação básica.

Os professores de licenciatura em Letras, além de formar os graduandos como leitores literários, também os formam como professores que formarão novos leitores na educação básica, assim é importante incluir “nos objetivos e nas ações didáticas uma capacitação e instrumentalização para que esses alunos e alunas possam se construir também como formadores do gosto pela leitura literária” (MELO; SILVA, 2018, p. 67).

A formação do docente, em muitas realidades, tem sido apenas o curso de graduação. A grande maioria, diante dos baixos salários, não consegue se aperfeiçoar. Por isso, a universidade, nos cursos de graduação, não pode falhar. Deve-se oferecer uma formação qualificada, com base didática adequada para o desempenho de suas funções, pois, para muitos professores, será o grande suporte para exercer a docência. Ademais, contará com “dicas” de colegas, sugestões de vídeos e, com o tempo, a prática.

[...] a construção da prática ocorre em contextos múltiplos, em que pesam tanto o conhecimento adquirido no curso de formação inicial, quanto o exemplo dos colegas mais antigos na profissão, o material didático à disposição, os cursos de formação continuada, o trabalho pedagógico na equipe e a supervisão do coordenador da escola neste trabalho, dentre vários fatores (FARIA, 2009, p. 106).

Vários fatores são necessários para o desenvolvimento de uma prática docente que seja autônoma, transformadora e que possibilite a construção do conhecimento e a formação leitora.

No que diz respeito à formação continuada, além de necessária, é garantida por lei e, portanto, deve sempre ser implementada e de qualidade, atendendo, verdadeiramente, às necessidades do professor. No Artigo 62, parágrafo 1º (incluído pela Lei 12.056, de 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 1996, prevê a formação continuada dos profissionais da educação: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão

promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

No entanto, há outras questões que devemos pontuar quando se fala no aperfeiçoamento de professores. Os Programas de Pós-Graduação mantidos com verba federal não recebem o suficiente para que possam ofertar muitas vagas. Claro que não podemos deixar de pontuar o excelente desempenho que as instituições públicas vêm exercendo nos cursos de Pós-Graduação. Nessa realidade, alguns professores buscam se qualificar custeando os próprios estudos. Muitos deles, porém, não se sentem motivados a fazerem especialização *lato sensu* nem *stricto sensu*, tendo em vista que não têm reconhecimento por parte dos Estados e Municípios que, muitas vezes, não publicam as progressões, tampouco incorporam aos seus salários os valores correspondentes a essas especializações, desvalorizando o conhecimento do profissional da educação e o tempo que se dedicou às pesquisas voltadas para a área. Não há um plano de carreira que valorize ou dê a progressão garantida por lei, desrespeitando a formação profissional do professor, além de gerar perda salarial.

Conforme Santos (2021), o maior desafio no curso de Letras “será estabelecer compromisso e responsabilidade por parte das e dos estudantes. Ou seja, como desenvolver um sentido ético no ensino de literatura” (SANTOS, 2021, p. 294). Para a autora, o problema no ensino de literatura nos cursos de Letras não é apenas o fato de muitos estudantes não serem leitores ou devido à ausência de uma formação adequada, a falta de ética no ensino de literatura será mais um motivo para que não haja a formação de novos leitores. Nas palavras da professora:

Sem uma agenda clara sobre isso, postas de lado as felizes exceções, estaremos nos conformando a alunas e alunos que leem apenas o que é inevitável para esta ou aquela avaliação ou que são contagiados pontualmente pelo entusiasmo desta ou daquela professora ou professor, mas que não se engajam nem se engajarão na formação de leitoras e leitores de fôlego de textos literários na educação básica porque não sabem como fazê-lo e/ou porque não veem motivo para fazê-lo. Tal ciclo de displicência precisa ser rompido o mais breve possível sob pena do desaparecimento da literatura do currículo da educação básica – o que, de certa maneira, já está em curso (SANTOS, 2021, p. 292).

Entendemos a urgência e a importância do posicionamento da professora, mas não podemos nos esquecer das diversas variantes com as quais o professor universitário tem que lidar, muitas das quais já nos referimos em parágrafos anteriores. É necessário mesmo “conscientizar as e os estudantes de Letras da necessidade de

lerem para se tornarem formadores de leitoras e de leitores, conscientizá-los e ensiná-los a como fazer isso” (SANTOS, 2021, p. 293), mas não podemos ignorar a história de vida e de formação desses estudantes que conseguem adentrar as portas da universidade e cursarem Letras.

Fato é que muitos desses universitários entrarão na educação básica e ministrarão aulas de literatura. Bom será se encontrar na escola um espaço de construção, de debate e de reconhecimento de identidades. O professor, que é o responsável, no espaço escolar, para ensinar as crianças a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, vai possibilitar que elas acessem o mundo das letras. Graças a isso, o estudante poderá desvendar, por meio do toque e dos olhos, o que o livro, as revistas e os jornais têm a oferecer. Aos poucos, diferentes gêneros, literários e não-literários, estarão ao seu dispor: o conto de fadas, a história em quadrinhos, a notícia, a crônica, o romance, entre outros, e assim a escola oferecerá lugar para “o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares” (COSSON, 2011, p. 36). No que diz respeito à literatura, nas séries iniciais os alunos terão contato com a literatura infantil e posteriormente com a literatura juvenil. Geralmente, essas obras buscam atender às faixas etárias e o desenvolvimento da criança e do jovem.

Desse modo, a leitura tem a sua importância não apenas porque ela propicia que o aluno decodifique diferentes textos, mas também porque permite que descubra, desenvolva e aperfeiçoe o gosto pela literatura:

A leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula (ZILBERMAN, 1988, p. 94).

Para Zilberman (1988, p. 111), a escola adota um conceito de “natureza pragmática” para a leitura e a literatura, devendo sempre evidenciar a sua finalidade – situação que ainda hoje permanece. Dificilmente se trabalha um texto apenas com o objetivo de leitura²⁵. O acesso ao texto literário se dá para a realização de uma

²⁵ Situação que pode vir a acontecer, como vemos em Cosson (2011), que se posiciona contrário à ideia de leitura literária em que não há uma resposta do estudante ao texto que foi lido.

atividade, fornecendo ao ensino de literatura um conceito baseado no tripé leitura-texto-exercício e traduzindo o que a escola e os professores entendem de leitura e de ensino de literatura: a preocupação com a formação do hábito de leitura em um processo que caminha “do simples para o complexo, do menor para o maior, do menos ao mais artístico” (ZILBERMAN, 1988, p. 110). Os textos considerados bons representam um modelo a seguir para que se possa escrever e falar bem. Porém, não podemos deixar de pontuar que hoje o próprio livro didático traz nas atividades de leitura, uma sequência que inclui outros campos do conhecimento, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere.

Ler não é apenas decodificar signos. A leitura ativa em nós a criatividade, o desenvolvimento da subjetividade, a construção de sentidos, além da transformação e da interação e do acesso a um grande patrimônio cultural. O professor, por compreender tudo isso, deseja que seus alunos sejam leitores, se aproximem dos livros e construam com eles uma relação não apenas de gosto, mas também de necessidade.

Para tanto, alguns aspectos devem ser considerados: é importante que o professor conheça o percurso leitor de seus alunos e o que eles trazem de experiência leitora, assim poderá acrescentar novas sugestões e ampliar o conhecimento desses alunos. Sabemos que as questões com as quais o professor tem que lidar não são fáceis: salas superlotadas; às vezes, dão aula em mais de uma escola para poderem completar a carga horária; nem sempre são professores efetivos, o que, de certo modo, infelizmente, muitas vezes, acaba diminuindo a sua autonomia; o fato dos alunos possuírem níveis de leitura diferente. Tudo isso pode dificultar o trabalho do professor.

Na escola, o professor é considerado o principal responsável por desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária – e pela leitura, de modo geral – e, por isso, precisa descobrir a metodologia que melhor consiga realizar essa tarefa:

As estratégias e métodos utilizados em sala de aula, tais como resumos, fichas de leitura, questionários, provas, fragmentação de obras, de que o professor, às vezes, se serve com outras finalidades, não têm incentivado os educandos à leitura literária. Pelo contrário, fazem com que os alunos tenham resistência à leitura. [...] Com isso, o ensino de literatura exige do professor constante reflexão sobre a sua prática (CRUZ, 2014, p. 23).

As metodologias, embora não sejam uma receita, como aponta Bosi em entrevista a Rocco (1981), constituem um importante aliado para que o professor consiga transformar o ensino baseado em modelos fixos e tradicionais em um ensino renovador, que faça sentido para o aluno. Elas podem transformar a prática docente. A utilização de diferentes recursos pode emancipar o ensino e dar autonomia aos alunos. Para Zilberman (1988), embora a emancipação seja um objetivo não apenas da escola, mas de toda a sociedade, ela pode ser mais notada dentro da sala de aula, na vivência pedagógica, estando presente quando:

- a) permite ao professor e ao aluno compreenderem-se como agentes e participantes do processo educacional, dando vazão as suas concepções de vida, modos de expressão culturais e linguísticos e discussão das noções costumeiras com que são interpretadas a sociedade, a história nacional e sua posição pessoal no interior deste contexto mais geral;
- b) estimula a criatividade e valoriza os produtos originários da imaginação e habilidade dos indivíduos;
- c) vai em busca de novas técnicas de trabalho e produção, tomando como ponto de partida o conhecido e pesquisando o desconhecido, funcionando, pois, como espaço deflagrador para a criação de *know-how* próprio e nacional (ZILBERMAN, 1988, p. 70).

Assim, é evidente que para a emancipação, de fato, acontecer, devemos ter em foco tanto o agente aluno quanto o agente professor. Ambos devem ser respeitados nesse processo que precisa considerar a autonomia para o professor conduzir as suas aulas; a metodologia utilizada em sua prática pedagógica; a organização e a seleção dos textos e das atividades; o que se entende por avaliação; além da história de vida do aluno; o grau de conhecimento que ele já possui e as suas expectativas de aprendizagem.

Esse trabalho de mediação entre a leitura literária e seus alunos exige do professor embasamento teórico, conhecimento sobre a sua área de docência, além de condições que possibilitem que ele também seja um leitor. Esses quesitos nem sempre se efetivam. Temos, por exemplo, professores que não conhecem a história da leitura e da literatura infantil e juvenil no Brasil. Sobre esta última:

não parece que sua inclusão como disciplina no currículo de formação de professores de qualquer grau seja, isoladamente, uma solução. (...). No entanto, embora sua inclusão como disciplina no currículo que forma professores de primeiro grau e no de Letras que forma os professores desses professores, não vá, por si só, produzir efeitos miraculosos, é importante: no dia a dia do currículo, iniciará o professor no estudo específico de um ramo da produção cultural que frequenta assiduamente suas classes (LAJOLO, 2000, p. 22).

Sabemos que ter um currículo nos cursos de formação que contemple a literatura infantil e juvenil como disciplina não garante que os futuros professores sejam excelentes formadores de leitores, mas se apresenta como uma possibilidade para que eles melhor dominem a área que vão ensinar.

Devemos, ainda, considerar o cuidado e a preocupação que o professor deve ter com a seleção, a organização e o tratamento dos textos: “Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza” (BRASIL, 2006a, p. 71-72). Vários autores e pesquisas alertam sobre a importância da seleção dos textos: Petit (2017); Cosson (2011, 2015); Cruz (2014). Além disso, o professor precisa conhecer a realidade e o grau de leitura dos alunos. Atividades redutoras de análise literária, contendo apenas perguntas sobre as personagens, o espaço e o tempo do texto, pouco contribuirão no processo. Muitos livros infantis já trazem sugestões de atividades²⁶. Esses encartes terminam por padronizar a leitura escolar:

são as mesmas sugestões de atividades para todas as salas de todas as escolas que adotam o mesmo livro. Algumas dessas propostas de atividades sugerem criatividade e inovação, mas na realidade acabam por tratar o ato de leitura de forma superficial. Essas atividades sugeridas (por escritores e/ou editores) a milhares de professores para trabalharem com uma enorme quantidade de alunos (com realidades e grau de leitura diversificados) podem parecer a solução do problema da leitura: transformará as crianças em bons leitores e os professores em bons orientadores de leitura (CRUZ, 2014, p. 25).

Com isso, não queremos defender a ideia de que a utilização desses encartes seja ruim ou que não se deva usá-los. Só queremos evidenciar que, dependendo do que veiculam, podem servir para tirar a autonomia do professor, que não terá a responsabilidade de elaborar as suas aulas de leitura. Eles também podem não atender às necessidades dos alunos que, certamente, não são as mesmas em todos os contextos.

²⁶ Sobre essas atividades sugeridas nos livros literários vale pontuarmos algumas questões: muitas vezes, os próprios professores solicitam a sua presença no livro. Depois, sabemos que o fato de estarem ali não significa que precisam ser utilizadas e, caso sejam aproveitadas pelo professor, ele não precisa ficar apenas com as questões ali colocadas, podendo ir além. E por último, embora haja uma padronização da leitura, essas atividades podem, se bem conduzidas, representar a abertura para que outras leituras possam surgir.

Sobre esse assunto, convém dizer que o Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Obras Literárias, 2018 e 2020, faz referência à importância de o professor considerar o contexto de sua escola, as particularidades dos seus alunos e a sua autonomia ao se trabalhar as obras literárias:

Agora é a sua vez de selecionar aquelas [obras literárias] que melhor se relacionam com o projeto pedagógico da sua escola e com os propósitos educacionais de sua rede de ensino. É preciso considerar, além dos aspectos inerentes ao livro literário, o contexto social da escola, o perfil dos(as) estudantes e as demandas mais emergentes em relação ao trabalho com o texto literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020, p. 8).

Por fim, ressaltamos que você, professor(a), não pode perder de vista os seus saberes docentes, o conhecimento sobre sua(s) turma(s) e a sua autonomia didático-pedagógica e, principalmente, o seu papel como mediador(a) de leitura para potencializar, entre seus (suas) alunos(as) a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas de nossos(as) jovens leitores(as) (BRASIL, 2020, p. 9).

Ao sinalizar essa mudança, chama-se a atenção para que a escolha e abordagem das obras literárias não sejam necessariamente feitas a partir desse material de apoio - nem que ele seja entendido como única forma de abordar o texto literário em sala de aula. Você, professor(a), certamente saberá qual a melhor maneira de explorar a leitura literária em sala de aula e de proporcionar a fruição dessas obras de acordo com seus objetivos e planejamento do trabalho pedagógico em sua(s) turma(s) (BRASIL, 2020, p. 14).

Acredita-se que a seleção realizada por meio desses critérios efetiva um esforço de disponibilizar um conjunto de materiais que amparem e promovam o encontro com a leitura de obras literárias na escola.

Espera-se que você, professor(a), possa usufruir da melhor maneira possível em sua(s) turma(s), nas suas aulas e projetos de leitura; e, que para além dos critérios que selecionaram esse material, você faça sua escolha, utilize seus referenciais e mobilize seus alunos a ler Literatura na escola (BRASIL, 2020, p. 15).

Percebemos, pelos trechos citados acima, a constante afirmação de que o professor pode considerar as especificidades de sua escola e de sua turma para se trabalhar as obras selecionadas, levando em conta seus saberes e não se prendendo apenas ao material de apoio que acompanha as obras.

Na apresentação do Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 – Obras Literárias para as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) traz a informação de que desde 2018 a escolha das obras adotadas pela escola é feita pelo professor juntamente com o dirigente da unidade escolar. Claro que essa escolha se dá dentre as opções apontadas no Guia, previamente avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e Educação (tanto

o PNLD de 2018 quanto o de 2020). Para o ciclo em questão (6° ao 9° ano), o Edital de Convocação, 02/2018, determina a escolha de duas obras para cada ano escolar.

No Guia, o professor tem acesso às obras indicadas para o Ensino Fundamental (6° ao 9° ano), “todas selecionadas a partir de critérios que se orientaram pela qualidade estética da obra literária e sua adequação aos critérios indicados no edital do PNLD - Obras Literárias” (2020, p. 6). Uma novidade do PNLD do referido ano, segundo informação do próprio Guia, é que obrigatoriamente “todas as obras aprovadas estão acompanhadas de material de apoio, destinado ao(à) professor(a), também selecionado em conformidade com orientações metodológicas que respaldam a abordagem do texto literário em contextos de ensino”²⁷ (2020, p. 6).

Como se vê, o PNLD – Literário pressupõe a oferta de obras literárias, acompanhadas de material de apoio ao professor, sugere liberdade e autonomia para que ele desenvolva as práticas leitoras, considerando a realidade e o contexto de sua escola. Todas medidas e ideias válidas, mas que, como já dissemos, isoladas não são suficientes para que a formação de leitores se efetive dentro das escolas.

A formação de leitores está relacionada a uma série de questões, dentre as quais está o planejamento e a organização do docente, que para desenvolver as práticas leitoras e possibilitar a aprendizagem utiliza o espaço físico não apenas da sala de aula, mas também outros espaços da escola, como o pátio, a biblioteca e salas de leitura, desenvolvendo atividades como a leitura individual ou coletiva, café-literário, saraus, teatros, troca de livros, dentre outras apontadas em Cosson (2015). Lugares e momentos que, certamente, possibilitarão que os estudantes compartilhem com os colegas e com o professor seus pontos de vistas e impressões sobre a leitura.

²⁷ Em 2018, o PNLD literário não continha essa obrigatoriedade. Já o PNLD 2020 – Obras Literárias, segundo o Guia de Apresentação, “alinhado ao propósito de incentivar e contribuir para o trabalho com a leitura literária nas escolas que se beneficiam dessa política pública” (2020, p. 14), incluiu a obrigatoriedade junto à obra literária de material complementar de apoio ao professor – material digital e recurso audiovisual. Conforme informações do Guia, a principal dimensão de avaliação para que se aprovasse o material de apoio se baseou na “consistência e coerência do material proposto, considerando:

I - as informações apresentadas que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o(a) estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; (4) subsídios, orientações e propostas de atividades.

II - as orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os estudantes antes da leitura das respectivas obras (material de apoio pré-leitura), assim como para a retomada e problematização delas (material de apoio pós-leitura).

III - as orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar” (2020, p. 14-15). O material audiovisual deveria ser avaliado a partir dos mesmos critérios.

Iniciado o processo, o docente não pode abandonar o potencial leitor, precisa orientá-lo, oferecer os meios necessários para que ele amplie o seu universo de leitor. Porém, ele não orienta apenas, também termina por compartilhar com os seus alunos as suas experiências e as suas escolhas. Nessa troca, o professor também perceberá que a sua leitura não é a única correta. Outras possibilidades de interpretação surgirão das leituras de seus alunos. Assim, nesse processo de formação de leitor na escola, a mediação da leitura literária pressupõe, como aponta Cosson (2015) a partir de estudiosos sobre o ensino da literatura, “a autonomia do leitor frente ao texto literário”; além da “necessidade de o professor ser um leitor de literatura”; a ideia de que “a formação do leitor é o objetivo maior do ensino da literatura”; a realização da “leitura efetiva dos textos” e “um certo colocar-se em segundo plano por parte do professor” (COSSON, 2015, p. 167), questões que vimos discutindo ao longo do trabalho.

Também é preciso respeitar e entender os motivos dos alunos ao buscarem um livro. Esses motivos, quase sempre, não dizem respeito à necessidade de aprender gramática, falar e escrever bem, conhecer sobre a literatura nacional ou estrangeira, aprender sobre os estilos literários, descobrir os principais escritores da literatura ou certificar-se de uma moral ali apresentada. Até mesmo porque, outros tipos de textos – e meios diferentes do livro – podem circular na sala de aula e na escola.

Por ser um espaço democrático, o lugar em que o conhecimento transita e em que todos têm o direito à aprendizagem e à pesquisa, a sala de aula precisa representar o lugar em que os agentes da educação tenham direito a se expressarem e a fazerem escolhas.

O professor, juntamente com os pais, é sempre apontado como aquele que exerceu forte influência para que alguém se constituísse como um leitor. A 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelou que 34% das pessoas entrevistadas disseram que sofreu influência de alguém para que gostasse de ler, 11% disse ter sido influenciado por algum professor ou professora e 8% apontou a mãe ou responsável do sexo feminino como influenciadores principais ²⁸ (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020). A importância do professor nesse percurso leitor do aluno é inegável – e não apenas nesse percurso –, mas o docente não pode caminhar sozinho. Ele precisa do apoio e

²⁸ Na edição anterior da pesquisa, realizada em 2015 e publicada em 2016, apontou-se um percentual de 7% dos entrevistados que foram influenciados por algum professor ou professora e 11% por mãe ou responsável do sexo feminino.

do compromisso da família, dos outros profissionais da escola, do Estado e da sociedade civil.

