



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS**  
**SOCIAIS**

---

**UM ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO DAS AÇÕES DE LETRAMENTO  
LITERÁRIO EM CONTEXTOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR**

**DEUSA CASTRO BARROS**

**BRASÍLIA**  
**MARÇO/2014**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS SOCIAIS**

---

**DEUSA CASTRO BARROS**

**UM ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO DAS AÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM CONTEXTOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Literatura.

**Orientador: Dr. Robson Coelho Tinoco**

**BRASÍLIA**  
**MARÇO/2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1015507.

Barros, Deusa Castro.  
B277e Un estudo teórico-prático das ações de letramento  
literário em contextos escolar e extraescolar / Deusa  
Castro Barros. -- 2014.  
200 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto  
de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas,  
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas  
Sociais, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Robson Coelho Tinoco.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Literatura - Estudo  
e ensino. I. Tinoco, Robson Coelho. II. Título.

CDU 372.41/.45

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco - Presidente

---

Prof. Dr. Alexandre Simões Pilati – Membro interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva – Membro interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Cruvinel – Membro externo

---

Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza – Membro externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sylvia Helena Cintrão – Membro interno suplente

*Dedico este trabalho*

*à minha família, aos meus amigos e aos meus alunos.*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram com a realização da minha pesquisa e da escrita desta tese.

*A literatura não depende de leitores ideais, mas apenas de leitores suficientemente bons.*

*Alberto Manguel*

## RESUMO

Nesta tese apresento os resultados da investigação sobre as práticas de letramento literário em contextos escolar e extraescolar, observando como as estratégias e premissas de projetos de leitura fora da escola podem ser absorvidas positivamente dentro da escola. A partir das contribuições da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, passando pela história da leitura e dos estudos e projetos sobre letramento literário no Brasil até chegar a exemplificações de projetos desenvolvidos por instituições não escolares, formulo uma teorização das práticas de leitura em contexto extraescolar, em contraposição a outras comumente desenvolvidas em âmbito escolar. Com a finalidade de comprovar a validade do aproveitamento das estratégias extraescolares para a aproximação do leitor e da literatura nas atividades desenvolvidas em âmbito escolar, apresento o percurso de aplicação e os resultados alcançados na Oficina de Literatura do Instituto Federal de Goiás, nos anos de 2009, 2010 e 2011, para alunos do Ensino Médio regular e do PROEJA.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Estética da Recepção e Sociologia da Leitura. Leitura literária extraescolar. Leitura literária escolar. Oficina de Literatura.

## ABSTRACT

This thesis comes on literary literacy practices in school and extra-school contexts, considering how strategies and assumptions of reading projects outside of school can be absorbed in school positively. We have formulated a theory of reading practices in extra-school context in contrast to other common in schools from the contributions of Aesthetic of Reception and Sociology of Reading. For this reason we consider the history of reading, literary studies and literacy projects developed by non-school institution in Brazil. Finally, we show the route of application and the results obtained from the Literary Workshop of the Instituto Federal de Goiás in 2009, 2010 and 2011 for high school students and PROEJA. With this, we have aim to prove the validity of performance of extra-school strategies developed in school regarding approach between reader and literature.

**Key-words:** Literary literacy. Aesthetic of Reception and Sociology of Reading. Literary reading in extra-school. Literary reading in school. Literature workshop.