Vemos que falar do professor, enquanto mediador de leitura, nos faz refletir sobre a sua formação inicial e continuada, sobre a valorização do magistério, além da sala de aula como espaço de emancipação e de diálogo.

Os espaços sociais e físicos em que as escolas se encontram influenciam as possibilidades de práticas de leitura e a apropriação das obras literárias, interferindo de modos diferentes na formação de leitores (OLIVEIRA, 2013). A mediação de leitura é um processo que começa antes mesmo de se ter um livro na mão. Há todo um contexto social e físico que envolve esse leitor, por isso, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos alunos não podem ser desconsiderados.

No espaço escolar, outros mediadores de leitura se fazem notar: os próprios colegas e, também, os bibliotecários. É muito comum o aluno ler uma obra porque viu um colega lendo ou porque este disse que valeria a pena lê-la. *Fazer parte do grupo*, em alguns casos, requer que esses alunos sejam leitores. Indicar uma obra, ler junto, discutir pontos de vista, *reinventar* histórias em páginas eletrônicas especializadas, o convite para irem juntos à biblioteca são algumas práticas que podem ser notadas entre os alunos. Ler o que a *galera* lê também é um modo de aceitação.

A respeito do compartilhamento das leituras que realizam, segundo a pesquisa de Oliveira (2013), muitos estudantes disseram sugerir leituras e também comentá-las; um terço dos alunos participantes da pesquisa disse que compartilha as suas leituras apenas com os alunos que também são leitores. Alguns disseram que o fazem quando gosta muito do livro. Em uma das escolas em que a pesquisa aconteceu houve um percentual de alunos que disseram que compartilham apenas aquelas leituras que são comuns entre eles, as solicitadas pela escola.

As bibliotecas e os bibliotecários também são de suma importância no processo de formação de leitores. Esse espaço físico é visitado por indicação dos professores, por convite dos profissionais desse setor, pelo chamado de um colega ou, quem sabe, por mera curiosidade.

No Brasil, a preocupação em melhorar os serviços bibliotecários, dentre outras questões – produção e aprimoramento do livro –, leva à criação do Instituto Nacional do Livro para atender a duas demandas:

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

Assim, segundo Suaiden (2000), era difícil alinhar os interesses governamentais com a área da cultura e com as editoras. De modo que para atender o governo as editoras passaram a se interessar mais pelo livro didático. Desse modo, “era normal que, nessas circunstâncias, a área cultural fosse prejudicada e com isso o próprio livro cultural e a biblioteca pública” (SUAIDEN, 2000, p. 54). Nesse contexto, a biblioteca escolar não foi privilegiada.

As bibliotecas escolares não foram pensadas com o avanço da alfabetização, pois não se via o livro como instrumento cultural. Assim, os estudantes passaram a ocupar a biblioteca pública, porém: “de pública a biblioteca só tinha o nome, já que a prioridade, por força das circunstâncias, era aplicada no processo educativo” (SUAIDEN, 2000, p.55), com investimentos nos livros didáticos e na compra de enciclopédias e também de dicionários. Nesse período, a preocupação do governo estava voltada para construir escolas e formar professores, uma vez que eram exigências da sociedade. A comunidade e as famílias não viam a biblioteca como parte da estrutura escolar.

Hoje, apesar de muitas vezes apresentarem estrutura frágil, ou terem um pequeno acervo, as bibliotecas são reconhecidas como espaço de grande importância no processo de formação dos estudantes e da comunidade, de modo geral. Para muitos brasileiros, as bibliotecas escolares ainda são primordiais para se ter acesso ao livro, como podemos verificar observando os dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020).

Os profissionais da biblioteca podem exercer um papel essencial quando se fala de acesso à leitura, pois não estão ali apenas para guardar livros e informações, ajudar a encontrar determinado livro, assegurar o silêncio ou observar o modo como os alunos passam as páginas. Também faz parte do seu trabalho orientar, auxiliar nas escolhas, falar sobre uma obra, despertar o gosto, criar ambientes receptivos à leitura e ao leitor, auxiliar na criação de projetos que incentivem a leitura, utilizando não apenas o espaço da biblioteca, mas todo o espaço da escola para desenvolver as suas atividades. O bibliotecário pode oferecer condições para que o leitor seja mais

autônomo e avance nas etapas de leitura (PETIT, 2013). A biblioteca não deve reduzir o seu papel ao empréstimo de livros. Outras tarefas podem ser desenvolvidas pelo profissional responsável por esse setor. Daniel Pennac faz a esses profissionais um convite:

Caras bibliotecárias, guardiãs do templo, é uma felicidade que todos os títulos do mundo tenham encontrado seus estojos na perfeita organização de vossas memórias (como iria encontrá-los sem vós, eu, cuja memória parece mais um terreno baldio?), é prodigioso que estejais em dia com todas as temáticas ordenadas nas estantes que vos circundam... mas como seria bom também vos escutar contar vossos romances preferidos aos visitantes perdidos na floresta de leituras possíveis... como seria lindo se lhes rendêsseis a homenagem de vossas melhores lembranças de leitura! Contadoras, sejam mágicas, e os livros saltarão de suas prateleiras nas mãos do leitor (PENNAC, 2008, p. 112-113).

É sabido, que em muitas escolas, o profissional da biblioteca não tem a formação de bibliotecário. No cargo, estão muitos professores com desvio de função por problemas de saúde, em outros casos, por estarem apenas aguardando o período para se aposentarem, como também aponta Cosson (2021). Desse modo, o trabalho, nesse setor, acaba ficando um pouco a desejar. Às vezes, por falta de conhecimento; outras, por falta de ânimo, esse profissional não tem conseguido auxiliar as pessoas que adentram as bibliotecas, transformando este espaço em um lugar de cumprimento de carga horária.

Com essas colocações acima, não pretendemos culpar esses profissionais pelo que ocorre, tendo em vista que o Estado não tem uma política diferente para os professores que estão com alguma impossibilidade de ministrar aulas e o mesmo ocorre em relação à finalização do tempo para a aposentadoria. O fato de não haver concurso público específico para bibliotecário também é uma questão que diz respeito a uma política de governo. Se existe desconhecimento ou desânimo por parte do profissional, isso pode se dá pelo fato dele ter sido designado para um cargo pelo qual não fora preparado. Sendo assim, se não há um projeto que conduza uma lógica de trabalho para a biblioteca e para os bibliotecários, não há porque apontá-los como o centro do problema.

Muitos desses profissionais desconhecem a história da literatura infantil e juvenil, o que se entende por literatura para crianças e adolescentes; outros tantos, nem chegaram a ter a experiência de leitura. Esse cenário pode dificultar o desenvolvimento do percurso leitor dos alunos.

Então, voltemos ao convite de Pennac (2008), feito acima. É preciso entender que nem todos os bibliotecários estão preparados para atuarem como formadores de leitores, muitos não teriam tantas lembranças de leitura e condições que pudessem transformá-los em mágicos.

O modo como se enxerga a biblioteca, como ela é organizada e o valor que se dá a ela podem influenciar, sobremaneira, a importância que é dada aos livros. Na pesquisa que já mencionamos, a pesquisadora Gabriela de Oliveira pode observar que

na ESCOLA 1, uma biblioteca pequena, mas bem organizada e aberta à circulação dos alunos, desde que acompanhados por um professor; na ESCOLA 2, a quase inexistência desse espaço, reduzido a uma sala cheia de livros, que não contava com funcionário para a organização do acervo e dos empréstimos, não estava aberto à visitação e que por pouco não se tornou “itinerante” para que a sala pudesse ser liberada; e nas ESCOLAS 3 e 4, a segurança e a estabilidade de bibliotecas bem constituídas, organizadas, com quantidade substantiva de livros, revistas, jornais, computadores, acesso à internet etc., sistema de busca e acesso operacionalizado, bibliotecária de plantão e circulação liberada para os alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 102).

Vejamos que o funcionamento da biblioteca nas escolas pesquisadas é bem diversificado, tanto em relação ao espaço físico disponibilizado quanto em relação ao acesso dos alunos a ele²⁹.

A maioria dos estudantes de todas as escolas revelaram ler livros de literatura em casa. Desse modo, pode-se perceber que não é comum os estudantes utilizarem os espaços da escola e da biblioteca para lerem literatura. Em uma das escolas em que se realizou a pesquisa, no ano de 2009 a biblioteca, improvisada, ficava fechada a maior parte do tempo, pois não havia funcionário responsável para o setor.

Nesse aspecto, dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelaram que os leitores, independentemente do suporte, costumam ler em casa, principalmente; em segundo lugar, aparece a sala de aula; as bibliotecas aparecem em terceiro lugar: 15% lê em bibliotecas da escola ou da faculdade; 7% em bibliotecas públicas e 3% em bibliotecas comunitárias, mantidas por moradores ou estabelecimentos (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020). A pesquisa também aponta outros lugares em que os leitores costumam ler livros: trabalho; ônibus, trem, metrô ou avião; consultórios,

²⁹ É bom assinalar que as escolas 1 e 2 são da rede pública e as escolas 3 e 4 são da rede particular, o que acaba influenciando a organização e o funcionamento desse espaço escolar.

salões de beleza ou barbearia; parques, praças, shopping, praia ou clubes; dentre outros, em menor percentual (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020).

As bibliotecas não são exclusivas das escolas³⁰. Em algumas cidades, podemos contar com a existência de bibliotecas públicas, localizadas nos bairros, que oferecem espaço para a leitura e pesquisa e fazem empréstimo de livros. Essa possibilidade de acesso à leitura precisa ser ampliada, pois muitos bairros ainda necessitam ser contemplados com políticas públicas que possibilitam a criação e a expansão das bibliotecas. Em todo o caso, as bibliotecas escolares é uma realidade mais presente no dia a dia dos discentes, portanto, não pode estar aquém do processo de formação de leitores.

Para se formar leitores, um dos caminhos é o planejamento de políticas públicas que disponibilizem recursos para a construção e manutenção de espaços para a leitura, obtenção de acervo e profissionais suficientes e qualificados para atuarem na mediação. É preciso investimento, acesso e mediação.

4.4 Os mediadores digitais: os *youtubers*, as páginas eletrônicas e as redes sociais

O homem vem encurtando distâncias, ultrapassando barreiras e se comunicando com pessoas a quilômetros em questão de segundos. Ouvindo, vendo e lendo o outro instantaneamente em um movimento gerado pela globalização, tecnologia, internet, mídias digitais e redes sociais. Vivemos em um tempo em que parece não haver distância, limite ou barreira que impeça a “comunicação” entre as pessoas, conhecidas ou não, e a divulgação do conhecimento.

³⁰ Gostaríamos de registrar uma nota sobre a importância que as bibliotecas comunitárias vêm exercendo por todo o país. Em vários espaços improvisados, em associações de comunidades ou no quarto de alguém, com livros frutos de doação, mediadores de leitura têm sido a ponte entre prováveis leitores e os livros. Essas bibliotecas, em articulação com as comunidades, têm agido para evitar a exclusão social e gerar transformações. São bibliotecas que têm se articulado com a comunidade, com outras bibliotecas comunitárias ou que recebem apoio de instituições que fomentam a leitura. Essas bibliotecas criam diferentes estratégias para tornar possível o encontro das pessoas com os livros dentro das comunidades e muitas delas estendem suas ações para além desses espaços, proporcionando que livros fiquem pelo caminho das pessoas, no comércio, em espaços públicos... No artigo “A contribuição das bibliotecas comunitárias para um país de leitores(as)” Bel Santos Mayer discute sobre esse tema e oferece mais informações sobre algumas redes de bibliotecas comunitárias. O artigo faz parte da coletânea *Notas 12 de biblioteca - Mediação: Cultura, Leitura e território*, publicada pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, em 2019. Todos os artigos da coletânea discutem leitura e mediação (NAKANO *et al.*, 2019).

Nesse turbilhão de “novidades” que permitem a criação, a invenção e/ou a descoberta da escrita, da imprensa de Gutemberg, do rádio, da televisão, do computador, da internet, do cinema, dentre outras, está o sujeito que criou, que fez evoluir, que alimenta a tecnologia e aquele que usufrui da mesma com diferentes objetivos.

Nesse universo, os jovens têm dominado, melhor que nós, o uso das novas tecnologias, tendo se utilizado delas com propriedade. Não dá para escapar: o ambiente digital é uma realidade e nessa realidade o computador, os tablets e os celulares fazem surgir variadas formas de se ler, oferecendo diferentes recursos para os leitores acessarem a leitura. Ler literatura, hoje, requer que a vejamos em um contexto que dialoga com os diferentes modos em que ela tem-se manifestado.

Se, por um lado, a literatura e o livro literário estão em constante debate com outros tipos de arte, tais como o cinema, o teatro, a pintura; por outro, o impresso não tem sido a única forma de se ler um livro, podendo a leitura ser feita tanto no papel quanto na tela, tendo o leitor a possibilidade de frequentar tanto uma biblioteca real como uma virtual. A internet tem feito circular uma enorme variedade de textos, recebendo, armazenando e oferecendo obras literárias para a sociedade. Desse modo, vemos que há diferentes objetos, tais como celulares, tablets, notebooks, livros, revistas, etc., que permitem a leitura impressa ou por meio das tecnologias digitais, “dando à leitura outras materialidades que pedem outros modos de ler” (MARTINS *et al.*, 2011, p. 22).

Como se sabe, o livro lido na antiguidade não é o mesmo que se leu na Idade Média ou aquele lido no período pós-invenção de Gutenberg, nem tampouco o livro que lemos hoje. Passamos da leitura do livro em forma de rolo de papiro à leitura na tela do computador. Saímos do livro manuscrito para o livro impresso e daquele para a leitura na tela digital, vivenciando, poderíamos assim dizer, uma revolução: “[...] a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1998, p. 13).

No que diz respeito às mudanças provocadas pela tecnologia, o uso da internet altera também o modelo de edição. O cenário da edição e da cultura sofre alterações tanto de cunho ideológico quanto de cunho econômico, possibilitando às diferentes camadas sociais divergirem em seus gostos e uma relativa despreocupação com a rentabilidade de determinada obra.

Em tais condições, a Internet surge como um lugar 'alternativo': um espaço onde se pode ter o sentimento de escapar ao mesmo tempo da 'ditadura do mercado' e da ideologia do *entretenimento* imposto e globalizado. Um lugar onde a recomendação individual e 'autêntica' (pensemos no efeito das redes sociais do tipo Facebook ou Twitter, mas também em uma multiplicidade de sites pessoais ou associativos e de *links* estabelecidos a partir desses sites) vem substituir a formatação de massa e as barreiras editoriais institucionalizadas. Nada de surpreendente em tais condições, ao constataremos a efervescência dos sites de criação, de compartilhamentos e de críticas literárias (FRAISSE, 2011, p. 69).

Mas há de se pensar, por outro lado, que essa expansão e diversificação do conhecimento não estão afastadas das leis de mercado, uma vez que ao acessarmos a internet somos cercados por uma grande quantidade de propagandas, o que evidencia que os acessos geram ganhos financeiros. Pode-se dizer que "o 'custo' de um livro é radicalmente modificado por sua digitalização" (FRAISSE, 2011, p. 63). Poderíamos pensar que esse processo gera uma diminuição em gastos relacionados a projeto, à produção, confecção e armazenamento, possibilitando que o livro chegue ao consumidor com um preço mais razoável. Mas os livros, embora digitalizados, continuam a ser fonte de renda de editoras.

Consideremos, por exemplo, que o preço e o custo finais de um livro nem sempre são compatíveis, mostrando que não estão tão atrelados como parece, pois lidam muito mais com o que é o lugar simbólico da editora, da livraria, do autor, etc., e não exatamente ao custo que teve para a fabricação. Consideremos, ainda, o fato de os e-books não ocuparem lugar e serem reproduzidos com um custo muito pequeno, mas podem custar alto para o consumidor. Por fim, os livros em PDF, ou outra extensão, que circulam na internet de modo não oficial tendem ter um custo muito pequeno para os leitores, no entanto, nem sempre são de boa qualidade.

No que diz respeito ao item *leitura de livros em mídias digitais* (computadores, *tablets*, celulares, etc.), em sua pesquisa Oliveira (2013) observou que os alunos da escola com maior poder aquisitivo, e que disseram possuir *tablets* e leitores digitais, são os que menos disseram ler em livros de suportes digitais. A pesquisadora aponta o fato de terem contato desde a infância com livros no suporte de papel como provável causa da resistência a ler em mídia digital. Desse modo, por terem o hábito e o acesso ao livro impresso e ao *tablet*, tem também a opção de escolher o tipo de leitura de sua preferência. Situação que não acontece com os estudantes de uma das escolas pesquisadas que não puderam desenvolver a prática de leitura de livro impresso e que costumam realizar as atividades de leitura por meio da tela do computador,

relatando que podem fazer o *download* dos livros solicitados pela escola sem terem custo algum. Outra hipótese pela leitura em tela pode ser que esses estudantes tenham desenvolvido um pouco mais a prática de leitura nesse suporte.

Esse novo contexto, que envolve tecnologia, mudanças culturais e sociais, possibilitou o surgimento de outros mediadores de leitura. Sabemos que não é apenas a escola que indica e sugere obras literárias³¹. Os influenciadores digitais também têm se prestado a essa tarefa³². Eles conseguem chegar a cidades em que nem biblioteca e livraria têm:

Outro fator que contribui para termos cada vez mais jovens leitores é o poder do meio digital. Segundo a editora da Rocco, *booktubers* e *bookstagrammers* (pessoas que falam sobre livros no Youtube e no Instagram, respectivamente) são essenciais para engajar uma juventude que passa boa parte do dia navegando pela internet (CASARIN, 2019, p. 10).

A internet, ao expandir as possibilidades de acesso às informações, tornou-se um meio importantíssimo não apenas de se divulgar e difundir os livros, mas também de vendê-los – há vários sites específicos para a venda de livros, inclusive usados –, proporcionando aos interessados uma vasta rede de opções que facilitam até mesmo a escolha, separando as obras de acordo com os interesses e os gêneros, apresentando, muitas vezes, um pequeno texto explanando o conteúdo da obra, disponibilizando, às vezes, o primeiro capítulo ou um dos contos para a leitura em alguma extensão digital. Além, é claro, das muitas obras que são viabilizadas, gratuitamente, em formato PDF ou outra extensão.

É importante mencionarmos o aumento das vendas de livros no ano de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19. A pandemia modificou a rotina e os hábitos das pessoas em todo o mundo. Em relação à leitura não foi diferente. Segundo Felipe (2020), “movimentos em favor da leitura estão crescendo nas redes sociais, mostrando os livros como companheiros ideais durante a quarentena”.

³¹ A mídia sempre fez essa divulgação, como, por exemplo, nos jornais e revistas do século XIX e XX, com suas resenhas, com a publicação de folhetins, os programas de televisão (canais abertos e fechados), como vimos em programas como Jô Soares e, mais recentemente, em *Conversa com Bial*. Outros lugares fizeram e fazem parte dessa divulgação, tais como as livrarias com seus livreiros, os vendedores ambulantes, dentre outros.

³² A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição, passou a incluir os itens *Indicação de um influenciador digital, em blogs, redes sociais ou pelo Youtube* e *Indicação de clubes de leitura* na questão **Fatores que influenciam na escolha de um livro**. Embora com uma participação ainda tímida no ano em que ocorreu a pesquisa, o fato desses itens serem inclusos como influenciadores na hora de se escolher um livro para leitura, já evidencia que os influenciadores digitais começam a ganhar espaço quando se pretende abordar a questão da leitura (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020).

A procura se deu não apenas pelos livros impressos, considerando que nesse período, em que por várias vezes as livrarias físicas tiveram que ficar fechadas e organizar outras maneiras para vender, houve um crescimento da venda de livros digitais, influenciada pelo preço e pela agilidade de entrega: “a facilidade de entrega do produto é imensa. Cinco minutos depois da compra, já é possível ler” (EXAME, 2020), é o que diz Marcos da Veiga Pereira, sócio da Sextante e presidente do Sindicato Nacional de Editores de Livros (Snel), em matéria publicada por *Estadão* na revista online Exame, em 30 de julho de 2020.

Ainda conforme a matéria, tanto o e-book quanto o e-commerce ajudaram o mercado editorial, movimentando as vendas desde março de 2020. A matéria também destacou a fala de Daniela Kfuri, diretora de Marketing e Vendas da HarperCollins Brasil:

Na pandemia, a busca por esse tipo de livro³³ expandiu ainda mais. As pessoas estão preocupadas com a crise, o emprego, querendo entender melhor como se relacionar com seus ganhos, comenta Daniela. Nesse período, a HarperCollins, como a maioria das editoras, diminuiu drasticamente o número de lançamentos. Entre abril e junho, só fez lançamentos digitais, já que as livrarias físicas são essenciais para a divulgação de um livro. Um ponto a se comemorar foi que as vendas de e-books aumentaram, para a editora, pelo menos 40%. No início da pandemia, ela lembra, foram feitas até campanhas para incentivar esse tipo de leitura (EXAME, 2020).

Nesse mesmo sentido, foi a fala de Pereira, mencionado acima: “Mas o e-book está indo muito bem mesmo e tivemos um crescimento expressivo, da ordem de 60%” (EXAME, 2020).

É bom notarmos que dentre as Seções trazidas pela Revista Bula estão *Contos*, *Crônicas*, *Ensaio*, *Livro da semana*, *Livros*, *Poesia*, onde é possível obter informações críticas sobre as temáticas, além de muitas sugestões de leitura.

Há, também, vários canais literários do *Youtube*, postagens de vídeos que indicam obras literárias nas redes sociais, programas de rádios e de televisão³⁴ que

³³ Fazendo referência a livros de autoajuda. Segundo ranking realizado pela Nielsen por solicitação do *Estadão*, dos 15 livros mais vendidos no Brasil entre o período de 23 de março até 12 de julho de 2020, durante a quarentena, dez foram de autoajuda, principalmente financeira, dois de ficção, três foram escritos por mulheres, dois são brasileiros e apenas um é recente (EXAME, 2020).

³⁴ Um exemplo é a emissora de rádio da UFT (Universidade Federal do Tocantins), 96,9 FM, em que há o programa *Café com livro*, voltado para entrevistas com autores de livros que são publicados pela editora da universidade e que tem como objetivo estimular novos autores e fornecer informações sobre publicações, e o interprograma *Estação literária*, que propõe a apresentação de um livro em um minuto, divulgando livros publicados pela editora da UFT e comentando seus temas (UFT, 2022).

se propõem a ler, sugerir, analisar e discutir livros e literatura. Temos, ainda, diversos blogs de professores, de escritores, de estudantes e de leitores que postam sugestões de leituras, discutem obras, disponibilizando seus próprios textos. A título de exemplo, temos esses links de redes sociais: <https://www.instagram.com/lendogsv/> no *instagram*; <https://www.facebook.com/lergrandesertaoveredas> no *facebook*. Em *Ler Grande Sertão: veredas*, página no *facebook*, há a postagem de vídeos de pessoas lendo a obra. Alguns desses vídeos possuem poucos minutos e outros são mais extensos. A página no *instagram*, *lendo Grande Sertão: veredas*, que possui quase 1000 seguidores, contém mais de quinhentos vídeos de pessoas de diferentes regiões e cidades também lendo a obra; o ambiente em que esses leitores aparecem são bem diversificados, estando no íntimo de suas casas ou em um ambiente externo; a leitura, feita na pandemia, traz a *hashtag* “AmornosTemposdoCorona”; e assim como os vídeos postados na página do *facebook*, temos homens e mulheres realizando a leitura.

Nesses espaços, muitas vezes em plataformas virtuais, escritores, leitores e críticos constroem e desconstróem sentidos, proporcionando aos leitores não apenas uma experiência de leitura, mas também a possibilidade de escreverem sobre o lido e, inclusive, reescreverem o texto literário lido. Essas ações sobre a escrita do texto literário produzem diferentes sentidos, interferem no modo como a obra foi escrita, escolhem outros caminhos a seguir. Tome-se como exemplo os sites de *fanfic*, que têm permitido que os jovens reescrevam, encenem, interajam, comentem e avaliem obras literárias – além de sagas, novelas, filmes, vídeo games e séries –, se organizando em comunidades sociais. Exercendo, em alguns casos, não apenas o papel de leitores, mas também de produtores e críticos.

As últimas décadas do século XX não viram apenas a valorização do livro, mas também a sua perda de espaço para a tela e a sua concorrência com ela (ZILBERMAN, 2011). É possível encontrar aqueles para os quais os meios digitais representam um perigo à leitura impressa, mas, por outro lado, assim como nós, há aqueles que acreditam que os meios virtuais podem fortalecer a relação do leitor com a leitura:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir

para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31).

Desse modo, não apenas os alunos, mas também os professores precisam tomar posse das competências necessárias que lhe permitam usufruir das leituras e informações da rede mundial de computadores de modo autônomo e libertador. Para tanto, é necessário ter condições de selecionar aquilo que é útil e confiável, daquilo que é dispensável e desproporcional à nossa realidade, considerando o contexto em que vivem e as suas experiências de vida. Mais uma vez, enalteçemos o importante papel que o professor possui enquanto mediador, podendo ser a principal ponte entre os seus alunos e os “novos” meios de se chegar à leitura e, por extensão, à escrita.

O fato é que há uma efervescência de páginas eletrônicas destinadas a diferentes áreas da literatura, facilitando as escolhas, a partir dos interesses e gostos, de todos os possíveis leitores. Sabemos, no entanto, que muitos sites e influenciadores de leitura são patrocinados por editoras ou livrarias para que se divulguem determinadas obras. Esse processo de se colocar “em vitrine” certas obras não é ingênuo. Devemos nos perguntar se a ideia de facilitar a escolha também não é um modo de vendagem de obras e de autores e de produzir prêmios de vendagem.

Esses possíveis leitores se posicionam diante de telas que permitem uma leitura não linear e simultânea, oferecendo ao leitor um mundo fragmentado e mutável.

Assim, a tela requer um consumidor habilitado às suas propriedades, que correspondem a uma outra mímesis do real. Não mais o mundo que se apresenta na forma da síntese e da continuidade temporal, mas se dá de maneira repartida, concomitante, gráfica e audiovisual. Trata-se, provavelmente, de um consumidor mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo, processá-lo e decodificá-lo, chegando não apenas a um tipo de informação, mas também à interpretação do mundo que lhe é transmitido (ZILBERMAN, 2011, p. 85).

O leitor está imerso em um contexto amplo em que ele não lê apenas palavras escritas e que requer dele a compreensão de diferentes linguagens, por isso, “a versão contemporânea da pergunta ‘O que é um leitor?’ se instala nesse lugar. O leitor perante o infinito e a proliferação. Não o leitor que lê um livro, mas o leitor perdido numa rede de signos” (PIGLIA, 2006, p. 27).

Não se trata apenas de ler, de acessar à informação. Trata-se, também, de compreender a leitura do mundo e o que se faz com ela. Reiteramos a importância do professor enquanto formador de leitores, de sujeitos competentes para a leitura dos

livros e para a leitura do mundo expressa neles e por eles. Segundo Zilberman (2011), o mundo oferecido pela tela exige um processo de leitura mais complexo que o proposto pelo livro, uma vez que este trabalha com a linearidade e com a continuidade e mesmo quando deixa lacunas, possibilita que o leitor consiga completar os vazios e entender o que está escrito. Por outro lado, os conteúdos que a tela proporciona não apresentam linearidade e nem sempre possuem relação uns com os outros.

Nesse sentido, cabe uma observação feita por Zilberman (2011) em relação à leitura de um conteúdo do livro e de um conteúdo oferecido pela tela. Podemos dizer que para se ler o conteúdo do livro pressupõe-se o domínio da escrita, ensinada ou solidificada pela escola, enquanto aquele apresentado pela tela, não costuma ser solidificado pela escola e ainda conta com outros tipos de linguagens, como a visualização de imagens e produção de sons. Torna-se, então, salutar que a escola, ao trabalhar com diferentes linguagens, desenvolva nos alunos as competências necessárias para “ler bem” aquele conteúdo que é disponibilizado pelas telas.

Mesmo a leitura dos livros impressos sendo, aparentemente, mais fácil, o que se percebe é que muitas pessoas têm gostado da leitura pela tela. Por meio dos recursos digitais, o acesso ao literário tem ganhado diferentes espaços, proporcionando que mais pessoas possam ser leitoras, o que não significa que o livro impresso não tenha o seu lugar ou que deixará de existir.

Talvez não fosse exagerado afirmar que o livro impresso, sacralizado na sua aparente imaterialidade e elevação aurática, acabou por se acomodar no território de uma elite especializada e bem provida de meios, sejam estes intelectuais, como os que frequentam a academia, sejam financeiros, como colecionadores e admiradores de obras raras. Da sua parte, a tela simboliza a popularização e desterritorialização da arte, o igualamento das espécies de texto, o nivelamento – social, etário, étnico, de gênero – dos consumidores, enfim, a democratização, porventura a almejada socialização dos meios de criação, produção e circulação dos bens culturais. Afinal, no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições, museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo, todos podem participar dele como emissores e como destinatários (ZILBERMAN, 2011, p. 87-88).

Desse modo, a tela pode ampliar as possibilidades de acesso ao mundo da leitura e da escrita, permitindo que mais pessoas leiam, escrevam e reescrevam histórias, suas e de outrem.

Há os leitores fiéis dos impressos, que ainda se recusam a ler um livro utilizando uma tela. Eles querem tocar o livro, sentir o seu cheiro, levá-lo na mochila

com a certeza de que a “bateria” não acabará. Há os leitores das telas. Eles não precisam segurar o livro, nem tampouco cheirá-lo, mas leem e se sentem parte do mundo tecnológico. Há os leitores de impressos e de telas. Eles não dispensam a leitura e se sentem seguros com os diferentes modos que ela pode se apresentar. No papel ou na tela, que se leia, que se construa e desconstrua sentidos. Por prazer, por passatempo, por conhecimento.

Pelo exposto, é possível perceber que as novas tecnologias não possibilitaram apenas o acesso a livros e a outros modos de ler, mas também permitiram o surgimento de mediadores de leitura, de pessoas que querem sugerir obras literárias, que querem analisá-las e compartilhá-las, que influenciam os leitores a abrirem um livro impresso e passar as suas páginas ou a clicarem em um link, passarem o dedo em uma tela e ver/ler o que está escrito.

A formação de leitores, como vimos, é um processo que demanda investimento e participação de vários atores sociais. Para ficar em certa simplificação, pode-se dizer que os resultados, positivo ou negativo, têm relação com as diversas ações realizadas a curto, médio e longo prazos. Em matéria publicada na Revista Palavra, Casarin (2019), cita a fala do escritor Rodrigo Ciríaco, a qual transcrevemos abaixo:

São muitos fatores que interferem no interesse pela literatura, desde uma formação escolar deficitária, a ausência ou insuficiência de ações de mediação de leitura, até a falta de uma política pública eficiente para o setor. O interesse existe se tiver acesso, investimento e múltiplas formas de mediação, diz Ciríaco. Ele acredita que o ambiente familiar e escolar são fundamentais para que pessoas cresçam com o hábito da leitura, mas outros caminhos se fazem essenciais. “São necessários investimentos em bibliotecas, com programação permanente e diversificada, e pequenas livrarias em diversos pontos da cidade, principalmente nas periferias” (CASARIN, 2019, p. 11).

No tocante à ideia de contato com a literatura, um passo enorme é dado, cotidianamente, uma vez que, como é possível perceber, em todo o Brasil, muitas pessoas têm se dedicado a incentivar as crianças e os jovens sobre a importância dos livros e da leitura. Há projetos que oferecem livros para as bibliotecas, doação de livros por instituições privadas, formação de mediadores de leitura (a exemplo do SESC Tocantins), visitas de mediadores de leitura às escolas, saraus, formações, concursos literários, *slams* (batalhas de poesia), bibliotecas itinerantes, rodas de conversas entre escritores e estudantes, sites literários, blogs...

No mais, pontuamos, ainda, sobre a relevância de os mediadores de leitura ouvirem os potenciais leitores; que eles tenham a oportunidade de falar sobre o que já leram, o que gostam de ler. É importante compreender o percurso leitor de cada um e, aos poucos, acrescentar novas leituras.

O foco no objeto livro, mais que no sujeito leitor, serviu a um modelo de ensino que não priorizou a formação de leitores. Nesse sentido, percebemos diversos fatores que dificultaram ou que ainda dificultam essa formação em casa e na escola. Como mostramos ao longo desse capítulo, o trabalho de mediação é de extrema importância para que se constituam leitores de literatura.

A obra de Piqueira permitiu-nos falar de mediação porque todos os formadores de leitores sobre os quais abordamos nesse capítulo se fazem notar em sua narrativa. Pelo modo como é descrita a personagem João Vítor, percebemos que ele não tem o hábito da leitura, processo que como demonstramos pode iniciar-se desde a infância. Ao que parece, os pais do garoto não acompanham os seus trabalhos escolares; a sua mãe acredita quando ele diz que fez a leitura da obra, sem verificar se a tarefa realmente foi realizada e o garoto termina por ler uma obra de várias páginas um dia antes da entrega do trabalho. Uma leitura que, certamente, exigiria mais tempo e dedicação.

Entende-se que Piqueira constrói um discurso sobre o fazer pedagógico da personagem que é professora. Esta solicita a leitura da obra *Odisseia*, de Homero, com a finalidade do personagem João Vítor realizar um resumo e interpretação para substituir a avaliação final não realizada pelo garoto. A finalidade da leitura é apenas para compor uma nota, uma exigência de seu trabalho enquanto docente. Não há uma discussão sobre a narrativa em sala de aula, não há um processo de mediação que auxilie o garoto a entender a história, o seu contexto e, como vimos, isso influenciou a leitura e interpretação que João Vítor realizou. Não conhecer o contexto da obra, o seu autor e várias palavras da narrativa fez com que o garoto fizesse uma leitura diferente da esperada.

Trazendo o contexto da ficção para a nossa realidade, podemos considerar que a formação da professora, que envolve o que ela entende de literatura, a função social da leitura, guiada por determinado currículo, mobiliza-a a escolher aquela obra, a não ter tempo ou achar desnecessário o acompanhamento da leitura.

Como já colocamos, no processo de mediação realizado pelo professor é necessário considerar o percurso leitor do aluno e sua experiência leitora, o que não

acontece no caso de João Vítor. Há várias questões que podem prejudicar e até mesmo inviabilizar o trabalho do docente no que diz respeito à formação de leitores, dentre os quais a sua formação acadêmica, a estrutura curricular e escolar, o embasamento teórico que possui em relação à literatura e à leitura, uma formação não leitora. Essas questões terminam por interferir em determinados critérios que devem ser observados quando se pensa a formação de leitores: a seleção, organização e o tratamento do texto; as especificidades da escola e de cada turma; o percurso leitor do aluno; a finalidade da leitura, dentre outros.

Na obra, a existência da biblioteca no espaço escolar e a presença da bibliotecária se fazem notar como essenciais para que o leitor tenha acesso ao livro. E embora não sejam garantias de que a leitura vá de fato ser realizada, representam possibilidades de o leitor ter nas mãos o livro indicado pela professora. Mas, como dissemos, o próprio João Vítor confessa que sempre vai às versões da internet quando precisa realizar os trabalhos que envolvem a leitura das obras e diz gostar delas porque são menores.

Essa confissão ficcional é fato em nossa realidade e, por isso, devemos pensar o quanto é necessário um acompanhamento tanto dos pais quanto da professora, para que o aluno, mesmo lendo pela internet, com todas as facilidades proporcionadas, alcance certa maturidade e saberes específicos para essa leitura. Também é importante uma formação que permita a esse leitor ultrapassar o interesse pelas versões da internet só por serem mais curtas. As telas, ampliando as possibilidades de acesso à leitura, viabilizam que mais pessoas leiam, mas vimos que a leitura por esses meios pode ser mais complexa, exigindo um conhecimento diferente daquele necessário para se ler o impresso. Então, a mediação do professor nesse contexto pode fazer a diferença no processo de formação de leitores que se dá também pelos meios digitais.

5 A SUBJETIVIDADE E O ATO DE LEITURA

Nesse último capítulo, discorreremos sobre a temática da subjetividade na leitura, além de abordarmos questões referentes ao leitor e ao ato de leitura. No tópico *A leitura subjetiva*, propomos uma discussão sobre a necessidade de valorizar a leitura subjetiva de nossos alunos. A escola contemporânea se vê diante dos direitos do leitor e dos direitos do texto, mas, no primeiro caso, tem se mantido aquém de decisões que favoreçam as impressões dos alunos. As posições particulares deles em relação à leitura parecem não encontrar lugar nas salas de aula e no ensino da literatura. Elas são vistas com desconfiança e descaso, quando podem ser aproveitadas em benefício do processo de formação de leitores.

No segundo tópico, *O leitor*, abordamos questões sobre essa figura essencial no ato de leitura. Apresentamos pontos teóricos que remetem à temática, trazemos essa figura para o espaço da escola, além de apontarmos a importância de se buscar o conhecimento considerando os aspectos subjetivos no ato de leitura.

5.1 A leitura subjetiva

A discussão sobre o ensino de literatura e a formação de leitores não pode deixar de incluir aspectos da leitura subjetiva, uma vez que o leitor é constituído de elementos advindos da sua cultura, do meio social e das experiências que, diariamente, vivencia. Na comunidade que é a escola, não se pode deixar de considerar os diversos aspectos que formam a subjetividade dos alunos, uma vez que eles interferem no modo como entendem o texto e dialogam com ele (REZENDE, 2013). Sabemos que as impressões dos discentes diante da leitura nem sempre encontram espaço na escola, uma vez que podem ser vistas como distantes da leitura “esperada” pelo texto, como muito se vê leitura protocolada que o livro didático traz. O caráter subjetivo da leitura tem sido muito discutido, porém ainda é uma perspectiva teórica pouco aceita e, segundo Petit (2013, p. 39), a subjetividade é “[...] subestimada, até mesmo pelos mediadores do livro”.

Segundo Rezende (2013), diversas orientações pedagógicas brasileiras têm se voltado para a questão da “interação texto-leitor”, mas na prática é difícil perceber essa interação, considerando que nem sempre há leitura literária na sala de aula. Não se trata de dizer que os alunos não leem, tendo em vista que o mais apropriado seria

dizer que eles geralmente não leem o que a escola solicita. Muitos alunos recusam-se a tomar posse do texto literário na escola. Como já mencionado, eles têm se dado muito bem com os diferentes meios eletrônicos (inclusive com aqueles que a maioria das escolas “condena”, como os celulares e os smartphones). São recursos que possibilitam que os alunos possam desempenhar mais de uma atividade ao mesmo tempo, como ouvir música, pesquisar um termo desconhecido enquanto escuta o professor ministrar a sua aula, por exemplo. A não aceitação desses recursos não faz com que os alunos se afastem deles. Assim, não caminhar junto com eles pelos outros caminhos que oferecem o conhecimento pode fazer com que os alunos sejam “bombardeados” por informações ruins e errôneas.

A relutância dos professores em aceitar o uso desses dispositivos muitas vezes se firma em situações como a dispersão dos alunos, uma vez que ficam imersos em redes sociais, jogos e aplicativos do celular, além de ficarem vulneráveis a sites impróprios. Podem ainda filmar as aulas, tirar fotos dos professores e dos colegas, se dispersarem e não realizarem as atividades solicitadas pelo professor, muitos querem tirar as fotos do quadro ao invés de copiar. Essas seriam as desvantagens apontadas pelos professores para o uso desses dispositivos em sala de aula. Uma pesquisa realizada por Campos (2018) sobre o uso dos smartphones em sala de aula evidencia esses pontos. Por outro lado, esses dispositivos podem se apresentar como um aliado do professor, quando seu uso é supervisionado e bem orientado, facilitando a autonomia do aluno em relação ao conhecimento, pois pode pesquisar conteúdos, palavras desconhecidas, acessar palavras de outros idiomas, dentre outras possibilidades que podem ampliar o conhecimento.

O uso desses suportes ainda é condenado por muitas escolas e professores por conta das questões pontuadas acima, mas, por outro lado, as ferramentas e os conteúdos que podem ser acessados por meio deles, quando bem conduzidos, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todo esse contexto, não podemos deixar de pensar que é necessária “Outra concepção de literatura na escola [...]: a do leitor como instância da literatura” (REZENDE, 2013, p.13). Desse modo, não é fácil conciliar certa liberdade de leitura oferecida por diversos meios eletrônicos – em que o leitor subjetiva e espontaneamente expõe o seu ponto de vista – com uma leitura “imposta” pela escola que, na figura do professor e dos materiais didáticos, vigia, modifica e avalia. Não queremos dizer que a liberdade na leitura está necessariamente ligada ao suporte.