## SUMÁRIO

Uma pequena apresentação do que há por vir .....	10
1. Das vozes que circundam à voz que articula: bricolagens perigosas que alicerçam a presente tese .....	21
1.1 Estética da Recepção, suas origem e seus desdobramentos .....	23
1.2 Contribuições da Sociologia da Leitura .....	40
1.3 Outra voz circundante: Umberto Eco e a importância do leitor na construção do texto literário .....	53
2. Sobre a formação do leitor brasileiro: histórias, estudos e projetos .....	57
2.1 Breve reflexão sobre a história da leitura literária no Brasil .....	62
2.2 <i>Retratos da leitura no Brasil</i> : uma análise da pesquisa quantitativa sobre os leitores brasileiros .....	73
2.2.1 Considerações sobre alguns aspectos dos gráficos e análises da pesquisa <i>Retratos da leitura no Brasil</i> .....	77
2.3 Breve reflexão sobre a relevância da leitura literária na escola .....	85
3. Leituras libertadoras e experiências produtivas de mediação de leitura literária .....	97
3.1 Políticas governamentais para a leitura no Brasil .....	108
3.1.1 O Programa Nacional de Incentivo à Leitura e a implementação de ações para o desenvolvimento da leitura no Brasil .....	109
3.1.2 Importância e contribuições do Plano Nacional do Livro e da Leitura .....	116
3.2 Projetos e iniciativas não governamentais: experiências de transformação do sujeito pela leitura .....	120
3.2.1 <i>Biblioteca Viva</i> : um programa guarda-chuva que abriga diversas iniciativas em favor da leitura no Brasil.....	125
3.3 Contribuições dos projetos de leitura em contexto extraescolar para as atividades de letramento literário no âmbito da escola .....	136
4. Estratégias extraescolares de leitura literária aplicadas em contexto escolarizado: o projeto <i>Oficinas de Literatura</i> do IFG/Goiânia .....	142
4.1 Projeto “Oficinas de Literatura” do IFG/Goiânia .....	151
4.1.1 Procedimentos e intenções formativas do leitor escolar .....	154
4.1.2 Edições da Oficina de Literatura: obras lidas de 2009 a 2011 e comentários sobre estratégias de mediação da leitura .....	156
4.1.3 Aproveitamento das práticas extraescolares de leitura em atividades lúdicas e reflexivo-críticas .....	167

4.1.3.1 A leitura coletiva e o olhar individualizado na mediação da peça <i>Romeu e Julieta</i> , de W. Shakespeare .....	168
4.1.3.2 Seguindo o retirante Severino: um caso de aproximação entre o leitor e a poesia .....	169
4.1.4. Sobre o público do projeto: o que enunciam e anunciam as vozes dos participantes da Oficina de Literatura .....	171
Recapitulando respostas para elaborar novas perguntas.....	185
Referências .....	196

## Uma pequena apresentação do que há por vir

O leitor é um produtor de jardins que miniaturizam e congregam o mundo.

(Michel de Certeau)

Ao propor o projeto que terminou por ser desenvolvido em âmbito de pesquisa, a ponto de chegar a esta tese como produto final, tive como ponto de partida uma experiência de docência imediatamente ligada à prática formativa de jovens leitores de literatura. Como pesquisadora, para entender com mais propriedade o fenômeno da leitura, e a fim de apoderar-me de minha própria prática, busquei nos Estudos Literários e áreas afins investigações que consideram o leitor como protagonista do significado da literatura para o mundo e para a vida.

Nessa busca, cheguei à Estética da Recepção; conheci mais de perto a Sociologia da Leitura e retomei, de estudos anteriores – sobretudo os que desenvolvi durante minha participação como docente pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa em Leitura e Ensino de Poesia (REDEpesq) – a Semiologia da Recepção de Umberto Eco. Desde o início até os desdobramentos da pesquisa que resultou nesta tese, duas correntes de pensamento foram fundamentais para a sustentação das ideias que aqui defendo: a Estética da Recepção e a Sociologia da Leitura. A primeira deflagrou a ideia original desta tese, à qual interessa um leitor específico, o de literatura; a segunda deu-me a fundamentação necessária para pensar as estratégias de formação desse leitor no contexto escolar e extraescolar. Dito isso, é preciso esclarecer que, de modo algum, os estudos da Estética da Recepção são abandonados ao longo do desenvolvimento das reflexões que aqui se fazem. Ao contrário disso, eles ressoam em muitas das proposições e análises que apresento ao longo dos capítulos que compõem esta tese.