Ele abre, sem sombra de dúvida, uma relação de liberdade, mas não significa que a relação, dentro da escola, com a leitura em um texto na tela marque a subjetividade, porque os protocolos de leitura podem determinar os modos que os alunos devem ou não ler.

A escola não é o único meio de se acessar o conhecimento, bem como a literatura não é a única forma de fruição, então, os alunos encontrarão outras formas de obtê-los. Refletir a dimensão da leitura subjetiva é também viabilizar um meio do aluno sentir-se mais autônomo e livre nas suas leituras, seguindo pela escola e pela literatura.

Não é uma tarefa fácil articular a “subjetividade das leituras espontâneas versus a objetividade das leituras obrigatórias [...]” (REZENDE, 2013, p. 15) ou parar para pensar na liberdade de participação e criação oferecida pelos recursos eletrônicos quando se tem um programa que tenta delimitar as possibilidades de sentido ou que detém grande parte de sua preocupação nas avaliações, sejam elas internas ou externas. De um lado estaria a leitura subjetiva espontânea, que nem sempre está correlacionada ao tipo de suporte (livro impresso ou a tela de algum equipamento eletrônico); de outro lado, a leitura objetiva que parece estar ligada às leituras obrigatórias da escola com seus modos protocolares de dizer sobre a compreensão.

Sabemos, no entanto, que a subjetividade não pode ser apagada, mesmo na leitura obrigatória e ligada ao dever, pois, como já dissemos em outro momento, a leitura, embora direcionada, pode causar efeitos e sentidos nem sempre controláveis.

Entendemos que não é simples o papel da escola, que de fato não precisa protocolar a leitura do aluno ao ponto de produzir poucas possibilidades de compreensão da leitura, mas que também precisa, de certa forma, criar modos de ler, etapas de leitura, estratégias de perceber certas construções textuais. Isso significa dizer, então, que não há por que produzir um discurso que deslegitima uma proposta de objetivar os modos de ler literatura. Ler literatura é também pensar que há um modo peculiar de perceber as características desse gênero textual e, guardando as devidas liberdades, a escola precisa ensinar certos modos de se apropriar dos textos literários ou não.

Conforme Rouxel e Langlade (2013), vários teóricos da literatura e diferentes teorias da recepção reconhecem o papel essencial que o leitor desempenha na produção de sentidos. Se temos, por um lado, teorias que enfatizam e primam pela intenção do autor, por outro lado, há aquelas que têm como foco quem recebe o texto.

Porém, esse leitor que é solicitado não se trata do leitor empírico. Segundo os autores citados, a convocação se dá a um

leitor virtual, “implícito”, ou “modelo”, instituído pelas obras, pelas estratégias autorais e as codificações literárias. O interesse é mais pelo leitor enquanto instância textual do que pelas reações e inferências interpretativas dos leitores empíricos, julgados demasiadamente aleatórios, demasiadamente contingentes (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 19-20).

Não dá para negar que o leitor empírico está presente “nos bastidores das teorias da recepção” (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 20), demarcando a sua subjetividade no ato de ler. O leitor empírico experiencia a literatura com as suas dimensões sensíveis, éticas e estéticas. Nas escolas, dentro das nossas salas de aulas, diante de uma leitura literária, é muito comum nossos alunos, leitores reais, se expressarem por meio de diferentes modos: fazendo uma comparação; dando um exemplo que relata uma situação semelhante à história que está sendo lida; fazendo uma piadinha; sorrindo; disfarçando uma lágrima; dentre outras reações.

Então, de um lado temos o texto que “pede” um tipo de leitura e determinado tipo de leitor, mas de outro, temos os nem sempre controláveis gestos, opiniões e comportamentos dos leitores empíricos. Não é uma tarefa fácil para a escola se posicionar diante desse aparente conflito entre permitir a liberdade do aluno e garantir a objetividade do texto. Preocupação que podemos perceber nos questionamentos feitos por Rouxel e Langlade (2013).

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? As normas escolares coincidem necessariamente com os direitos do texto ou são de outra ordem? Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade? (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 21-22).

Como é possível perceber, Rouxel e Langlade (2013) não deixam de levar em consideração o necessário trabalho da escola com os protocolos de leitura, que pensam certa objetividade, como por exemplo, alguns modos fixados de ler um texto literário.

Segundo os autores, o ensino de literatura³⁵ é perpassado por uma abordagem formalista, que por muito tempo excluiu o leitor dos estudos literários, tendo como foco o texto em si mesmo e privilegiando análises fiéis aos textos, sem considerar a subjetividade do leitor (ROUXEL, LANGLADE, 2013). O aspecto subjetivo da leitura representa uma maneira de a escola se libertar dos “demônios didáticos do formalismo” (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 23). Considerar a subjetividade como uma prática didática produz novos sentidos ao ato de leitura, pois possibilita o diálogo com o outro e consigo mesmo, além de possibilitar que o leitor possa tomar posse do texto lido.

Para Rouxel e Langlade (2013), embora se compreenda hoje que a subjetividade deva estar na escola, os seus modos de expressão ainda estão em aberto, pois o leitor é um sujeito complexo, que não possui uma identidade estática e a sua leitura tende a ser delineada de acordo com a finalidade e situação do momento em que realiza a leitura, além de termos determinadas reações que são esperadas e estimuladas pela própria obra. Enquanto outras leituras são consideradas ilegítimas e de não acordo com o sentido que se é esperado pelo texto, representando uma falta de conhecimento da obra.

Assim, a escola precisa repensar sobre como pode atuar na direção de que as várias subjetividades ali encontrem espaço. Sabemos que a subjetividade não está totalmente excluída das aulas de leitura literária e do ensino de literatura nos livros didáticos. Há sempre questões de interpretações que solicitam o entendimento individual ou a formulação de hipótese. O formalismo e o estruturalismo fizeram e fazem muitos modos de compreender o texto literário no ensino básico, tais como o uso de personagem, narrador, espaço, tempo, figuras de linguagens, mas também há sempre modos que incluem a subjetividade, tais como as questões que dizem “Na sua opinião”; “Dê outro final para a história”.

Excluir ou ignorar as subjetividades dos leitores parece ser um modo de se garantir a interpretação desejada tanto nas escolas quanto nas universidades. Por outro lado, não podemos negar que as emoções, os posicionamentos e os pontos de vista dos leitores – construídos e reconstruídos a partir de suas experiências pessoais, do círculo de convivência que possui e até mesmo das relações que faz com outras obras literárias lidas anteriormente – estão presentes quando o leitor entra em contato

³⁵ Pontuamos que os autores se referem ao ensino de literatura francês.

com os textos literários, então, não devem ser vistos como elementos que dificultam, impedem ou explicam erroneamente o sentido de uma obra, mas como algo que a torna singular.

No texto literário, o leitor encontra não apenas a representação de si mesmo, mas também do outro e do mundo que o cerca. Podemos dizer que a literatura faz ecoar diferentes vozes, momentos, sensações. A obra e o leitor mantêm um vínculo por meio da adesão, rejeição ou avaliação que o leitor faz do texto.

Não é possível formarmos uma consciência de nós mesmos sem considerarmos o outro e a realidade que nos cerca. A imagem que temos de nós mesmos é também elaborada a partir daquilo que temos como valores, aquilo que acreditamos, o que nos causa alegria, dor, indignação, horror, empatia... Dessa forma, o conhecimento, tido com objetividade, não pode “escapular” da subjetividade que cada um de nós lhe atribuímos. Ao entrarmos em contato com determinado objeto, para conhecê-lo e para a construção do sentido, consideramos não apenas o seu sentido que o conhecimento científico o concedeu. Mas partimos da imagem que temos do mundo, construída a partir das experiências pessoais e com a comunidade da qual fazemos parte, constituindo uma parte significativa do modo como atribuímos concepções e valores sobre as coisas.

O conhecimento se dá na interação dos sujeitos com o mundo, assim como a leitura ocorre na interação leitor/texto. A nossa subjetividade vive em constante comunicação com a subjetividade do outro; a intersubjetividade marca as nossas relações, logo, as diferentes instâncias sociais, dentre elas, nosso grupo familiar, a igreja, a escola. Todas essas instâncias marcam o sujeito e as ações que ele toma, mas é necessário que também se desenvolva nesse leitor a condição de criticidade e autonomia:

A leitura se dá na interação de quem lê com o lido, e toda leitura é já uma interpretação. Portanto, a formação da pessoa como interlocutora do mundo está ligada aos acervos que partilha e aos repertórios que elege como seus, inclusive seu desempenho expressivo, assentado sobre sua capacidade de pensar singularmente, com originalidade suficiente para que não seja mera repetidora do que ouve sem se colocar criticamente (YUNES, 2009, p. 34).

Ao ler, o leitor participa, reconstrói, atribui sentido ao lido e ao mundo, uma vez que, como diz Eliana Yunes (2009),

A leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros [...] Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (YUNES, 2009, p. 35).

A leitura subjetiva permite ao leitor não apenas encontrar e compreender o outro, mas também é um modo do sujeito encontrar-se consigo mesmo. Cada sujeito leitor possui contato diferente com os livros, a partir de sua experiência de vida, das leituras que já realizou, a comunidade da qual faz parte, dentre outros. Todos esses elementos, de certa maneira, afetam o leitor e suas leituras. Diferentes são os sujeitos, assim como diferentes são as suas leituras e sentidos que constroem, o que não impede que compartilhem seus pontos de vistas, suas interpretações e reconstruam sentidos.

Diante do exposto, poderíamos, então, nos questionar: qual, de fato, é o espaço de liberdade dado ao leitor diante da obra que ele lê? Em que medida pode permeá-la de suas impressões, de suas experiências pessoais e de seus afetos, uma vez que elas, de certa forma, indicam a maneira como querem ser lidas, delineiam um caminho a ser seguido? Até que ponto acessamos os conhecimentos sobre a literatura e o desafio de se constituir um leitor? A escola vive, diariamente, o dilema de ensinar literatura, “formar” leitores e despertar os alunos para a leitura.

Vincent Jouve (2013), em “Leitura subjetiva e ensino de literatura”, apresenta uma proposta metodológica de três etapas que pode auxiliar no processo da leitura subjetiva. Na primeira etapa, considerar-se-ia a relação pessoal do aluno com o texto. Os alunos seriam questionados sobre o modo como os personagens, o cenário e os objetos estão sendo representados; como as personagens reagem afetiva e moralmente; se eles se identificam com as personagens; sobre o que compreendem ou o que acham do texto.

Em um segundo momento, haveria um confronto entre as manifestações dos alunos e os dados textuais. Tentar-se-ia mediar o que é próprio do texto com aquilo que cada um acrescenta, observando dentre os dados subjetivos quais estão de acordo com o que o texto expressa e quais não estão.

Na terceira e última etapa, as expressões subjetivas dos alunos são questionadas – principalmente aquelas que contradizem o texto. Buscará se entender o motivo de eles se identificarem com determinadas personagens, de que lugar vêm

as representações que fazem ou o porquê de avaliarem certos atos como positivos ou negativos. “A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 62).

Por meio dessas etapas, será possível perceber as reações dos alunos no *plano da representação*, em que se observará, por exemplo, a interferência da cultura na identidade ou a influência do contexto nas representações; no *plano afetivo*, principalmente em relação à identificação, o comportamento dos alunos evidenciará os mecanismos socioculturais de uma identificação, sendo que esta não se dá baseada apenas na afetividade ou apenas regulada pelo texto. Assim os leitores procuram determinar a sua identidade por meio do modo como enxergam as personagens. No *plano ético*, é possível ver como os leitores avaliam a postura das personagens, se encontram no texto elementos que as condenam ou as defendem e ver se o texto permite ou não tal posicionamento: “Se é possível responder sobre as intenções objetivas do texto, a questão é saber por que certos alunos perceberam uma condenação que não existia ou, inversamente, por que eles desculparam uma personagem explicitamente depreciada” (JOUVE, 2013, p.64). Em relação à *compreensão do texto*, notaremos que a posição dialógica presente no mesmo – posição do narrador X posição das personagens, por exemplo – possibilita aos leitores se fixarem em um ou outro espaço de leitura e tomar partido explicita seus valores e os traços de sua identidade.

Quando lemos, além da relação social que estabelecemos, que reclama a política, a ética, por sermos sujeitos e estarmos inseridos em uma sociedade, há ali também um momento pessoal e íntimo. É muito comum o que lemos nos causar estranhamento, desconforto, surpresa, uma sensação que nos desestabilize e de alguma forma nos afeta, pois a leitura, de algum modo, provocou alguma diferença em nós. Esses efeitos são construções do processo de escrituração, ou seja, é importante que o ato da escrita produza pela linguagem esses sentimentos, que poderão ou não afetar o leitor. Todas essas sensações são produtos de uma ação da linguagem.

A partir da visão do leitor, sem desconsiderar a ação da autoria, o texto também ganha novos sentidos, se atualizando a cada nova leitura. O percurso do leitor, as leituras realizadas, as interações com outros sujeitos contribuem para o modo como o leitor abrirá o próximo livro. Há um modo de construir e ser construído pelas leituras.

É importante ressaltar que ao defender a necessidade de se valorizar a leitura subjetiva não pretendemos sugerir que se permita toda e qualquer interpretação, nem tampouco que haja uma desvalorização dos elementos determinados por códigos, conhecimentos e competências específicos da literatura. No dia a dia da sala de aula, nessa comunidade de leitores que ela pode ser, o leitor, junto com os colegas e com o professor – que pode mediar, sugerir, ajudar no processo de interpretação e apropriação do texto –, além de exercer a sua subjetividade, pode também vivenciar uma leitura mais distanciada. Um e outro modo de leitura são válidos e podem fazer crescer a motivação e a experiência leitora dos alunos. De certo modo, eles estão conectados. As atividades escolares dos livros didáticos, por exemplo, trazem questões que permitem ambas as leituras e durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura não é possível controlar todas as leituras dos alunos e os professores não realizam uma leitura pura, no sentido de não haver comunicação entre esses modos de ler.

Rouxel (2013a) ao falar sobre a *interpretação* e a *utilização* do texto apresenta as distinções que Humberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, *Lector in fabula* e *Os limites da interpretação*, faz entre esses termos. Para ele, *utilizar* diz respeito ao privado; refere-se à experiência do leitor sobre o mundo, experiência essa limitada a sua vida pessoal; ato permeado pela liberdade de imaginação; o texto é visto como pré-texto. Em relação a *interpretar*, pode-se dizer que pertence ao campo social; que requer um conhecimento sobre a literatura; traz à tona uma experiência rica e variada; ato permeado por uma subjetividade sob controle; busca-se equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”.

Rouxel (2013a, p. 155) constatou que os alunos da escola primária são levados a ultrapassar as suas “reações espontâneas”, que demonstram uma utilização do texto, para alcançar “outras possibilidades interpretativas”. Espera-se que os alunos canalizem a sua subjetividade, mudando o seu modo de ler, indo daquele que direciona para as “articulações da história” para aquele da significação. No ensino médio, por sua vez, tenta-se apagar a subjetividade do leitor, que deve voltar-se para as formas, ou ela aparece de forma tímida e com prudência. Na fase inicial da escola é a subjetividade que está em evidência, desaparecendo depois. Por isso, para a autora, tem-se buscado hoje reabilitar a leitura subjetiva, de modo que os diários de leitura têm oferecido ao leitor “um espaço de liberdade” (ROUXEL, 2013a, p. 156). A observação de diários de leitura pela autora mostra que é possível associar a

utilização do texto com a interpretação. O modo de ler subjetivo não é apenas uma utilização do texto, ele reclama a interpretação.

Rouxel (2013a) recorre a Alberto Manguel e Montaigne, chamados por ela de grandes leitores, para citar nomes de leitores que, pelo seu modo de ler, utilizavam-se do texto, modificavam-no para refletir o mundo. Essa forma de relação que esse leitor estabelece consigo mesmo, com o outro e com outras obras é que, para Rouxel, dá sentido à leitura. Para ela, a hierarquia entre as atividades de interpretar e utilizar faz com que a segunda seja vista como uma incompetência e inexperiência do leitor, um ato sem reflexão e inconsciente, quando na verdade, constitui-se como um modo de ler em que a literatura e a realidade relacionam-se. Desse modo, essas duas atividades não devem ser vistas como excludentes, considerando que em alguns textos didáticos as suas fronteiras são difíceis de delimitarem, o que permite ao aluno interpretar com um pouco de liberdade. Utilizar não é um erro de leitura. (ROUXEL, 2013a).

A utilização, para a referida autora, tem legitimidade não apenas científica – a obra contém uma pluralidade de níveis, podendo atender a uma diversidade de leitores – para existir em sala de aula, mas também ética e pedagógica, uma vez que esse modo de se apropriar do texto permite a formação de leitores em espaço social. Essa atividade possibilita aos alunos uma leitura sensível do texto e embora saibamos que esse mecanismo não é o único capaz de realizar essa ação, é uma possibilidade válida que faz o leitor ter uma experiência de leitura.

Em sala de aula, podem existir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados. A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (ROUXEL, 2013a, p. 162).

É possível investir nesse consenso na interpretação sem “jogar fora” as implicações pessoais. Ressaltamos que a utilização do texto não significa que ele será abordado apenas subjetivamente ou que não haverá uma anuência de interpretação, mas é um modo em que o leitor possa se apropriar do texto, descobrir o gosto pela leitura. E mais: ao aluno devem ser oferecidos os meios que deem condições para

que desfrute da interpretação. Ele precisa ter acesso a um saber sobre a literatura e sobre as regras que permitam que ele saiba separar aquilo que é próprio de sua leitura individual daquilo que pertence ao campo coletivo, aquilo que pertence à abordagem da utilização daquilo que pertence à abordagem da interpretação.

A leitura subjetiva é um modo de ler, que não pode ser reduzido a uma prática de leitores iniciantes ou inexperientes. Alunos da educação básica ou ensino superior, professores e leitores experientes também se apropriam desse modo de leitura o que, certamente, não impede a realização de uma leitura mais crítica em que haja a necessidade de se aplicar conhecimentos específicos. Há muitos modos de ler e a formação de leitor perpassa por diferentes estágios sem que precisemos hierarquizar os modos de leitura.

A maneira como a escola, com toda a sua estrutura (formação de professores, relação com a sociedade, documentos e avaliações), vai construindo o modo de apropriação do texto literário em seu espaço deve ser considerada. No espaço escolar, temos aqueles alunos que ainda precisam entrar em contato com a leitura; aqueles que já leem, mas precisam amadurecer o seu repertório e aqueles que já são leitores, mas não o são de literatura. Essa realidade constitui-se como um desafio para o ensino.

Documentos oficiais da educação básica trazem a formação crítica e a autonomia do aluno como finalidades que devem ser observadas pelo ensino, como, por exemplo, na Seção IV (Do Ensino Médio), da LDB, no Artigo 35, inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996); ou a Resolução nº 2 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), de janeiro de 2012, em seu Artigo 16, inciso IX: “capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê em suas competências gerais da Educação Básica elementos que caracterizam a formação de sujeitos críticos e autônomos, assim como reforça que “cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos” (BRASIL, 2018, p. 463); “No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas das diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 470), dentre vários outros locais que mencionam a questão da autonomia e da criticidade. Porém os atuais sistemas educacionais públicos contradizem o que se deseja alcançar.

Podemos confirmar isso quando pensamos na formação inicial e continuada dos professores, na remuneração dos docentes, no fato de muitos terem que completar a carga horária com outras disciplinas diferentes da sua formação, ou em escolas diferentes (REZENDE, 2013). Tudo isso, como já pontuamos no capítulo anterior, pode inviabilizar a formação do educando que se pretenda.

Mesmo assim, diante de todo esse contexto, ler representa uma saída possível. “Por que ler?... somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo” (COMPAGNON, 2009, p. 49). A leitura constitui-se como um elemento que corrobora na formação de um sujeito autônomo e crítico, e o professor pode auxiliar nesse processo, mas se ele não se vê como leitor e não reconhece que este também é elemento constitutivo do que é literatura, a formação de leitores encontra dificuldades para se efetivar. Teremos, então, aulas de literatura que se resumem em reconhecer versos e rimas, que compreendam estilos literários e os seus principais representantes e que se prendem à leitura de resumos de obras literárias, indo, inclusive, na contramão do que sugere a própria BNCC:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 491).

Assim, precisamos de programas na universidade que se preocupem em ensinar aos professores a história da literatura, sua periodização e a analisar os gêneros literários, mas há de se pensar, também, em práticas pedagógicas que vejam as reais necessidades dos alunos e que respeitem seus gostos e a expressão de sua subjetividade. É importante que a formação do professor de Língua Portuguesa (especificamente para trabalhar com literatura) tenha, antes de mais nada, a própria formação do leitor literário. Sabemos que nem todas as ementas das disciplinas de literatura nas Instituições de Ensino Superior são voltadas para uma formação historiográfica da literatura ou da periodização. Há outras formas de pensar o tratamento didático para a literatura, como optar pela literatura comparada ou por gêneros literários, por exemplo.

Conforme Cosson (2021), as licenciaturas de Pedagogia e Letras têm se ocupado da tarefa de oferecer professores de literatura para a escola: o curso de Pedagogia para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental e o de Letras para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os currículos dos cursos de Pedagogia ainda apresentam resistência em ofertar espaço disciplinar para a literatura. Segundo o autor, uma pesquisa realizada em 27 instituições federais de ensino superior do Brasil revelou que em menos de 50% das instituições existe uma disciplina sobre literatura que seja obrigatória³⁶. E mesmo quando essa disciplina ganha espaço, é por meio de uma abordagem “essencialmente histórico-instrumental” (COSSON, 2021, p. 37): “volta-se para a história da literatura infantil do Brasil e a apresentação e o desenvolvimento de atividades que contemplem a literatura infantil em sala de aula”. Para o autor, “entre esses dois polos, não sobra espaço para uma reflexão sobre a literatura em si mesma e seu ensino que possa oferecer alguma segurança ao professor na formação do leitor literário” (COSSON, 2021, p. 37).

Conjuntura não muito diferente pode ser vista nos cursos de Letras, em que a formação de professores é em parte oferecida por professores da faculdade de Educação que se ocupam da parte geral, no que tange às questões pedagógicas, e por professores da faculdade de Letras, que trabalham a parte específica, com questões teóricas, críticas e históricas (COSSON, 2021). Segundo o autor, diante desse quadro, a área da literatura acaba sendo mais penalizada que a área de Língua Portuguesa, pois esta conta com disciplinas como linguística aplicada e metodologia do ensino da língua portuguesa que minimizam a distância entre as duas formações; a literatura, por sua vez, não possui orientações específicas que se voltam para o ensino, “apenas a formação tradicional em história da literatura segundo os estilos de época, com noções de teoria da literatura na forma de aportes de poética e retórica” (COSSON, 2021, p. 38). Cosson (2021) relata que em um estudo que realizou com Ana Cláudia Fidélis nos cursos de Letras em 17 instituições de ensino do país, foi possível constatar que 12 delas não ofertavam nenhuma disciplina que abordasse de forma específica o ensino de literatura; apenas cinco dessas instituições ofereciam, como matéria optativa, disciplinas sobre o ensino de literatura.

³⁶ Trata-se da pesquisa realizada por AMARILHA, Marly; SALDANHA, Diana M. L. Lopes. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018.

Mesmo nesse contexto que deseja colocar em pauta o currículo das instituições que formam professores de língua portuguesa e de literatura, para Cosson (2021),

no que tange à formação docente, talvez o maior desafio para o ensino da leitura literária na escola hoje esteja além da ausência ou presença de uma nova disciplina na organização curricular. Ainda que necessário, um espaço curricular específico para a reflexão sobre o ensino da literatura nos cursos de licenciatura já não é o suficiente. Isso porque, atualmente, é o próprio perfil do aluno candidato a professor que demanda uma outra formação docente. Em geral, esse aluno possui um repertório de leituras restrito e tem ele mesmo dificuldade de se afirmar como leitor literário [...] a área de literatura precisa repensar a sua estrutura curricular para incluir, entre suas tarefas, a formação do leitor literário ao lado da formação do especialista e do docente (COSSON, 2021, p. 38).

O que Cosson (2021) propõe é uma formação de professores que se atente para os conhecimentos literários, para a prática da literatura e para o ensino da literatura, ou seja, uma formação que seja tripla. Forme o especialista, o leitor e o professor. Esse professor de literatura estaria munido de conhecimentos literários, teria um conjunto de práticas literárias de leitura e escrita e conseguiria utilizar as estratégias pedagógicas mais apropriadas para que os alunos pudessem aprender. Cosson (2021) acredita que assim esse professor terá condições de desenvolver o letramento literário dos alunos.

A sala de aula representa um lugar essencial na construção de um leitor autônomo, que dê conta e possa compartilhar com os colegas e com o professor suas impressões, suas interpretações e sentidos atribuídos, a partir de suas construções sociais, cognitivas, afetivas e éticas.

Como evocar a polissemia de um texto e convocar uma atividade interpretativa se impomos um sentido, se não cuidamos para que a leitura literária permita aos alunos confrontar suas interpretações, formular um julgamento de gosto pessoal e confrontá-lo com o de seus pares? (LEBRUN, 2013, p. 138).

Esses momentos de partilha e de confronto de possíveis interpretações enriquecem a prática leitora, as discussões dentro da sala de aula, o conhecimento sobre a literatura, sobre si e sobre o mundo. As implicações pessoais e afetivas ajudam o aluno a ler e, a nosso ver, a utilização de aspectos ligados ao cognitivo pode estar em sintonia com as implicações afetivas.

5.2 O leitor

O leitor já foi conceituado de várias formas. Sujeito, figura, imagem, implícito, ideal, real, modelo. Mas “o que se sabe sobre o leitor, este sujeito que se engaja na leitura de um texto? O que ele olha? O que procura? Está na escuta de quê?” (GERVAIS, 2013, p. 39). Vejamos.

Conforme Compagnon (2010), os estudos literários concedem “um lugar muito variável ao leitor [...]: de um lado, as abordagens que ignoram tudo do leitor, e do outro, as que o valorizam, ou até o colocam em primeiro plano na literatura, identificam a literatura à sua leitura” (COMPAGNON, 2010, p. 137). No final do século XIX, a divergência no que tange à leitura, opôs o positivismo e o impressionismo. A crítica científica (Brunetière) e, depois, a histórica (Lanson) de um lado, e a crítica impressionista (Anatole France), de outro, representavam bem essas posições antitéticas sobre o leitor.

Para os primeiros – Brunetière e Lanson – a leitura culta, atenta e que corresponde à expectativa do texto, trata-se de uma leitura “que se nega ela própria como leitura [...] trata-se de escapar ao leitor e aos seus caprichos, não de anular, mas enquadrar suas impressões pela disciplina, atingir a objetividade no tratamento da própria obra” (COMPAGNON, 2010, p. 138). O estudante deveria interpretar o texto literário de forma fiel. Prezavam pela objetividade, a distância e o método. A crítica impressionista, por sua vez, prezava pelo cultivo do gosto, pela simpatia, pela experiência e pelas reações, era uma literatura vista como de amadores.

Outra perspectiva de negação da leitura apresentada por Compagnon (2010), essa mais contemporânea, trata-se da visão de Mallarmé, para quem, o livro e a obra “cercados por um ritual místico, existem por si mesmos, desgarrados ao mesmo tempo de seu autor e de seu leitor, em sua pureza de objetos autônomos, necessários e essenciais” (COMPAGNON, 2010, p. 138). Para ele, a escritura de uma obra moderna não tem a pretensão de ser expressiva, assim, a sua leitura não requer a identificação de nenhum leitor.

Tanto o historicismo quanto o formalismo, por um longo tempo, baniram o leitor, isso se vê mais claramente pelos conceitos dos *New Critics* americanos:

Eles definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reading*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às

tensões, fazendo do poema um sistema fechado e estável, um monumento verbal, de estatuto ontológico tão distanciado de sua produção e de sua recepção quanto em Mallarmé (COMPAGNON, 2010, p. 138).

Ivor Armstrong Richards, um dos responsáveis pela fundação do *New Criticism*, defendia uma leitura fechada e objetiva. Para ele, a poesia até poderia ser difícil, mas o leitor representava o problema principal e ele quem deveria ser ensinado a fazer uma leitura mais cuidadosa, que respeitasse a autonomia do poema. Richards defendia que, por meio da educação, é possível que se compreenda plena e perfeitamente um poema (COMPAGNON, 2010, p. 140).

O leitor empírico continuou a ser um “intruso” para a teoria literária que nascia do estruturalismo e pretendia “descrever o funcionamento neutro do texto” (COMPAGNON, 2010, p. 140). Quando se deu um lugar ao leitor, o estruturalismo considerou-o como um leitor ora abstrato, ora perfeito. Nessa perspectiva, o próprio texto impõe objetivamente a performance do leitor concreto, devendo este corresponder ao que é esperado dele pelo texto; o leitor é “uma função do texto” (COMPAGNON, 2010, p. 140). Desse modo, para a teoria literária “a leitura real é negligenciada em proveito de uma teoria da leitura, isto é, da definição de um leitor competente ou ideal, o leitor que pede o texto e que se curva à expectativa do texto” (COMPAGNON, 2010, p. 140).

Por muito tempo, nos estudos literários – quer se tratasse de uma abordagem positivista ou formalista, no período do *New Criticism* ou no estruturalismo –, o leitor foi visto com desconfiança ou ignorado ou, mesmo, considerado a partir de uma leitura ideal que pretendia corrigir os erros do leitor real.

Há abordagens que revalorizaram a leitura – na linha de Proust e da fenomenologia: a estética da recepção (Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss) e a teoria do efeito de leitura (Stanley Fish, Umberto Eco). Conforme Compagnon (2010), os estudos sobre a recepção se voltam pela forma como a obra “afeta” o leitor, qual o efeito que ela produz nele e a resposta que ele dá ao texto.

Nesse sentido, há linha de estudo que opta pelo ato individual de leitura, ou que se volta para a resposta pública ao texto. Muitos desses estudos concordam que a obra só ganha concretude por meio da leitura e que o sentido ganha existência graças à interação entre a obra e o leitor, levando em conta as pistas do texto e o que o leitor faz para compreender. Alguns estudos fazem a defesa de um leitor implícito que é construído pelo texto e que não se identifica com o leitor real. O ato de leitura

seria apenas uma forma de realizar um esquema já proposto pelo texto. Mas se assim for, será que o leitor real sempre obedece ao que o texto prescreve? Parece que a obra é aberta, mas para que o leitor se curve as suas instruções.

Conforme Compagnon (2010), as teorias da leitura mostram a crescente liberdade que o texto vem dando ao leitor nas últimas décadas: “No momento, ele pode somente submeter-se ou demitir-se” (COMPAGNON, 2010, p. 151). Foi dada liberdade ao leitor, mas uma liberdade limitada e imposta, que deve seguir o que determinou o autor. O leitor possui uma liberdade vigiada; possui uma autoridade relativa. Poderíamos dizer que os estudos voltados para a questão autor-texto-leitor mostram que o autor não possui uma autonomia suprema; o texto não é fechado e o leitor não possui uma liberdade desenfreada.

Vemo-nos, conforme Compagnon (2010), diante de duas teses extremas: uma que aponta a autoridade do autor e do texto e, por isso, se prende na objetividade literária e outra que defende veementemente a autoridade do leitor e, por isso, se finca na subjetividade. Na realidade, lemos e vivemos no entremeio:

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo. A situação mediana repugna aos verdadeiros teóricos da literatura (COMPAGNON, 2010, p. 161).

Ainda temos práticas próximas da velha hermenêutica filológica que enaltecia o autor e solicitava do leitor uma leitura mais próxima às ideias do autor e do texto. Substituem-se alguns termos como, por exemplo, autor por leitor competente, intenção por compreensão, mas na verdade o que se quer, muitas vezes, é preservar a intenção do autor.

Sabemos, no entanto, do papel essencial que o leitor possui para a ficção e conforme Piglia (2006, p. 28): “Talvez o maior ensinamento de Borges seja a certeza de que a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê”. Entre objetividade e subjetividade, competência e papel, interpretação e mera opinião – de certo modo, poderíamos dizer que muitos comentários que aparentemente são tidos como mera opinião, podem se constituir como um modo bem articulado de pensar o texto literário –, produtor e destinatário, entre nomenclaturas diversas, o leitor vai, consciente ou inconscientemente, colaborando com o autor para a realização da obra, sua permanência, atualização e transformação.

Segundo Umberto Eco (2004), cabe ao destinatário atualizar os artifícios de expressão que compõem um texto, que é incompleto no que tange a sua atualização. Incompleto porque, primeiro, precisa ser correlacionado a um código e, nesse caso, podemos dizer que o leitor precisa de uma competência gramatical – conhecer o significado das palavras e as regras sintáticas. Segundo, o texto é permeado do “não-dito”, o que o torna um tipo de expressão de maior complexidade. Este não-dito precisa ter seu conteúdo atualizado e, para isso, o texto “requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36), que pressupõe uma atualização da enciclopédia do leitor, assim como a competência de inferir.

Os espaços brancos de um texto deixados pelo autor, que prevê que eles serão preenchidos, existem porque, segundo Eco, o texto existe da “valorização de sentido” (ECO, 2004, p. 37) que o destinatário lhe concede, assim como, na função estética, o texto deixa ao leitor “a iniciativa interpretativa” (ECO, 2004, p. 37). Assim, o leitor é condição para a concretude da comunicação e para a atribuição de significado.

No texto *O Leitor-Modelo*, Eco (2004) aborda como o texto vê o leitor. Sabe-se que o destinatário e o emissor não têm a mesma competência, de modo que os códigos de ambos podem ser diferentes. Há de se considerar, também, o fato de que o código linguístico pode não ser o suficiente para que haja compreensão de uma mensagem verbal, há de se ter, ainda, uma competência “variadamente circunstancial” (ECO, 2004, p. 38) que possibilite fazer pressuposições. Na comunicação em que o emissor e o destinatário se encontram um em presença do outro, há elementos extralinguísticos, como os gestos, por exemplo, sendo também permitida a redundância, a constatação de que se entendeu o assunto. Por outro lado, em um texto escrito, aberto a muitas interpretações, o autor “deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor” (ECO, 2004, p. 39), por isso, ele prevê um “Leitor-Modelo” (ECO, 2004, p. 39) que deverá cooperar com a atualização textual como o autor previa.

Conforme Eco (2004), quando o autor cria um texto, ele executa uma estratégia em que se procura prevê os movimentos de outros, como acontece em qualquer estratégia. Mas, ao contrário de outros jogos, o autor quer que o adversário vença, por isso, ao lançar no texto certas informações, ele – o autor – pressupõe que alguns leitores podem desconhecê-las e serem “pegos de surpresa”. Eco cita alguns meios pelos quais um leitor carente pode ser pego: a língua escolhida; o tipo de enciclopédia

utilizada; o patrimônio lexical e estilístico escolhido; sinais que indicam o público preterido do texto. Mas o autor cria estratégias para recuperar esse leitor. Desse modo, o “Leitor-Modelo” é estabelecido em muitos textos, pressupondo “uma específica competência enciclopédica” (ECO, 2004, p. 40). Ao prever o “Leitor-Modelo”, o texto não apenas espera que ele, de fato, exista, mas cria condições para construí-lo.

Para Eco (2004, p. 43), há uma dependência entre as interpretações possíveis de um texto. Ele distingue entre o “uso livre de um texto aceito como estímulo imaginativo e a *interpretação* de um texto aberto”, caráter já comentado no tópico anterior, a partir das colocações de Rouxel. Para ele, são processos bem distintos e, embora nos seja permitido “usar” o texto como bem se queira, não se pode achar que se está fazendo uma interpretação:

Mas, se a corrente das interpretações pode ser infinita, conforme Peirce nos mostrou, o universo do discurso intervém então para limitar o formato da enciclopédia. E um texto outra coisa não é senão a estratégia que constitui o universo das suas interpretações legítimas – se não “legítimas”. Qualquer outra decisão de usar livremente um texto corresponde à decisão de ampliar o universo do discurso. A dinâmica da semiose ilimitada não o veda, e até chega a encorajá-lo. Mas cumpre saber se queremos exercitar a semiose ou interpretar um texto (ECO, 2004, p. 44).

O “Leitor-Modelo”, assim como o autor, é um tipo de estratégia textual. Ele constitui as *condições de êxito*, que o próprio texto estabelece como forma de seu conteúdo ser atualizado. O leitor, assim como o autor, não é visto como um sujeito individual e mesmo tendo um papel importante, vê-se que ele é limitado pelas vontades do autor.

Nesse sentido, não podemos deixar de pontuar que o Leitor-Modelo de Eco é passível de críticas, embora tenha contribuído para o rompimento de uma perspectiva que veja o autor ou o texto como o centro no processo de interpretação, considerando que esta pressupõe a colaboração do leitor, do autor e do texto. No artigo “O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação”, Gerson Tenório dos Santos (2007) discute as questões do papel do leitor no processo de interpretação, com base na teoria de Eco, e dos limites da interpretação a partir das ideias do semiótico Charles Sanders Peirce e o filósofo Jacques Derrida. Santos aponta que Eco, assim como Derrida, se apropriam do conceito de semiose ilimitada de Peirce. Porém, ao contrário de Derrida, Eco defende que a leitura do texto literário

não comporta todo o tipo de interpretação. Na perspectiva de Derrida, descrita por Santos, ler um texto pressupõe a desconstrução da ideia de origem e a construção de novos significados por meio dos signos do texto, mas transformados pelos diversos contextos de produção. Conforme Santos,

[...] todo texto escrito – ele mesmo um interpretante de outros signos (autor, cultura, outros textos etc.) – gera um processo infinito de outros interpretantes que têm efeitos práticos e concretos sobre os leitores e são passíveis de serem corrigidos no âmbito da comunidade de intérpretes da obra. Se é bem verdade que de alguma forma a obra prevê o seu leitor – pois há uma instância do signo (o interpretante imediato) que é virtual e projeta seu interpretante dinâmico (o leitor empírico) – também é verdade que no curso da interpretação o leitor – ele mesmo um signo – poderá atribuir sentidos evocados pela enunciação, pela cultura, pelo ‘espírito do tempo’, pelo ‘horizonte de expectativas’, pelas motivações pessoais etc. [...] (SANTOS, 2007, p. 110).

Em nosso ponto de vista, os sentidos podem escapular às intenções do autor. Embora ele crie condições para que o leitor atualize os sentidos pretendidos pelo próprio texto, na hora da leitura, afetado não apenas por questões linguísticas ou questões específicas de contexto, mas também por elementos ideológicos, políticos e históricos – tanto pessoais quanto coletivos –, o leitor pode desviar, burlar e romper com determinados sentidos, de modo que haveria um leitor que se distancia desse lugar modelar, tendo um papel ativo na interpretação de um texto literário, tornando possível uma multiplicidade de sentidos.

No que diz respeito ao papel do leitor, Zilberman (2015) expõe alguns pontos comuns e divergentes entre pensadores que discutem tais elementos, vejamos:

É importante observar que R. Ingarden utiliza o conceito de concretização, referindo-se à atividade do leitor, responsável pelo preenchimento dos pontos de indeterminação próprios ao estrato dos objetos apresentados. Segundo ele, essa circunstância não confere maior relevância ao destinatário, nem restringe a autonomia da obra. Por outro lado, fundado nessa constatação, Wolfgang Iser, colega de Jauss e importante elemento na constituição da constelação teórica da Estética da Recepção, sugere que o texto possui uma estrutura de apelo (*Appelstruktur*). Por causa desta, o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação.

Dessa maneira, se a Fenomenologia associada às pesquisas de Ingarden é avessa a uma Teoria da Literatura que considere o leitor um fator básico do processo artístico, seus desdobramentos vieram a se opor à origem, ainda que não contradigam as ideias principais, conforme se observa no trabalho de Iser (ZILBERMAN, 2015, p. 26-27).

Nesse sentido, vemos que o papel concedido ao leitor ora se apresenta como algo mais central e relevante ora é considerado mais secundário e não essencial em relação à autonomia da obra.

Indo na contramão dos discursos que acreditam que analisar um texto literário não desperta o prazer do leitor diante da obra, o teórico e crítico Terry Eagleton (2019), concede ao leitor um papel de crítico literário. No livro “Como ler literatura”³⁷, Eagleton mostra o quanto é importante não apenas ler, mas também analisar as obras literárias, ressaltando que a análise crítica não está dissociada do prazer da leitura. Assim, para o autor é importante considerar o que o texto diz, mas também o modo como é dito:

As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de ‘forma’. [...]. Significa apenas prestar grande atenção aos modos de utilizar a linguagem” (EAGLETON, 2019, p. 12).