Por força do percurso desenvolvido nesta pesquisa, decidi assumir um modo de apresentação um pouco atípico para a escrita acadêmica, mas não por mera vontade de transgredir regras, e sim pelo desejo sincero de produzir uma

expressão o mais próxima possível do modo como se desenvolveu esta pesquisa, que nasceu de uma prática de docência de ensino de literatura. Foi mesmo em decorrência dessa prática que me propus a desenvolver a pesquisa que resultou na tese aqui defendida. Visando contribuir com a Teoria Literária no que esta propõe em favor do aprimoramento das práticas de leitura para os jovens da contemporaneidade, pareceu-me legítimo primeiramente apresentar aquilo que, em termos de teoria, ajudou a esclarecer as minhas práticas, para somente depois chegar à apresentação e análise destas mesmas práticas. Por isso, esta tese tem dois polos em relação a sua origem de pesquisa: a apresentação de sua filiação teórica e a apresentação das oficinas concernentes à prática que eu já exercia. No entremeio desses polos, desenvolvi um percurso crítico sobre a história do leitor no Brasil, considerando estudos e projetos relativos ao assunto, aliado a uma discussão sobre experiências de práticas de leitura literária extraescolar.

No plano da tese, no primeiro polo realizo uma descrição crítica da parte da obra de Jauss e Iser, pela Estética da Recepção; de Bourdieu, Certeau, Chartier e Hébrard, pela Sociologia da Leitura; e de U. Eco, pela Semiologia da Recepção. A princípio, guiei-me pelo objetivo de compreender os fundamentos teóricos que legitimavam minha prática docente já em exercício; depois, terminei por objetivar um modo de apropriação de princípios teóricos acerca do leitor e da leitura de literatura. Os conceitos, os sentidos de base e, sobretudo, o perfil ideológico – como no caso da Sociologia da Leitura – estão, ora mais, ora menos explícitos, sempre presentes nesta tese.

É preciso, desde já, reconhecer que meu objeto de pesquisa não é inédito. Na verdade, ousou dizer que tem sido um dos temas mais discutidos em pesquisas de graduação e pós-graduação na área de Letras e ciências coirmãs. Por isso, falar sobre a leitura<sup>1</sup> é, muitas vezes, se sentir repetindo o que se leu e releu em muitos livros e anais de congressos, o que se ouviu em palestras de autores renomados ou não tão renomados assim, em discursos oficiais ou extraoficiais, mas também o que não se vê nas práticas institucionais, nos investimentos públicos, nas ações e nos projetos de governos. Como justificativa dessa empreitada, pego emprestado os versos “repetir, repetir, repetir, até ficar diferente”, do poeta Manoel

---

<sup>1</sup> Nesta tese, uso a palavra “Leitura” – grafada com inicial maiúscula – para referir-me ao termo que nomina a disciplina ou o campo de estudo do ato de ler; enquanto “leitura” – grafada com inicial minúscula – utilizo quando faço referência às práticas individualizadas do gesto de ler.

de Barros, já citado por outros tantos, pois a repetição aqui não é fruto da falta da imaginação e sim do desejo de transformação da realidade.

Pensar a leitura em um país considerado emergente é também pensar o valor da cultura letrada no desenvolvimento sócio econômico de um povo, além de mensurar, ainda que parcialmente, de que forma sua população acessa, em suas práticas cotidianas, a produção e/ou o consumo de bens culturais. Também implica discutir porque um produto X é mais relevante, nessa “cadeia de consumo” do que outro. Nomes “apócrifos” começam a emanar desses pensamentos: mercado, consumo, demanda, investimentos, retorno, perdas aceitáveis, termos e terminologias que não coadunam com a perspectiva de fruição comumente associada ao ato de ler.

Paralelas a esse conjunto de termos, outras frases povoam o universo da Leitura: “ler por prazer”, “ler para sermos um país desenvolvido”, “ler para melhorar como sujeito”, “ler para ser um cidadão”, expressões que são parte de discursos correntes no espaço escolar e que evidenciam o embate entre duas visões de leitor que deveriam ser complementares – corpo e alma da leitura, no sentido de matéria e pensamento – , mas que comumente aparecem de forma dicotomizada em muitos dos estudos e das práticas escolares de leitura.

Ao discutir a realidade da leitura na França, Roland Barthes (2008), em seu conhecido *O prazer do texto*, apresenta a seguinte conclusão a respeito da leitura em seu país:

Um francês em cada dois, parece, não lê; metade da França está privada – se priva do prazer do texto. Ora, nunca se deplora essa desgraça nacional a não ser do ponto de vista humanista, como se recusando o livro, os franceses renunciassem somente a um bem moral, a um valor nobre. Seria preferível fazer a sombria, estúpida, trágica história de todos os prazeres aos quais as sociedades objetam ou renunciam: há um obscurantismo do prazer. [...] é efetivamente uma alienação política que está em causa: a perempção do prazer (e mais ainda da fruição) em uma sociedade trabalhada por duas morais: uma majoritária, da vulgaridade, outra grupuscular, do rigor (político e/ou científico). Dir-se-ia que a ideia do prazer já não lisonjeia ninguém. Nossa sociedade parece ao mesmo tempo calma e violenta; de toda maneira: frígida (BARTHES, 2008, p. 56-57).

Publicados inicialmente em 1973, a reflexão e os dados apresentados por Barthes não estão, infelizmente, superados. Pelo contrário, os problemas por eles

apontados vêm se acirrando e se justificando nos currículos escolares e projetos de desenvolvimento em países emergentes, como se nomeia hoje o Brasil. Se aplicarmos tal reflexão em outra sociedade que não a francesa, os dados parecerão ainda mais cruéis: a França (e sua atual média de leitura de doze livros por leitor/ano) comumente é citada como o paraíso sonhado pelos pesquisadores de leitura em países como o nosso. E, se lá, Barthes denuncia a “frigidez” de uma enorme parcela da sociedade que não sente prazer na leitura – e em outras formas de arte, podemos ampliar –, que termo se pode usar em nosso país para falar sobre a ausência de acesso – ou de interesse – à leitura por uma enorme parcela da população?

Há uma imensa crueldade nessa pergunta, pois ela acusa os “leitores” de não gostarem de ler. Se falamos de “leitores”, estamos nos referindo a sujeitos que tiveram acesso a bens culturais, como um livro literário, por exemplo, e deixamos de lado o fato de que, para boa parte da população mundial, esse é um item de luxo.

Em meus escritos, nitidamente ecoam as ideias de Antonio Candido (1995), em especial no que diz respeito à defesa do direito à literatura em sua intrínseca relação com os direitos humanos e à distinção feita entre bens compressíveis e bens incompressíveis. Recuperada dos estudos de Louis-Joseph Lebret, a distinção desses dois tipos de bens permitiu a Candido a elaboração de reflexões sobre o acesso à literatura em nossa sociedade que foram (e são) fundamentais no meu percurso de pesquisa. Conforme esse autor (1995, p. 173), bens como alimento, casa e roupas são essenciais e facilmente classificáveis como incompressíveis; enquanto outros, como cosméticos e enfeites são reconhecidos como supérfluos, ou compressíveis. No entanto, é difícil delimitar a fronteira entre essas duas categorias de bens, pois ela se movimenta em função da estratificação social e dos interesses e controles decorrentes desta.

Para Candido (1995, p. 174), devem ser considerados como bens incompressíveis não somente “os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual”, e isso inclui não apenas “a alimentação, a moradia, o vestuário”, mas também “a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.” O acesso à literatura deve ser considerado como um direito essencial para o ser humano, mas a

estratificação de classes tem restringido o acesso a esse bem, garantindo-o apenas a grupos sociais de prestígio econômico. Conforme Candido (1995, p. 186):

O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade, para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1995, p. 186).

Para boa parte das famílias brasileiras, o livro está nas “prateleiras dos bens inacessíveis”, não apenas por seu preço, mas pela imensa quantidade de outros bens essenciais, como alimento e roupa, ou “menos supérfluos” como uma televisão ou uma mesa de jantar. Diante disso, as instituições escolares – ou aquelas que em um contexto extraescolar fazem o papel de mediadoras do acesso à leitura – desempenham um papel crucial que precisa ser analisado para se construir uma reflexão sobre a (in)existência de leitores em nossa sociedade e sobre a rejeição – ou não – da leitura por parte de tais sujeitos.

Ademais, para se pensar a Leitura na contemporaneidade, é essencial considerar as transformações do sujeito leitor nas últimas décadas. O discurso oficial, em nosso tempo, defende a leitura como conhecimento, como fruição, como educação, mas revela muito pouco sobre o leitor contemporâneo e suas necessidades/interesses. Essa afirmação segue na contramão das campanhas de leitura ou de publicidades de editoras e governo que “dizem” saber bem o que é necessário para se constituir um leitor, como se a leitura fosse um evento único e não um desdobramento de experiências e saberes que pendem, ora para a escolha individual, ora para os cânones e seus valores sócio-históricos, ora para as ações de divulgação e *merchandising* das editoras e afins.