Desse modo, não daria para separar o conteúdo de um texto literário da linguagem pelo qual ele se manifesta. O conteúdo e a linguagem, juntos, constituem a obra literária. Graças às referências culturais, somos capazes de atribuir sentido, por exemplo, a frases e expressões que iniciam uma obra.

Próxima a essa idealização de Eagleton (2019), cremos que o leitor na escola precisa ser munido de competências que lhe permitam não apenas ler, mas também participar e entender os recursos de linguagem utilizados na construção do texto. Uma formação que lhe dê condições de usufruir do texto em suas potencialidades máximas, ética e esteticamente. Ideia que se aproxima do que também expõe Cosson (2011).

Com Proust (2011), temos a imagem de um leitor apaixonado pela leitura, que nas férias dispensa a companhia das pessoas do mundo real para mergulhar no mundo ficcional e ficar em companhia apenas de seu livro, desejando não ser interrompido pela chegada ou fala de alguém. Um leitor que aproveita da ausência de todos, que saíam para passear, para realizar a sua leitura até a hora do almoço, que “parecia longo” (PROUST, 2011, p. 13). Logo depois, sem demora, volta à sua leitura. Um leitor que, quando era obrigado a participar dos passeios, sempre dava um jeito de se afastar, ir para um lugar onde não pudesse ser encontrado:

³⁷ No primeiro capítulo dessa obra, o autor apresenta exercícios práticos para se proceder à análise literária. Para isso, utiliza as primeiras linhas e, também, frases de poemas, romances e peças.

Nessa alameda, o silêncio era profundo, o risco de ser descoberto, quase nulo, a segurança mais doce, pelos gritos distantes, que, lá de baixo me chamavam em vão, algumas vezes se aproximavam, subiam os primeiros taludes, procurando em toda parte, depois retornavam sem nada encontrar; depois, nenhum ruído; apenas, de quando em quando, o som de ouro dos sinos [...] não me forçavam absolutamente a levantar a cabeça, passavam perto de mim, levando a hora aos rincões distantes, sem ver-me, sem conhecer-me e sem incomodar-me (PROUST, 2011, p. 23).

Temos um leitor que, após todas essas peripécias durante o dia, ainda corre o risco de ser castigado, caso fosse surpreendido lendo à noite, no horário em que deveria ir dormir:

Algumas vezes, em casa, no meu leito, muito tempo depois do jantar, as últimas horas da noite, antes de adormecer, abrigavam também minha leitura, mas isso somente nos dias em que eu chegava aos últimos capítulos de um livro, que não faltava muito para chegar ao fim. Então, arriscando ser punido se fosse descoberto e ter insônia que, terminado o livro, se prolongava, às vezes, a noite inteira, eu reacendia a vela, assim que meus pais iam deitar (PROUST, 2011, p. 24).

Estamos diante de um leitor que é censurado pelo espaço e pelo tempo, uma vez que é coibido de ler em determinados lugares e horários, mas que burla os obstáculos existentes entre ele e o livro. Proust ainda nos lança em nossas memórias de outrora: “Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las” (PROUST, 2011, p. 10), imagem carregada de imaginação, saudosismo, prazer e solidão.

Discordando de Descartes e de Ruskin, Proust (2011, p. 30) não via a leitura como um ato de conversação com os homens mais honestos ou mais sábios: “a leitura não poderia ser assimilada a uma conversação, mesmo com o mais sábio dos homens”, tendo em vista “que a diferença essencial entre um livro e um amigo, não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles”; e continua:

a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo (PROUST, 2011, p. 30).

Para Proust (2011), a leitura individual e solitária também tem um papel terapêutico. Ele a vê como uma disciplina curativa para os casos de depressão espiritual: “Os livros desempenham então um papel análogo ao dos psicoterapeutas para certos neurastênicos” (PROUST, 2011, p. 36). Para estes espíritos, domados por uma espécie de preguiça ou frivolidade, impedidos de forma espontânea de irem “às regiões mais profundas de si mesmos onde começa a verdadeira vida do espírito” (PROUST, 2011, p. 37), e que, por isso, esquecem de si mesmos, vivem passivos, podendo, inclusive não se lembrarem “de sua nobreza espiritual” (PROUST, 2011, p. 38), resta encontrar um estímulo advindo do exterior, para que possam reencontrar a vontade de criar e “pensar por si mesmos”. Para Proust (2011), esse estímulo exterior não vem da pura solidão nem tampouco da conversação:

O que é preciso, portanto, é uma intervenção que, vinda de um outro, se produza no fundo de nós mesmos, é o estímulo de um outro espírito, mas recebido no seio da solidão. Ora, vimos que essa era precisamente a definição da leitura e que não era conveniente senão à leitura. A única disciplina que pode exercer uma influência favorável sobre estes espíritos é, portanto, a leitura (PROUST, 2011, p. 38-39).

Proust (2011) ressalta, no entanto, que a leitura é apenas um estímulo e, portanto, não deve substituir a vida pessoal. Assim, tendo um papel salutar na nossa vida, permitindo acessarmos o fundo de nós mesmos, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, pode se tornar perigosa se ao invés de “despertar para a vida pessoal do espírito, a leitura tende a substituir-se a ela” (PROUST, 2011, p. 39). Desse modo, é de se supor que a leitura que Proust (2011) aprecia é aquela que não nos deixa passivos diante do que foi escrito por outros. Para ele, “somente a leitura e o saber dão as ‘belas maneiras’ do espírito” e é “nesse contato com os outros espíritos, contato que é a leitura, que se faz a educação das ‘maneiras’ do espírito” (PROUST, 2011, p. 52). Para Proust (2011), a leitura desempenha, ao mesmo tempo, um papel essencial e limitado na nossa vida espiritual.

Como não gostava de ser interrompido durante a leitura, evitando a conversação, Proust vivia-a como um ato solitário, na companhia apenas dos amigos ficcionais. Tinha a leitura como uma amizade, mas diferente das demais, uma vez que é desinteressada, sincera, não estabelece um modo de ser, é pura e não exige amabilidade: se ficarmos em companhia desses amigos é por que realmente queremos e assim também podemos deixá-los sem nos preocupar com as percepções

que terão ao nosso respeito. Podemos ser sinceros nas reações que sentimos com a leitura: rir na medida que achamos ou não engraçado, nos é permitido ficar entediados, assim como podemos abandoná-la no momento que nos cansarmos dela.

Piglia (2006), procurando as figurações do leitor na literatura, transita entre as figuras de leitores reais como, por exemplo, Borges, Kafka, Che Guevara e Joyce, e imaginários, como D. Quixote, Hamlet, Scharlach, Lönnrot, Dupin, Anna Kariênina e Molly. Nessa busca, nos apresenta uma tipologia de leitor: extremo, ideal, criminoso, detetive, inocente, doente, viciado, insone, puro, visionário, herói, copista, dentre outros. O que chama a atenção é que nenhum tipo de leitor é tratado como superior a outro. São os modos diferentes de leitura que marcam um ou outro tipo.

Essas maneiras diferentes de ler, não apenas o livro, mas o conjunto de signos do qual o leitor está rodeado, se relaciona com o desejo de ler, que sejam fragmentos ou pedaços de textos, e traduz “[...] a condição material do leitor moderno: ele vive num mundo de signos; está rodeado de palavras impressas [...]; no tumulto da cidade, ele se detém para recolher papéis atirados na rua, deseja lê-los” (PIGLIA, 2006, p. 20).

Por meio dos vários ensaios que compõem a obra *O último leitor*, utilizando a imagem de leitores ficcionais para falar de leitura, dos modos de ler e sobre o leitor, mas sempre refletindo os leitores reais, encontramos a primeira imagem do último leitor trazida à cena, Borges, “aquele que passou a vida inteira lendo, aquele que queimou os olhos na luz da lâmpada” (PIGLIA, 2006, p. 19). Um leitor que leva ao extremo a sua vontade de ler, que, perdido em uma biblioteca, não lê apenas um livro, mas que transita de um a outro, “um leitor disperso na fluidez e no rastreamento e que tem todos os volumes a sua disposição. Vai atrás de nomes, fontes, alusões; passa de uma citação para outra, de uma referência para outra” (PIGLIA, 2006, p. 26), um leitor diante do infinito. Encontramos Kafka, que constrói e imagina uma leitora fiel para as suas cartas, Felice Bauer, com quem tem uma relação de leitura e sedução. Assim, as cartas que são objeto de leitura é o local onde ambos se encontram, leem o que experienciam: “Porque Kafka descobre uma nova maneira de ler: a literatura dá forma à experiência vivida, constrói-a como tal e a antecipa” (PIGLIA, 2006, p. 50).

Nos encontramos, ainda, com D. Quixote, que lê até mesmo pedaços de papéis que encontra pela rua; com Hamlet, que lê ou finge que lê porque está perturbado com o fantasma do pai; com Scharlach, o gângster assassino da obra *A morte e a bússola*, de Borges, que traz para o real aquilo que leu com uma finalidade própria

bem específica, cometer um crime contra Lönnrot, aquele que lê “ao pé da letra” e, por isso, cai na armadilha de Scharlach; e com Dupin, o leitor erudito que por meio da leitura se afasta do mundo arcaico, mas que o lê de forma minuciosa e intervém sobre ele, um decifrador e raciocinador, leitor de elevadas técnicas para interpretar.

Guevara, o leitor que, diante da morte iminente, busca na ficção um modelo ético para morrer, é outra figura com a qual nos deparamos. Ele encontra na ficção o sentido para completar a sua vida: “a leitura é que modela e transmite a experiência, na solidão” (PIGLIA, 2006, p. 100). Desse modo, temos um leitor que conduzia a sua vida por meio das experiências de leitura que possuía e é, para Piglia (2006), o último leitor, pois era um homem prático, de ação e que perseverava no ato de decifrar os signos. O leitor que mesmo em uma guerrilha levava livros presos ao cinturão e que não vivia apenas de ideologia, mas também de ação.

Nos defrontamos, também, com Anna Kariênina, a leitora que lê um romance no momento em que viaja de trem, quer viver o que lê nos romances, ser o que são os personagens, assim como Emma Bovary, ambas leitoras de romances do século XIX, que pagam com a vida a opção por quererem viver aquilo que liam; com Robson Crusóé, o sobrevivente na ilha que se converte e se salva pela leitura da Bíblia. Aquele que acreditava que tudo o que lia acontecia em sua própria vida, como se fosse ela a responsável pelo sentido daquilo que lia, como se o que lesse fosse uma resposta pessoal para ele. Um leitor que se opõe a D. Quixote, que adoece por conta da leitura.

A leitora da obra *Ulisses*, de Joyce, também povoa o *Último leitor*, de Piglia. Aqui temos um tipo de leitura chamada por Piglia de “doméstico-corporal” (PIGLIA, 2006, p. 168), pois associa o ambiente e o corpo. Molly acorda procurando o livro que estivera lendo à noite, porque havia marcado uma palavra cujo o significado não entendeu e deseja perguntar ao marido Bloom. Evidencia-se uma leitura marcada por aquilo que não se entendeu, sendo necessário atentar-se para as associações que rodeiam as palavras. Molly está nua na cama lendo literatura pornográfica, considerada baixa; no quarto, roupa íntima espalhada, a cama desarrumada, uma carta do amante escondida embaixo do travesseiro: “Rastros de um modo de ler que não se expõe, mas que se esconde ou se mostra na intimidade, a leitura está sexualizada, ligada ao mesmo tempo aos corpos e à fantasia, misturada com a vida em seu sentido mais direto” (PIGLIA, 2006, p. 168). Vemos, então, a leitura totalmente integrada com os corpos.

Percorrendo todos os ensaios, é possível percebermos diferentes modos de leitura: extrema, experienciadora, doentia, decifradora, prática, salvadora, corporal. Vejamos mais algumas definições para os tipos de leitor apresentados por Piglia (2006):

O leitor viciado, o que não consegue deixar de ler, e o leitor insone, o que está sempre desperto, são representações extremas do que significa ler um texto, personificações narrativas da complexa presença do leitor na literatura. Eu os chamaria de leitores puros; para eles a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida” (PIGLIA, 2006, p. 21).

Essa leitura noturna define um tipo particular de leitor, o visionário, o que lê para saber como viver (PIGLIA, 2006, p. 23).

O leitor como criminoso, que utiliza os textos em benefício próprio e faz deles um uso indevido, funciona como um hermeneuta selvagem. Lê mal, mas apenas no sentido moral; faz uma leitura cruel, rancorosa, faz um uso pérfido da letra. Poderíamos pensar na crítica literária como um exercício desse tipo de leitura criminosa. Lê-se um livro contra outro leitor. Lê-se a leitura inimiga. O livro é um objeto transacional, uma superfície sobre a qual se deslocam as interpretações (PIGLIA, 2006, p. 34).

Uma das maiores representações modernas da figura do leitor é a do detetive privado (*private eye*) do gênero policial. E não me refiro à leitura no sentido alegórico (Sherlock Holmes lê pegadas no assoalho), mas ao ato de ler palavras impressas e decifrar signos escritos num papel (PIGLIA, 2006, p. 74).

Nessas definições, é possível percebermos diferentes relações que o leitor estabelece com aquilo que lê. Relações essas que se traduzem em transformar a leitura em um modo de vida, em uma descoberta de como se deve viver ou em usar o texto inapropriadamente. Piglia não coloca em pauta apenas diferentes maneiras de ler, mas também o que se faz com aquilo que é lido.

Em Piglia (2006), as imagens desses leitores são sempre atravessadas pelos fragmentos – de textos, de histórias e de experiências. Esses leitores são os próprios responsáveis pela produção de sentido, que não possui unidade. A elaboração desse sentido se dá por meio de suas experiências, mas sem desvencilhar-se das questões sociais e históricas, sempre permeadas de ideologias e da luta pelo sentido, pois “a civilização e a barbárie estão em jogo no controle do sentido, nas diferentes maneiras de aceder ao sentido” (PIGLIA, 2006, p. 31).

Percebemos que nos leitores apresentados por Piglia (2006) também é forte a imagem do leitor solitário e isolado, a leitura como refúgio e entendida como espaço para a construção da subjetividade solitária.

Pensar o último leitor é não perder de vista a ideia de infinito, de fragmentado, é considerar a sua subjetividade, sem ignorar aquilo que compõe a história, seus elementos ideológicos, sociais e políticos. É vê-lo como aquele que navega entre a ficção e a realidade, construído pela infinidade de leituras possíveis e que após a leitura passa à ação. O leitor final é “aquele que se perde nos múltiplos rios da linguagem” (PIGLIA, 2006, p. 180), é, portanto, uma figura “múltipla e metafórica” (PIGLIA, 2006, p. 182).

Sabemos que não esgotamos, nesse tópico, as teorias e as visões que se têm sobre o conceito ou o papel do leitor – e nem era a nossa pretensão. Pretendíamos, no entanto, abordar algumas visões, que ora marcam a oposição entre a leitura objetiva e subjetiva, ora estabelecem alguns modos de leitura. Sabemos também que são apenas possíveis respostas para o questionamento inicial que fizemos. Segundo Piglia (2006),

A pergunta ‘O que é um leitor?’ é, sem sombra de dúvida, a pergunta da literatura. Essa pergunta a constitui, não é externa a si mesma, é sua condição de existência. E a resposta a essa pergunta – para benefício de todos nós, leitores imperfeitos porém reais – é um texto: inquietante, singular e sempre diverso (PIGLIA, 2006, p. 25).

Tendo abordado um pouco sobre as impressões teóricas a respeito do leitor, aproximemo-nos agora dele no ambiente familiar e escolar. No capítulo 4, quando falávamos da mediação da família, comentamos sobre o primeiro momento em que a criança tem contato com a leitura. Um leitor que se aflora por intermédio dos pais, desejando, todas as noites, ouvir uma história povoada de personagens, cenários, reclamando a sua imaginação, o seu posicionamento, com a qual ele estabelece um pacto de fidelidade. Os pais, os avós tornam-se contadores de história.

Proust (2011), rememorando suas experiências de leitura, faz menção ao momento mágico da leitura realizada na infância: “Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido” (PROUST, 2011, p. 9). Essas experiências de leitura vividas na infância são muito importantes para se constituir um sujeito leitor, podendo facilitar o percurso da formação de leitores.

O pequeno leitor, a obra e o contador de história mantêm um vínculo de compromisso determinado pelo espaço e pelo tempo: a leitura feita à noite, no quarto,

a fidelidade do leitor a uma mesma obra durante muito tempo, o compromisso do mediador em atender ao chamado da criança.

Quando a criança começa a frequentar a escola e recebe a nomenclatura aluno, as “historinhas” continuam pela boca de outro mediador, o professor. Em alguns casos, esse passará a ser o único, pois a partir do momento em que os filhos começam a ir à escola, muitos pais deixam de ler junto com eles, delegando o momento de leitura para a instituição escolar, que além de alfabetizar, ensinar a escrever e a ler, deverá fazer com que as crianças leiam e gostem da leitura. Pode acontecer de, à medida que forem avançando em seu percurso escolar, alguns leitores perderem o entusiasmo de ler, pois despertar o gosto dos alunos pela leitura nas séries iniciais não é ter a certeza de que continuarão gostando de ler nas séries seguintes (COSSON, 2015), assim a passagem da leitura ilustrada para a leitura aplicada não se dá de forma tranquila.

Não podemos nos esquecer, em contrapartida, que em outros casos, ali na escola, outras tantas crianças se encontrarão com o mundo da leitura, descobrirão uma magia até então desconhecida.

Como ocupamos um lugar de ensino, não podemos desvincular a palavra leitor de outra: aluno. Nesse contexto, temos o aluno que já é leitor – uns engatinhando, outros experientes –, aqueles que se recusam em ser, aqueles que gostam do livro impresso, outros que só leem por meio de uma tela; aqueles que só leem os *best-sellers*, outros não conseguem ter em mãos o livro grosso ou o livro de letra miúda e tantas outras especificidades. Outros não se acham inteligentes o suficiente para compreender o que as páginas dos livros revelam ou escondem, outros preferem passar horas a fio diante da televisão, do computador ou do vídeo game. No ambiente escolar ainda temos um agravante: o caráter “obrigatório” que termina por forçá-los a ler aquilo que não é de seu gosto, obedecendo a prazos e critérios bem específicos. Para eles, ler na escola não é um ato gratuito; a leitura vem seguida de uma solicitação, deverá se fazer algo com ela. Para muitos, ler é uma obrigação imposta ou pela família, ou pela escola, ou por si mesmo, ou por ambos.

No texto *Autobiografia de leitor e identidade literária*, Rouxel (2013b), expondo o gênero autobiografia de leitor, apresenta dados de leitores franceses do 1º e 2º anos do ensino médio e de leitores estudantes do curso de Letras. Essas autobiografias evidenciam queixas em relação à obrigação da leitura escolar. E embora saibamos que a obrigação possa inibir a leitura, para a escola é difícil lidar com essa questão,

tendo em vista que ela sistematiza e avalia conteúdos e, depois, a não obrigatoriedade da leitura não representa uma certeza de que se formariam leitores.

Alguns outros elementos e dados trazidos por Rouxel (2013b) nesse texto nos interessam. O desejo de ler é importante na “construção do sujeito como leitor” (ROUXEL, 2013b, p. 72). O sujeito sente vontade de compartilhar o prazer e o conhecimento do outro. Como já dissemos, os colegas são mediadores de leitura. É comum o aluno ler um livro porque viu o colega lendo, sente curiosidade do prazer expresso pelo outro, assim como é despertado pela vontade de pertencimento a um grupo. Essa leitura se dará pelo prazer e não permeada do caráter de obrigatoriedade, possibilitando que o leitor construa com o livro não apenas uma relação cognitiva, mas também afetiva. Outra observação: dificilmente os alunos têm espaço para analisarem o quanto a leitura o transforma, pensarem a construção de si por meio da leitura; é comum comentarem o livro lido e que transformam o modo como veem o mundo.

Terceiro ponto que nos interessa: a identificação foi tida como fonte de prazer de ler pelos alunos do ensino médio, estando presente nas lembranças tanto dos jovens, quanto dos leitores adultos. Essa identificação do leitor com a personagem pode se dar de forma involuntária, assim como pode também acontecer por um esforço afetivo do leitor e ela se dá em graus de intensidade e em momentos diferentes a depender da experiência de leitura. A apropriação do texto pelo leitor pode se manifestar pelo ato de sublinhar um trecho da obra, memorizá-lo, ler em voz alta.