Quem lê, por que lê, quando e como se lê literatura na contemporaneidade? As pesquisas quantitativas divulgadas por órgãos vinculados a governos, universidades ou mercado editorial apresentam pedaços de um mosaico complexo que carece de análise mais acurada e menos imediatista do que a comumente vista nas campanhas de leitura fomentadas por tais órgãos. O leitor

contemporâneo brasileiro, essa “quimera” institucional, constitui-se muito mais nas brechas da obrigatoriedade do currículo escolar do que na ação direta dele. Contudo, com todas as impossibilidades da escola, a última pesquisa de *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2012) reafirma o fato, já discutido por Lajolo e Zilberman (2001; 1996) e por tantos outros pesquisadores brasileiros, de que é no espaço escolar que um significativo percentual de brasileiros tem o encontro com a leitura literária.

Na pesquisa que resultou nesta tese, esse possível leitor, em fase escolar, é o principal alvo de investigação, tanto em sua constituição quanto em suas práticas de letramento literário. Compreender a figura do leitor literário na escola de base, mais especificamente no Ensino Médio, tem uma finalidade prática: demonstrar que a literatura pode e deve ir à escola levando-se em conta os protocolos da escolarização como instituição, mas também aprendendo com os modelos de mediação e incentivo da leitura literária realizada em instituições não escolares.

A tese que defendo, portanto, sintetiza-se assim: a escola, por seu papel crucial na aproximação entre o leitor e a literatura no Brasil, pode alcançar resultados muito mais efetivos na formação do leitor (e na sua permanência como tal, após os anos escolares) se aprender com as ações extraescolares de letramento literário, as quais se pautam pela apreciação estética da obra de arte.

No Brasil, a escolarização da literatura é ponto pacífico nas investigações sobre o letramento literário (AGUIAR, 1999), visto que as principais iniciativas são fomentadas em tal espaço. Nesse sentido, os dados dos estudos de Lajolo e Zilberman (2001; 1996) trazem elementos bastante esclarecedores para as reflexões que fazem parte desta tese, revelando que a realidade do letramento literário no país é resultado da alfabetização tardia das famílias brasileiras e da dificuldade de acesso ao livro no século XIX, em um país tão grande e com tão poucos centros culturais. Com tão poucos leitores nas famílias brasileiras, será a escola e seus leitores “profissionais”, professores de disciplinas como retórica e oratória, que assumirão o papel de formadores de leitores, diferentemente do que ocorre em outros países, nos quais a família aparece como a principal fomentadora das práticas de leitura. Hoje em dia, o papel de mediador de leitura na escola é “encenado”, principalmente, por professores da área de Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura) e Ciências Humanas.

O certo é que a Literatura está na escola, e sempre esteve, com seus moldes menos ou mais sistemáticos, da antiguidade aos dias atuais. Mas acredito, sobretudo pela experiência com mediação de leitura em contexto escolar, que o trabalho de ensino de literatura escolarizado, conforme comumente é feito, tem produzido resultados pouco expressivos quando se trata da permanência da condição de leitor nos sujeitos egressos da escola. Aprender com os trabalhos de leitura desenvolvidos em contexto extraescolar, como os que se realizam em Oficinas, Feiras de Livros, Saraus etc., pode ser uma saída eficiente para tal problema, uma vez que essas atividades, realizadas fora da escola, recuperam o prazer e a relevância da leitura sem, necessariamente, convertê-la em uma obrigação de elevação cultural ou de melhoria no desempenho acadêmico.

Minha experiência atual como docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás permite-me afirmar, mediante a aplicação de Oficinas de Literatura direcionadas aos discentes de tal instituição, a viabilidade de um letramento literário que, inspirado em estratégias de projetos extraescolares, fomenta a leitura para além do espaço da escola, proporcionando a apreciação estética de obras literárias do cânone e a autonomia de escolha nas leituras dos sujeitos participantes das Oficinas. Observar o desejo de tais alunos de conhecer obras literárias, sem a aferição de notas ou qualquer outro mecanismo de controle quantitativo, corrobora com a minha tese de que apropriar-se das experiências de letramento em espaços não escolares é uma saída eficiente para alunos e professores sedentos de experiências positivas para a formação do leitor e o desenvolvimento de suas habilidades de apreciação estética.

Os últimos resultados sobre a leitura no Brasil, apresentados pelas pesquisas do Instituto Pró-Livro e pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe - CERLALC, publicados em 2012, trazem uma informação importantíssima para esta pesquisa: mais de um terço da leitura realizada em nosso país é conduzido ou recomendado pela escola ou está vinculada de algum modo a esse espaço. De acordo com o estudo do CERLALC, 36% da população lê por obrigação escolar ou acadêmica. Contribui significativamente, para esse percentual, certos tipos de atividades comumente desenvolvidas na escola, as quais podem afastar, às vezes definitivamente, o leitor do hábito e do prazer da leitura. Ao se recuperar a amostragem da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2012), é a

figura do professor que aparece, entre os entrevistados, em primeiro lugar como o sujeito que mais motiva/indica a leitura de uma obra literária. Na referida pesquisa, observo que, tanto entre os sujeitos que se consideram leitores, quanto entre os que não se consideram, o professor é a figura que mais aparece como o introdutor e/ou mediador da formação de leitores no nosso país.

O que parece uma contradição e, a meu ver, um importante dado sobre os procedimentos de formação de leitor em nossas escolas: o professor é quem apresenta e motiva, em sua ação cotidiana, a leitura para os futuros (não)leitores. É ele que, em uma primeira instância, introduz tal sujeito no universo do prazer discutido por Barthes. Contudo, é esse mesmo sujeito que, na tentativa de mobilizar a leitura e, ao mesmo tempo, atender aos procedimentos escolares de quantificação e mensuração da aprendizagem, finda por converter o prazer em obrigação, como reflexo dos interesses de um sistema que deseja uma produção de resultados imediatos.

Nesse sentido, cabe retomar a obra *Como um romance*, de Pennac (2008), e lembrar a descrição que esse autor faz da paulatina perda de prazer em conhecer uma história, percorrer a leitura de uma obra ou narrar uma história ao filho. É a mesma perda de prazer que ocorre com um aluno que se sente na obrigação de ler uma obra para fazer um teste, responder a um questionário ou prestar o exame do vestibular. É o momento de esvaziamento da apreciação estética da Literatura na escolarização de tal arte, e o de afastamento – às vezes definitivo – entre o aluno e o livro.

Também é preciso pensar a contraditória situação do mentor/aprendiz da leitura, o sujeito-professor que tem sua leitura determinada por obrigatórias tarefas da profissão e pela domesticação do pensamento em seu papel de “iluminador”. Onde esse sujeito aprendeu a ler? Contra quais expectativas de leitura ele, leitor *a priori*, mediador *a posteriori*, precisa lutar? Em que contexto de produção e consumo de cultura ele se insere? Em que medida pode consumir esse bem cultural chamado livro? Que tempo de dedicação, em meio a todos os afazeres de um “bom professor”, esse sujeito tem para “iluminar” a si mesmo? No papel de professor, quantas vezes indicamos um livro de que ainda não lemos nem mesmo o resumo, mas que parece ser adequado a determinado leitor-aluno? E que mal há nisso? São perguntas que estão no pano de fundo da problemática aventada pela presente tese,

mas que não ocuparão o centro das discussões que nela se fazem, visto que seu foco principal é a leitura e o leitor em idade escolar.

Cabe aqui uma ressalva: como nos propomos a pensar o leitor-aluno, bem poucas vezes citarei esse sujeito ignorado ou vilipendiado, o professor. Isso não significa, de forma alguma, que desconsidero a importância dele. Pelo contrário, minha voz de pesquisadora se alia ao meu olhar de professora e é dessa soma que nascem todas as reflexões aqui apresentadas; por isso, sempre que necessário, abrirei parênteses para indagar sobre as responsabilidades e demandas que recaem sobre um profissional ainda tão pouco valorizado e com condições de trabalho tão precárias. Para referir-me ao sujeito diretamente empenhado na construção do letramento literário, optei pela expressão “mediador de leitura” e assim coloco no mesmo patamar tanto o mediador em contexto escolarizado, em geral, um professor, quanto o que atua em contexto não escolarizado, que pode ser um profissional das Letras, uma mãe, um colega de turma etc.