Outro ponto que queremos abordar diz respeito ao gosto. Os estudantes de ensino médio e superior se mostraram bem ecléticos, revelando curiosidade ou incerteza quanto ao gosto, mas também ao se mostrarem abertos a diferentes textos evidenciam amadurecimento em relação à leitura e podem deslizar para outros gêneros diferentes dos abordados na escola. Rouxel (2013b) pondera que apenas entre a minoria dos alunos do ensino médio poderia se falar do que ela chama de *identidade literária*, que seria se definir por meio da literatura. Para a maioria deles, aplicar-se-ia a expressão *identidade de leitor*, noção baseada nos textos de que se gosta.

A quinta observação que fazemos a partir do texto citado é que as autobiografias de leitores analisadas por Rouxel (2013b) evidenciaram fortemente a questão da relação com o texto, sendo possível que ela identificasse modelos – não fixos – de leitor baseado em seus comportamentos:

em geral, eles se combinam segundo uma alquimia recomposta incessantemente em função dos textos e de parâmetros pessoais, como a motivação e a experiência. Numa pessoa, eles podem se suceder e figurar, pela passagem de um a outro ao longo da experiência, as etapas de um percurso. Eles permanecem disponíveis no presente do leitor, em função dos textos – não se lê Proust como se lê um romance policial! E pode-se gostar de um e de outro –, em função da vivência de cada um, de pulsões ou fantasmas que escapam a seu controle; esses modelos podem entrar em conflito ao longo de uma leitura (ROUXEL, 2013b, p. 79).

A pesquisadora enumera essas figuras. Primeira: a figura do *escapista*, que possui um ritmo de leitura rápido, com foco na intriga e no desenlace. Para esse leitor, a literatura é uma fuga de si e da realidade. Ela é observada, principalmente, entre os alunos do 1º ano do ensino médio.

A segunda, trata-se da figura do *espectador*, que é notada, principalmente, entre os alunos do 2º ano do ensino médio, mas também entre os estudantes do ensino superior. O espectador não se preocupa tanto com a trama da obra, mas com o que o texto pode fazer com ele. O que pode revelar da sua identidade; ficando da obra a lembrança da emoção que vivenciou.

A terceira figura é a do *boêmio*. Uma figura bem próxima ao do espectador. Trata-se de um leitor amador que utiliza o texto como pretexto e não aprofunda em uma análise.

O *crítico* é a quarta figura. Refere-se a um leitor que possui experiência, ele é sensível e permite que as suas emoções direcionem as suas análises; observa os efeitos do texto e a sua forma; aceita os desafios da escrita e consegue fazer associações com outros textos. Está presente de forma tímida entre os alunos do 2º ano e bem presente entre os alunos do ensino superior e do mestrado.

A figura do leitor crítico é aquela preterida pela escola, que a coloca acima das figuras anteriores. O crítico é tido como a imagem de um leitor já adulto, enquanto as demais não teriam idade. Para os leitores que praticam com regularidade a literatura, as figuras do escapista e do espectador não se permitem ver, mas surgem quando se realiza “uma leitura mais interessada”, evidenciando uma “leitura identitária” (ROUXEL, 2013b, p. 81). Foi perceptível entre os estudantes de ensino superior expressarem o conflito que vivenciam entre o leitor espectador e o leitor crítico.

E, por fim: as autobiografias de leitores analisadas mostram “que a subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura” (ROUXEL, 2013b, p. 82). Por isso, a necessidade de atividades que solicitam e

permitem a incursão do leitor no texto literário, possibilitando a manifestação de suas impressões e reações espontâneas.

Todos esses pontos de interesse que enumeramos a partir do texto e das análises de Rouxel (2013b) servem para nos mostrar a vontade que o aluno tem de compartilhar o prazer de leitura experimentado pelos colegas; a necessidade de eles terem espaço para refletirem sobre a mudança que a leitura pode provocar neles mesmos. Durante a leitura, é muito comum os alunos se identificarem com as personagens, isso pode ajudar no processo de apropriação do texto pelo leitor; há, entre os alunos, diferentes gostos de leitura, assim como há, também, diferentes modelos de leitor, baseados no ritmo de leitura, em seus interesses e experiência.

Em relação à leitura, o papel da escola não pode se transformar apenas em passar o conhecimento técnico, em perguntar o que o aluno entendeu e esperar dele uma resposta imediata, esperar que ele comente, intelectualmente, sobre a obra. Até mesmo porque o medo de não compreender o que se espera que ele entenda do texto pode afastá-lo da leitura.

Se Pennac (2008, p. 72), em “Como um romance”, coloca em dúvida que a escola pode ensinar a gostar de ler: “Ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler [...]”, nos atrevemos a completar as reticências: também é possível aprender na escola. O autor pontua que a escola, com seus programas, avaliações, notas, classificações e orientações, não possui uma disposição natural ao prazer, “ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço” (PENNAC, 2008, p. 71). Ao dizer que a escola é uma fábrica, Pennac (2008) sugere um modo tecnicista de se ensinar e põe em descrédito o comprometimento da escola, lugar onde muitos sujeitos – apesar de circunstâncias desfavoráveis – ainda acreditam no ensino, na literatura e na leitura. Nesse espaço, muita coisa é transformada diariamente, e os professores podem, sim, despertar em seus alunos o prazer e o gosto pela leitura ou ajudá-los a reencontrar esse gosto que havia sido perdido.

Graças ao leitor, os diferentes tipos de conhecimento são acessados, interpretados, organizados, reestruturados e passados adiante e há disponível para esse leitor uma vasta quantidade de livros esperando por ele. A partir do século XX, os livros multiplicaram-se (LAJOLO, 2001) e há livros e literatura para todos os tipos de gosto:

Romances de amor para quem curte histórias cheias de beijos intermináveis e quentes, e romances sem amor para quem se amarra em histórias de tráfico, bandidagem e armamento pesado. Histórias com que se gargalha, e histórias com que se sorri de lado. A literatura fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas, e de mundos muito diferentes, onde vivem espíritos, anjos, energias e demônios. A literatura hoje traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e com imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima [...] (LAJOLO, 2001, p. 09-10).

Nessa variedade de opções, temos os clássicos, os grandes nomes da literatura, temos os nomes contemporâneos, a escrita diferente, aqueles que estão em todas as bibliotecas e em qualquer livraria, outros que são lidos apenas pelos amigos. Alguns são escritos por encomenda, atendendo a um público bem específico, outros não saíram das gavetas ou não foram para o papel.

Mesmo com tantas opções, que podem ser lidas dentro da escola ou fora dela, ainda há alunos que não se identificaram com a vontade ou necessidade de ser leitor. Ainda há alunos que não se sentiram tocados pelos livros, e mesmo os seus pais ou os seus professores lhe apresentando uma lista enorme de coisas que a leitura, os livros e a literatura podem fazer por ele, mesmo assim, ele não ler, ou finge que ler. Uns se sentem “tranquilos” diante dessa situação, outros sentem bastante desconforto em não conseguir “adorar” o que tanta gente – os pais, os professores, os colegas, os escritores e os críticos – diz ser maravilhoso, fantástico, mágico, importante, necessário, que ajuda a viver melhor... A lista de adjetivos e benefícios é bem gigante. Abaixo, fazemos uma citação que exemplifica bem o que estamos falando, e, embora extensa, é bem válida, porque expressa os sentimentos, talvez as angústias, de uma estudante.

Assim, em geral, o livro que eu fazia de conta ter em mãos na hora do tradicional ‘boa noite’ só era um objeto que, aberto em qualquer página, me permitia evitar as broncas dos pais... [...] os livros não são vitais para mim; se eles me ensinam e me comunicam a vida, a vida é, acredito, outra coisa. [...] Eu tenho a impressão de que, para mim, ler se conjuga na maior parte do tempo com o verbo ‘dever’. ‘Deve-se ler’, então leio; e eu compreendo perfeitamente e admito essa necessidade, mas me parece, e o fato de não ter essa necessidade me entristece, que ela não está integrada no círculo das minhas necessidades vitais, individuais. [...] Entretanto, ler é para mim um verdadeiro prazer, tenho, claro, autores ‘adorados’, páginas grifadas a lápis na minha estante, passagens sublinhadas, copiadas. [...] Eu gosto do livro que me fala e me emociona, o livro onde compreendo o que é dito, por meio da minha sensibilidade: gosto do livro que fala para mim, que diz o que eu

não saberia dizer, aquilo que vivencio sem mesmo às vezes me dar conta. Assim, sou uma leitora em expectativa: espero a frase que me parecerá como uma luz, uma revelação (fala de uma aluna de Graduação de Letras Clássicas – autobiografia de estudante – (ROUXEL, 2013b, p. 85-86).

Para essa leitora, o ato de ler está fortemente ligado ao dever e para se evitar as broncas dos pais, e embora ler não seja uma atividade essencial para ela, o que, inclusive, lhe causa tristeza, sente prazer quando faz algumas leituras, tem autores preferidos, copia e sublinha passagens de livros, mostrando uma relação bem subjetiva com eles (ROUXEL, 2013b). Enquanto leitores, temos nossas preferências e, assim, “não lemos tudo com a mesma intensidade de leitura” (BARTHES, 2006, p. 17), algumas obras nos conquistam mais que outras, sem contar que os nossos objetivos, o que nos motiva pode interferir bastante na forma como vamos até o texto ou como ele vem até nós.

Para o percurso de formação de leitores é importante que o aluno se veja como um leitor, se veja capaz de participar da discussão de obras, como capaz de construir e reelaborar sentidos.

Construir sentido é também reconhecer-se habilitado a fazê-lo como leitor, consciente de seus passos. Isso supõe o reconhecimento de um estatuto de leitor, que se autoriza a dizer o que compreendeu, do que gostou, o que achou interessante, o que detestou [...] Construir sentidos e não um sentido implica que a leitura seja plural (LEBRUN, 2013, p. 140).

É evidente que dizer uma leitura plural não significa qualquer leitura. O próprio leitor, dependendo de seu percurso, será capaz de perceber aqueles sentidos que são possíveis e aqueles que não cabem na leitura. Como já vimos, é bem provável que na construção e reelaboração de sentidos, o leitor faça comparações e associações com a sua experiência de vida e daqueles que estão ao seu redor: “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77). O leitor não vive mais à margem ou fora do texto. Ele participa ativamente da obra e isso implica dizer que ele não apenas compreende o sentido expresso pelo texto, mas também se apropria do sentido e constrói novos sentidos.

Sabemos que o leitor possui liberdade no ato de leitura, mas uma liberdade relativa, tendo em vista os padrões, o contexto, o grau de conhecimento. Há maneiras de ler, que se modificam ao longo do tempo, e consideram o seu modo de materialização, a disposição do corpo durante a leitura, as competências, habilidades e conhecimento necessário para a compreensão de uma obra, os objetivos

pretendidos e o porquê se ler. Todas essas questões são relevantes quando estamos falando de leitor e práticas de leitura.

Houve um tempo em que a prática da leitura era associada a ambientes em que se reinava o silêncio, longe do barulho, em que até mesmo a posição física do leitor era controlada e determinada e suas emoções contidas.

A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura (CHARTIER, 1998, p. 79).

No que diz respeito a isso, é bem provável que o que era representado nos quadros eram as práticas de leitura consideradas legítimas, o que não quer dizer que a única prática existente era aquela do leitor sentado, em um lugar recluso. Há uma distância entre aquilo que era real e aquilo que, de fato, poderia ser válido e permitido representar. Ainda hoje, quando se pode afirmar essa maior liberdade do leitor, podemos dizer que ela é condicionada por fatores de ordem institucional, material e intelectual, devendo considerar no contexto o espaço físico em que a leitura é realizada, em casa, na escola; as questões econômicas que não permitem a todos as mesmas condições de acesso ao livro, que seja impresso ou digital, ao computador, à internet e outros eletrônicos; diferentes graus de conhecimento e relações com a leitura.

Os parâmetros para definir o que é ou não literatura podem se alterar ao longo dos anos, assim como os conceitos e critérios que caracterizam a leitura e o leitor. Sabemos que as informações objetivas em um texto são cruciais para que o leitor tome posse do conhecimento e do prazer que uma obra pode proporcionar, mas, como já afirmamos várias vezes, entendemos que a leitura também tem a ver com a identificação, com a empatia, com a afetividade. Corroboram para a construção do conhecimento não apenas aspectos cognitivos, mas também os afetivos. A literatura também é conhecimento. Logo, afetos e emoções também compõem o saber científico que se faz a respeito dela. Conforme Heidrun Krieger Olinto (2009),

hoje começa a tomar forma um questionamento reiterado a favor da redução de teorias de conhecimento a seus aspectos cognitivos analíticos e racionais

em prejuízo de uma atenção específica aos aspectos emocionais como elementos constitutivos não só da própria experiência humana mas também da elaboração de conhecimento acerca dela (OLINTO, 2009, p. 149).

A construção do saber abrange, além dos aspectos cognitivos, os aspectos emocionais.

Todo esse processo de leitura pode transformar o leitor em um ser ativo, pensante, questionador, capaz de transformar o que está ali no texto e a si mesmo. Descobrir o outro e o mundo é uma forma de se descobrir. A literatura é uma forma de trazer questões sociais à tona, mas também é uma forma do sujeito se construir.

Como já mencionamos, é muito comum ouvirmos discursos de que os alunos não leem, mas, às vezes, nos esquecemos de que eles não leem a leitura esperada e desejada pela escola, aquela legítima e tida como cânone. Esquecemos de que podemos levar ao aluno outros tipos de leitura: “É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER, 1998, p. 104).

Conseguir formar o leitor na escola, ensiná-lo não apenas a ler, mas também a gostar de ler, certamente, não nos garantirá que ele será um adulto leitor, mas teremos a certeza de que, enquanto professores, enquanto mediadores, garantimos que os alunos conhecessem, experimentassem e escolhessem obras.

Há muito o que ler, em diferentes meios, mas há habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos, para que possam viver e sobreviver nesse universo que tanta informação tem para oferecer, mas não basta ter muita informação se não se sabe o que fazer com ela. Cremos que o professor pode ensinar aos alunos mais que escrever e ler. Pode ensiná-los a ler para si, a ler para entender não apenas o que os outros querem que eles entendam, pode fornecer-lhes ferramentas que possibilitem que eles sintam prazer em ler, que possam transformar o lugar em que vivem. E se não puderem transformar esse lugar, que comecem tendo condições de mudarem a si mesmos.

Como nos diz Larrosa (2010, p. 143-144): “Ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender”. Ensinar e aprender o ato de ler vai além do texto e multiplica as suas possibilidades. O texto, que é para mim, para você, para todos, deve estar aberto ao múltiplo.

Nesse capítulo, estivemos diante de muitos tipos de leitor, ora reais ora imaginários. Essa escolha serviu-nos para mostrar que os seus objetivos e interesses diante da leitura os constrói e o modo como a conduz tem forte relação com os seus afetos e com as experiências pessoais que acumulam e que carregam. João Vítor, o leitor construído por Piqueira, tem um interesse específico ao ler *Odisseia*. A sua leitura esteve em um espaço movente que reuniu a sua subjetividade, suas experiências e de seu grupo e fragmentos vários, mas que em diversos momentos tocou na obra de Homero, mostrando conhecimento e criticidade em muitas questões sociais e políticas, revelando-se um leitor distante da passividade, se colocando no papel de crítico literário. Embora fazendo uma atividade escolar, ele acaba realizando uma leitura de prazer, comentando e narrando suas vivências, demonstrando euforia em determinados momentos, sentindo certo desconforto diante da narrativa de Homero, o que o leva a fazer várias críticas à obra e a situações de sua realidade.

Assim, como representação do leitor escolar, vemos em João Vítor um leitor ativo, crítico, construído de fragmentos e movido por determinado interesse perante ao que leu, ser aprovado. E embora não seja o motivo idealizado diante do ato de ler, podemos pensar aqui nas possibilidades a serem acrescentadas aos seus interesses, caso haja uma escolarização adequada da literatura, uma mediação efetiva e a valorização das implicações pessoais no ato de ler: ampliação da criticidade, conhecimento, prazer, entretenimento...

A narrativa de Piqueira traduz um movimento não-linear da leitura, na medida em que temos um garoto que vai se qualificando como leitor, com um olhar pessoal e marcado pelo entendimento que possui da realidade, produzindo uma leitura que oscila entre a atenção e a dispersão, que é subjetiva e cheia de derivas.

A valorização da leitura subjetiva pela escola pode colaborar no processo de formação de leitores. As emoções e as experiências pessoais são acionadas quando o leitor entra em contato com a obra literária e isso certamente interfere no modo de ler e compreender o texto literário, então, ler subjetivamente é parte do ato de leitura e a escola pode oferecer aos alunos os saberes necessários e específicos que a linguagem literária requer sem desvalorizar as suas implicações pessoais.

João Vítor utilizou o texto de Homero baseado em suas próprias vivências, mas não deixou de interpretar, inclusive de forma crítica, vários elementos da narrativa, demonstrando até certa competência para relacioná-los com a sua realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como nos diz Petit (2013, p. 21), “até depois da Segunda Guerra Mundial, lia-se com frequência sob os lençóis, às escondidas, com a ajuda de uma lanterna”, uma vez que a leitura era controlada e vista como um perigo, hoje, como já vimos, reverberam-se discursos de promoção e difusão da leitura. Porém, não pensemos que esse avanço signifique que não haja censura para os livros e para os leitores. Diante desses vários discursos, há as ações que pressupõem um controle sobre o que ler, quando ler e que leitura é mais apropriada para cada pessoa:

O que está em jogo com a difusão da leitura talvez seja a passagem a outras formas de pertencer a uma sociedade. E justamente por isso, ainda hoje, os poderes políticos autoritários preferem divulgar vídeos, ou fichas, ou textos selecionados, entregues com sua interpretação e comentários, limitando ao máximo qualquer ‘jogo’ e deixando ao leitor a menor liberdade possível (PETIT, 2013, p. 56).

Ainda existem formas de controlar até que ponto as pessoas devem acessar o conhecimento e o que devem saber, na tentativa de prever e manipular as suas ideias, crenças e ações. Temos presenciado nos últimos anos, inclusive, em alguns estados brasileiros a realização de listas que trazem o nome de várias obras que deveriam ser retiradas de bibliotecas escolares. Não se trata de ações isoladas, recaem em algo mais amplo, em um projeto que, às vezes

[...] subsiste ainda hoje o temor de que o livro instile em nós algo pernicioso, algo sedicioso. Ou que seja recebido de maneira extraviada, incontrolável, e alguém encontre nele algo que seja inconveniente. Porém, mais ainda do que o conteúdo dos livros, o que se teme é o próprio gesto da leitura, que já constitui um desapego, uma forma de se distanciar. Os leitores e as leitoras irritam porque não se pode exercer um controle sobre eles, porque eles escapam. São como traidores ou desertores. Passam por pessoas associadas e até mesmo antissociais. E são constantemente chamados à ordem (PETIT, 2013, p. 51-52).

Entre a opressão e a resistência, a ignorância e o saber, a escuridão e a pesquisa, a escola tem que se manter “de pé”. Ela deve existir como ponte que levará muitas pessoas a outros lugares, reais ou imaginários, onde precisam ou desejam estar. O espaço da sala de aula pode propiciar diálogos e leituras que permitem a insurgência das pessoas. Os professores podem oferecer aos seus alunos condições para que acessem outra realidade. A leitura pode ser uma forma deles entenderem

melhor a sua realidade, uma forma de se construírem, de se relacionarem melhor com o outro.

Assim como Petit (2013), estamos convencidos

de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana” (PETIT, 2013, p. 32).

Quantas coisas podemos encontrar na – e por meio da – leitura! Nesse sentido, vale dizer quão importante é não privilegiar apenas uma forma de leitura dentro das escolas e quão necessário é abrir maior espaço para as impressões e identidades dos leitores.

O aluno leitor criado por Piqueira modifica uma leitura prevista para determinada obra e exemplifica o que pode acontecer no dia a dia de nossos leitores reais, que realizam uma leitura que sofre influência de suas impressões pessoais, mas que precisam ser munidos de conhecimentos que lhe permitam compreender as especificidades que a linguagem literária requer e impõe.