Desenvolvo a presente tese em quatro capítulos que se somam para compor o quadro geral do letramento literário em contexto escolar e extraescolar. O primeiro capítulo traz uma apresentação das abordagens teóricas sobre Leitura que fundamentam esta tese, um trabalho de bricolagem, uma vez que tal assunto é alvo de estudo de diversas áreas de conhecimento: foi necessário passar pela Estética da Recepção e pela Sociologia da Leitura, passear pela História da Leitura no Brasil, pela Educação, e assegurar a minha investigação no campo da Teoria Literária, mais especificamente, na recepção literária. Para tanto, fez-se necessário pensar o papel do leitor aventado por Jauss e Iser e contrapor esse papel à imagem do leitor na contemporaneidade, com as novas mídias de acesso à leitura; seguirmos os passos de Bourdieu, Certeau, Chartier e Hébrard, ao comparar os discursos e as representações sociais da leitura que estão veladas no contexto escolar e discutir os poderes que embargam as trocas simbólicas e o acesso a bens culturais; e também buscar a discussão sobre o papel do leitor desenvolvida por Umberto Eco, em sua obra teórica. Com esse diálogo entre as vozes anunciadas, repenso os elementos extrínsecos que condicionam a aproximação entre o leitor e o livro, em intenso diálogo com os procedimentos intrínsecos de leitura, o que me permitiu encontrar um terreno – ainda que movediço –, para minha escrita acadêmica.

No segundo capítulo abordo a formação do leitor brasileiro, observando a história, os estudos e alguns projetos de pesquisa que estão em desenvolvimento no país, e levando em consideração alguns dos estudos já realizados por pesquisadores da Leitura. Para esse capítulo, a análise da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* se fez crucial, visto que nela encontrei dados extremamente relevantes para a compreensão do cenário atual da leitura no Brasil. As informações coletados em tal documento também nos permitem algumas digressões sobre procedimento de leitura observados em contexto escolar, associando as reflexões aventadas pela pesquisa documento *Retratos da leitura no Brasil* às experiências que vivencio como professora-pesquisadora de leitura literária.

No terceiro capítulo, apresento dados de políticas e projetos para a formação de leitores em geral, retirados de documentos de pesquisa e relatório de divulgação de resultados realizados por pesquisadores e instituições. Há a ênfase em projetos realizados em contexto extraescolar, dos quais retirei alguns elementos básicos para comparar as estratégias e os resultados alcançados em tais contextos com os resultados alcançados em espaço escolar. Entendo que é um recorte reduzido, mas é o que se me apresentou como possível considerada a objetividade de uma escrita acadêmica, pois somente o volume de projetos de leitura que se realizam em apenas uma capital brasileira, como São Paulo, já condenaria o pesquisador a pelo menos uma centena de análises.

Como o objetivo da análise desses projetos é o de instruir a reflexão sobre suas premissas, elejo os que se desenvolvem em diferentes regiões do Brasil, com diferenciados graus de exclusão social, pois não é minha pretensão apresentar “milagres” realizados por instituições não governamentais, e sim situações reais, resultantes de trabalhos que podem ser multiplicados em outras regiões e espaços díspares daqueles em que se desenvolvem os projetos iniciais. As análises são norteadas pelas reflexões da antropóloga Michele Petit, que desenvolveu um aprofundado estudo de práticas de leitura e projetos de formação de leitor em países de terceiro mundo ou contextos de extrema violência.

No quarto capítulo, apresento o projeto de letramento desenvolvido nas Oficinas de Literatura do IFG/Goiânia, que procura desenvolver atividades de leitura de molde não escolar em um contexto escolar. Nesse capítulo detalho as premissas do projeto, as ações desenvolvidas, as obras lidas, e analiso dois procedimentos de

leitura de obras desenvolvidos na Oficina. Nele também apresento as vozes dos participantes desse projeto, recolhendo suas impressões sobre as atividades das quais participaram.