Se ler é visto como um direito, devemos estar cientes de que nem todos têm tido acesso a ele. As políticas de leitura não têm chegado a todas as classes sociais, pois

para que esse direito possa ser usufruído, há que se produzirem as condições materiais e sociais: crianças leitoras nascem, e crescem, e vivem, e criam em ambientes em que a leitura desimpedida ocorra espontânea e frequentemente: ambientes com muitos e bons livros, com muitas e boas histórias e poemas, com muitas palavras e desafiadoras frases desajustadas, novidadeiras, voadoras, atrapalhadas, consoladoras, brincalhonas... Palavras mudas e tagarelas (BRITTO, 2015, p. 58).

Para Britto (2015), o que se tem hoje é uma vaga ideia do que seja leitor, dentro de uma perspectiva mítico-salvacionista, defendida por um discurso pedagógico-liberal: aquele que aparece com um livro em suas mãos, refletindo sobre o mundo, viajando por lugares não vistos. Para ele, essa noção não compreende as questões mais sólidas sobre cultura, conhecimento e política, permanece apenas nas afirmações de que ler trata-se de instrução, cultura, viagem. Essa noção de leitor ajuda a perpetuar a ideia simplista de participação social. Segundo ele, essa mitificação da leitura é resultado de uma concepção que tem ignorado os modos das pessoas serem

incluídas nas formas de cultura e trata a questão a partir de juízos de valor, como “bom” ou “mal”. Essa concepção não considera as práticas sociais de leitura e nem esclarece o que, de fato, se entende por ler. Esse leitor mítico se deleitaria “com os objetos da cultura” (BRITTO, 2015, p. 66), viveria na “doce solidão aconchegante do ambiente literário” (BRITTO, 2015, p. 66), um leitor que, para Britto, não existe, pois seria apenas uma imagem reproduzida “por espectros ideológicos, bons apenas para a conformação ao banal com verniz de filósofo” (BRITTO, 2015, p. 66).

O que há de considerar é que o hábito da leitura não é bom ou mau em si, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente. Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. (BRITTO, 2015, p. 66).

Desse modo, é importante que a escola ensine a ler, que estimule a leitura literária, mas o que fazer com ela também é uma etapa importante no processo de formação de leitores, pois, como já pontuamos diversas vezes ao longo de nosso trabalho, a atividade de ler pode atingir diferentes campos da vida das pessoas, contribuindo para que elas acessem o saber, a cultura, se reconstruam, se relacionem melhor com as suas inquietações.

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se faz na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolvida e articulada (BRITTO, 2015, p. 67).

Nesse sentido, para Britto (2015), a leitura é um valor, mas um valor que não tem sua origem nem na própria leitura nem no sujeito-leitor, mas que está articulado com os demais valores e saberes sociais. Trata-se de um valor que é um produto histórico. Desse modo, seria possível verificar os motivos, a finalidade e os resultados de cada leitura.

No entanto, mesmo sendo importante para tantas dimensões do sujeito, sendo, inclusive, fundamental para o desenvolvimento social, sabemos que a leitura ainda não é acessível para muitas pessoas, uma realidade que exige políticas públicas mais

efetivas – não apenas de promoção da leitura, mas que oportunize melhores condições de sobrevivência para a população que sofre em um país com tantas desigualdades –, formação inicial e continuada dos professores, além de condições mais adequadas de trabalho e autonomia. Muitos não leem não por preguiça, por falta de vontade, ou porque não acham importante, mas porque lhes falta condição: de tempo e financeira. Ler pode não ser uma tarefa fácil como supõe as propagandas. Por vezes, trata-se de uma atividade exigente e até árdua. Sentir prazer com a leitura não pode desvencilhar-se de uma leitura que desenvolva a consciência e a maturidade do leitor. Ler, entrar em contato com o mundo da fantasia não deve associar-se meramente a consumir livros ditados por uma indústria que visa o lucro, em primeiro lugar. Britto sugere que a leitura e também o seu ensino devem ser compreendidos como “posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2015, p. 72). Reconhecer a historicidade, tanto do conhecimento quanto da leitura, fará com que haja avanços em uma política de formação que se afaste do “pragmático produtivista” e também da “fantasia liberal”, aproximando-se mais de um posicionamento crítico e libertário.

Nós, professores da educação básica, temos o direito e o dever de ocupar espaços, de falar sobre nós e sobre a nossa prática e de nos aperfeiçoar como pesquisadores. Por isso, pesquisamos e defendemos o ensino de literatura e o professor.

Em muitos momentos dessa pesquisa, nos perguntamos se ela se constitui como algo novo e atual, se não se assemelha a uma colcha de retalhos de várias teorias, comentários e debates já existentes. Mas em um momento em que as ações governamentais se voltaram a agredir professores, a colocarem determinadas áreas do conhecimento como desnecessárias, a controlarem a literatura, a censurarem obras, a estabelecerem padrões... há de se colocar em cena, mais uma vez, o ensino, o professor, o aluno, a leitura e a literatura. Foi isso que fizemos.

O professor deve assumir o seu protagonismo e, por isso, chamamos para compor as linhas dessa pesquisa teóricos, autores de livros e artigos, mas não excluímos as experiências de colegas de trabalho e as nossas próprias, nem tampouco as conversas que temos diariamente. As nossas questões e experiências precisam ganhar espaço, sendo importante que o nosso fazer, o espaço desse fazer e seus limites sejam abordados. Somos mediadores fundamentais entre a literatura e o leitor, mas existem limites que envolvem a estrutura de escolas, a formação inicial e

continuada de professores, o currículo, dentre outros, que interferem no processo de formação de leitores.

A primeira vez que lemos a obra *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira, ficamos encantados por ela e, ao mesmo tempo, instigados a refletir sobre as várias questões que envolvem o nosso trabalho docente e permeiam o dia a dia de nossa sala de aula que conseguíamos visualizar na narrativa. Piqueira, dando voz ao Garoto João Vítor, permitiu-nos falar sobre as questões que nos propusemos.

O objetivo geral dessa pesquisa, pensar a literatura, o leitor, a formação de leitores literários e a mediação a partir de uma obra literária contemporânea, e os objetivos específicos, discutir o papel e a importância dos mediadores de leitura; tratar os diferentes tipos de mediadores; abordar questões sobre as políticas públicas que pensaram e pensam a formação de leitores; tratar de aspectos relacionados à formação de professores e discutir a pertinência da valorização da subjetividade no ato de leitura, se tornam relevantes na medida em que se constituem como espaço para ampliar o debate sobre o ensino de literatura, o ato de leitura e a formação de leitores.

Como é possível perceber, a escolha por *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, não se deu de forma aleatória. Ao lermos essa obra, nos vemos diante das várias questões que estão em jogo quando o professor solicita a leitura de uma obra.

Havíamos nos perguntado sobre: 1) alguns modos de perceber a literatura em sala de aula e fora dela, considerando que ela entra na escola por meios diferentes do texto fonte e também chega ao leitor por outros lugares e espaços; 2) a possibilidade de proporcionar maior espaço para a subjetividade do leitor; 3) a validade da leitura da obra literária mesmo quando o leitor a “usa” contrariando a “possível” interpretação desejada. Nesse sentido,

1. Dentro da sala de aula, na biblioteca, nos lares, nos ônibus e jardins, por meio da leitura compartilhada ou solitária, pelo impresso ou digital, há obras sendo lidas, há o encontro com o literário. Esse encontro é possível porque em algum momento um mediador de leitura existiu. João Vítor leu em casa uma obra solicitada pela professora e que pode ser encontrada na biblioteca. Isso é necessário para o processo de formação de leitores reais: o leitor, o mediador e o livro. No caso específico da obra que lemos, a leitura individual realizada por João Vítor possivelmente não traz a interpretação esperada por uma professora, o que poderá

possibilitar um momento de discussão sobre os sentidos ali expostos, assim como levará a docente a pensar sobre a sua prática enquanto formadora de leitores.

O cânone não tem sido a única forma de se acessar a literatura. Os textos adaptados também têm constituído uma forma de se acessá-la. Grandes obras têm sido lidas e revisitadas por meio desse recurso. Como demonstramos, várias questões podem se originar a partir da utilização do texto adaptado, mas sem o juízo de valor que o considere como algo “bom” ou “ruim”, queríamos vê-lo, antes, como um recurso a mais para que o professor aproxime leitor e livro. Dentro e fora da sala de aula os textos literários podem ser acessados. Adaptados ou não, eles podem chegar ao leitor, de forma impressa ou digital, por indicação da escola, de um colega ou de alguém por intermédio das redes sociais. Na sala de aula ou na biblioteca, por meio da cultura digital, diante da tela ou do objeto livro, o aluno precisa ter contato com o texto literário, mas precisa também ter as condições necessárias que lhe permitam entender o lido e isso a escola e o professor podem oferecer.

2. Para se validar a leitura subjetiva, não há a necessidade de se desconsiderar a importância de o aluno ser munido de saberes que lhe permitam uma interpretação mais reconhecida e aceita por uma comunidade de leitores. Enquanto professores, precisamos prepará-lo para acessar a literatura em tudo aquilo que ela pode nos oferecer. A mediação do professor é essencial nesse processo. A leitura realizada sob a influência de aspectos ligados à experiência pessoal pode se tornar um elemento que aproxima ainda mais o leitor do texto literário. Em sala de aula, o professor pode abrir espaço para que os alunos comentem as suas impressões sobre a obra e compartilhem com os colegas os sentidos que conseguem atribuir ao lido. Ouvindo os alunos, o docente, da melhor maneira possível, poderá mediar o processo de formação de leitores e ajudá-los na elaboração de outras possíveis interpretações. Nem sempre as falas dos alunos se aproximam da interpretação realizada pelos professores, mas é importante que eles saibam receber e direcionar essas interpretações diferentes da sua, uma vez que “os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias” (PETIT, 2013, p. 43-44). Por isso, a mediação pressupõe conhecimento, mas também respeito, escuta, diálogo.

3. Vimos que o personagem João Vítor, embora tenha feito uma leitura que não considerou a historicidade da obra, sua autoria e valor estético, permitiu colocar em

questão valores morais, sociais e políticos, mostrou que entende várias situações de sua realidade. Ele construiu um modo de ler que lhe permitiu atribuir novos sentidos ao lido. Vimos apostando no trabalho de mediação, que poderá proporcionar ao aluno não apenas espaço para demonstrar suas impressões, suas leituras, mas poderá também canalizar o que se pode fazer a partir do lido. Sabemos que nem sempre o leitor privilegiará uma obra que coincida com a sua experiência, mas munido de ferramentas que permitam a sua insurgência e não apenas o consumo passivo, ele poderá usufruir do literário em suas diversas dimensões. Diante do texto, “ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói” (PETIT, 2013, p. 27). Sendo assim, pensamos que o exercício de mediação desenvolvido pela escola, mais que difundir a leitura ou tentar despertar o fascínio nos alunos, deve ser um exercício que possibilita a fala e a escuta, o fornecimento de modos de leitura que proporcionem a compreensão do fazer estético, sem desvincular a leitura de um ato social e político.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) criticaram bastante o modo como a literatura era ensinada na escola. A BNCC (2018) abre espaço para que se possa trabalhar a literatura além dos estilos literários. Mas não se pode deixar de pontuar que não precisamos de mudanças apenas curriculares, mas também estruturais e de valorização profissional. Para ficar em apenas um exemplo, há limites digitais que inviabilizam muita coisa que prescreve a BNCC. Fala-se em uma formação digital, mas se esquece que há uma exclusão digital, pois nem todas as escolas têm estrutura que ofereça internet, os pacotes desse serviço não são acessíveis, o que impossibilita que muitos tenham acesso, sendo possível identificar uma visão elitizada do documento. Nesse sentido, há escolas que serão privilegiadas e outras, em mais esse requisito, continuarão à margem.

Na BNCC a literatura não é um elemento central, constitui-se como uma das esferas de estudo da Língua Portuguesa. Ela não é uma disciplina, é conteúdo de outra disciplina, a Língua Portuguesa, de modo que ela tem ido cada vez mais para a periferia.

Mesmo dividindo as suas funções com outros meios de comunicação de massa (BOSI, 1981), cremos que a presença da literatura na escola deve ser sempre defendida, caso contrário, muitas pessoas continuarão aquém dessa arte que transforma, que fala de si e do outro. Mas não nos esqueçamos de que trabalhar com

a literatura só faz sentido se o aluno lê, de modo que não há como falar de aula de literatura sem o texto literário em sala de aula.

Apesar da extrema importância que tem, lembramos que a leitura não pode ser vista com uma concepção meramente salvacionista, pois ela não é a solução para os problemas que a sociedade enfrenta. Como coloca Britto (2015)

Nem deus, nem a razão, nem a arte nos acodem o suficiente. Mas a fé libertadora, a filosofia curiosa e a arte fabulosa são a vida possível e necessária e a única forma de resistir à barbárie e à ilusão de sucesso e alegria que apregoam as rezas fáceis, as razões instrumentais e as artes do esquecimento (BRITTO, 2015, p. 30-31).

Assim, a leitura não se trata de algo que se deve “implantar” de forma dissociada e desligada de outras práticas de educação e cultura. No processo de formação de leitores há elementos que não se excluem: o contexto cultural, familiar e escolar. Ter acesso é importante, mas não é o suficiente para que o sujeito se torne um leitor. É importante que durante o percurso escolar, o aluno, de fato, tenha a prática da leitura. Como objeto cultural e simbólico, é necessário que se tenha acesso ao livro, mas também é extremamente necessário que se adquira o conhecimento que permita a apropriação de seu conteúdo. Nós, professores, podemos e devemos oferecer esse conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Escolarização e leitura para crianças no Brasil no início da República. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 68-89, 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 17 maio 2022.
- AMARILHA, Marly; SALDANHA, Diana M. L. Lopes. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018.
- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**, n. 14, jul. 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>. Acesso em: 16 maio 2022. p. 1-15.
- ARISTÓTELES. **A poética clássica**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BALÇA, Ângela Maria Franco Martins de Paiva; AZEVEDO, Fernando José Fraga de; BARROS, Lúcia Maria Fernandes Rodrigues. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, set./dez. 2017.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BARTHES, Roland. Literatura e significação. *In*: **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 165-184.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Literatura e(m) hipertexto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 56-61, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/7526>. Acesso em: 01 maio 2022.
- BOSI, Alfredo. Entrevista com Alfredo Bosi. [Entrevista concedida a] Maria Thereza Fraga Rocco. Entrevista com Alfredo Bosi, São Paulo: Ática, 1981. p. 97-116.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília (DF): MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 18 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **Programas do Livro**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: conhecimentos de Literatura. Brasília (DF): MEC, 2006a.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)**. Brasília (DF): MEC, 2006b.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Brasília (DF): MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Jano Henrique de Souza. **Smartphones em sala de aula**: possibilidades de uso como ferramenta didática. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASARIN, Rodrigo. Por um país de jovens leitores. **Revista Palavra – Sesc Literatura em Revista**, ano 10, n. 9, p. 9-14, 2019.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Diógenes, Buenos Aires de. (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 35-51.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. **Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade**. 163f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. *In*: **Lector in fabula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In*: **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9-21.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 maio 2022.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EXAME. **Autoajuda e finanças: quais os livros mais vendidos na pandemia?** 2020. Disponível em: <https://exame.com/casual/autoajuda-e-financas-quais-os-livros-mais-vendidos-na-pandemia/>. Acesso em: 28 maio 2021.

FACEBOOK. Disponível em: <https://www.facebook.com/lergrandesertaoveredas>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. **O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária**. 124f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

FELIPE, Mariana. **Os 10 livros mais lidos na quarentena**. 2020. Disponível em: <https://www.revistabula.com/30803-os-10-livros-mais-vendidos-pela-amazon-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 28 maio 2021.

FIORIN, José Luiz. De gustibus non est disputandum? *In*: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Eds.). **O gosto da gente, o gosto das coisas**: abordagem semiótica. São Paulo: EDUC, 1997. p. 13-28.

FLECK, Gilmei Francisco. O ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-coloniais – o caminho da descolonização. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Diógenes, Buenos Aires de. (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 219-236.

FRAISSE, Emmanuel. Internet e literatura. *In*: MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 60-74.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 39-51.

GRAMMONT, Jaqueline de. **Políticas de promoção da leitura literária para a infância no Brasil**: uma análise histórica. 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/GrammontJaqueline.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

HATTNER, Álvaro Luiz. Literatura, cinema e outras arquiteturas textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação. **Itinerários**, Araraquara, n.36, p.35-44, jan./jun. 2013.

HATTNER, Álvaro Luiz. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 16, 2010.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-115.

INSTAGRAN. Disponível em: <https://www.instagram.com/lendogsv/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. 2016. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 08 abr. 2022.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 08 abr. 2022.

ITAÚ SOCIAL. **Leia com uma criança**. 2010. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/leia-com-uma-crianca/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.p. 873-925.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KANT, Immanuel. Analítica da faculdade de juízo: estética. *In*: **Crítica da faculdade do juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

LANDOWSKI, Eric. ?Habría que rehacer la semiótica? **Contratexto**, n. 20. 2012. p. 127-155.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

MARGALLO, Ana María. O fomento à leitura literária na escola. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de;

CARVALHO, Diógenes, Buenos Aires de. (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 53-74.

MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. A literatura e a versatilidade dos leitores. *In*: MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-44.

MAYER, Bel Santos. A contribuição das bibliotecas comunitárias para um país de leitores(as). *In*: NAKANO, Marilena *et al.* **Mediação: cultura, leitura e território**. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2019.

MELO, Márcio Araújo de. Entre livros, leitores e realidade. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, p. 161-176, dez. 2015.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, p. 63-75, 2018.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O que pode o leitor? **Entreletras**, Araguaína, v. 6, n.2, p. 120-132, jul/dez. 2015.

MESTRE, Isa. Literatura digital: a reconfiguração do leitor, os desafios e a urgência de novas literacias. **Revista Lumina**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21433/11617>. Acesso em: 16 maio 2022.

MOREIRA, Ardilhes. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. **G1**, 29 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NAKANO, Marilena *et al.* **Mediação: cultura, leitura e território**. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2019.

OLINTO, Heidrun Krieger. A economia das emoções na crítica e teoria da literatura. *In*: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHMMER, Karl Erik (Orgs.). **Literatura e crítica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 148-165.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 377 f. Tese (Doutorado em Linguagem e educação) – Universidade de São Paulo, 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2017.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIQUEIRA, Gustavo. **Odisseia de Homero (segundo João Vítor)**. São Paulo: Gaivota, 2013.

PIQUEIRA, Gustavo. Trecho de entrevista (setembro de 2014). Entrevistador: Ralph Peter. Programa **Livros em Revista da TV Geração Z**, 2014. Disponível em: www.gustavopiqueira.com.br/odisseia.html. Acesso em: 01 jul. 2018.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educação literária e cânone literário escolar. *In*: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 75-79, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/8124/5814>. Acesso em: 31 maio 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro Alves (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. p. 37-54. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541>. Acesso em: 16 maio 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, n. 24, p. 114-124, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/144257/138663>. Acesso em: 16 maio 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_8.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Cl. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 151-164.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67-87.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Gerson Tenório dos. O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação. **Kalíope**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 94-111, jul./dez., 2007.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Ensino de literatura nos cursos de Letras: estética e ética. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Diógenes, Buenos Aires de. (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 287-301.

SILVA, Luísa Porto Carrero F. Da “fusão de horizontes” ao “conflito de interpretações”: A hermenêutica entre H. – G. Gadamer e P. Ricoeur. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, p. 127-153, 1992. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SILFDH>. Acesso em: 31 maio 2022.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. *In*: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado (Orgs.). **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. p. 195-2011.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo, Ática, 2002.

STEINER, George. Alfabetização humanista. *In*: STEINER, George. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/JJCz6RKQhDZNGG6yVdL9pQP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *In*: **Revista AATR**, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Rádio UFT FM 96,9**. 2022. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/radio-uft-fm>. Acesso em: 02 jul. 2022.

VARGAS, Heron; SOUZA, Luciano de. A colagem como processo criativo: da arte moderna ao motion graphics nos produtos midiáticos audiovisuais. *In*: **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, 2011. v. 6, n. 3, p. 51-70. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/316>. Acesso em: 14 jul. 2022.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarã, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? *In*: MARTINS, Aracy Alves et al (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 75-92.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

ZILBERMAN, Regina. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. **Revista Leitura, teoria e prática**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 27-38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p27-38>. Acesso em: 16 maio 2022.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas (SP): ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.