Acredito que a pesquisa divulgada nesta tese tem, além da sua pertinência acadêmica para os estudos das diferentes condições de produção e recepção dos textos literários, especialmente no âmbito escolar, uma relevância social significativa, pois traz uma discussão teórica aliada à investigação e viabilização de estratégias e recursos que fomentem práticas produtivas de letramento literário. Nesse sentido, espero que esta tese seja também uma amostra de como os Estudos Literários podem interferir criticamente na melhor compreensão de questões sociais problemáticas para o ensino de Literatura, apresentando alternativas viáveis para o enfrentamento e a resolução de tais questões, algo que outras áreas de conhecimento vêm tentando fazer, mas esbarrando, muitas vezes, na limitação do olhar sobre um objeto tão complexo como a leitura literária.

Reafirmo que não há de minha parte nenhuma pretensão de formular “receitas” sobre como desenvolver atividades de leitura ou de formação do leitor contemporâneo. Tampouco pretendo defender a superioridade do contexto extraescolar em relação ao contexto escolar, no que diz respeito ao letramento literário. Em minha proposição, entendo que, pela própria constituição da sociedade brasileira, há uma necessidade da escolarização da leitura literária no Brasil, mas também reafirmo a urgência de aprendermos com projetos extraescolares que apresentam resultados tão mais significativos do que aqueles desenvolvidos em ambiente escolar. Por isso, não nego que há na presente tese o sonho de lançar um pouco mais de luz sobre esse “repetir, repetir, repetir, até ficar diferente”, proposto por Manoel de Barros, que constitui, a meu ver, a árdua tarefa de pesquisar, aprender e ensinar leitura literária em nosso tempo.

## 1. Das vozes que circundam à voz que articula: bricolagens perigosas que alicerçam a presente tese

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.

(Roland Barthes)

Investigar e comparar as trajetórias do leitor no século XX permite mapear uma série de mudanças na forma de se perceber e “consumir” a arte literária na contemporaneidade. Desde o avanço da alfabetização nos países do terceiro mundo até a expansão das grandes corporações editoriais, a leitura de obras literárias aponta para um quadro de revisão de valores e desmitificação da literatura, aproximando-a de outras artes, como a música e o cinema, que saíram do âmbito do *cult* para o do *pop*. Julgamentos de valor não cabem aqui. Se ganhamos ou perdemos leitores para os *best sellers*, as adaptações para o cinema, os *games*, os quadrinhos; se “matamos” a alta literatura em prol de um leitor raso; se banalizamos os grandes temas da literatura, tudo isso são valorações que partem da premissa de que há um leitor melhor do que outro e, nessa perspectiva, há um equívoco. O leitor ideal, conforme concebe a crítica formalista<sup>2</sup>, só existe em um “mundo ideal” para a crítica literária e, provavelmente, seria resultado de exclusão e segregação de formas de apreensão da realidade que se afastassem da eleita pela crítica especializada. Nesta pesquisa, o que mobiliza o levantamento e a análise de dados teóricos ou práticos é a formação do leitor real: um sujeito que (se) impacta e destrói/reconstrói o ato de ler, em um movimento dialético.

---

<sup>2</sup> A concepção formalista, aqui criticada, diz respeito à ideia de que o leitor ideal de uma obra é o crítico profissional, um leitor que “naturaliza o texto de acordo com a necessidade de lhe atribuir um sentido” (CEIA, 2013, s/p).

No que diz respeito às teorias que fundamentam esta pesquisa, há duas formas de compreender o fenômeno da leitura literária que me interessam diretamente: a Estética da Recepção (e a teoria do leitor implícito), resultantes dos estudos de Jauss (1979; 1994) e Iser (1996), e seus desdobramentos na pesquisa sobre a leitura literária no Brasil – em especial no contexto escolar; e a Sociologia da Leitura, em particular os estudos de Bourdieu (2011; 2007; 2001, 2000, 1996), Certeau (1994), Chartier (2011; 2010; 2009; 2004; 2002; 2001; 1999; 1993) e Hébrard (2009; 2007; 1996; 1990), com o mapeamento e a descrição de comportamentos de leitura na sociedade ocidental e as críticas decorrentes de tais mapeamentos. Por uma questão organizacional, divido este capítulo em subitens que versam sobre essas duas perspectivas, mas não as trato de forma independente, e sim como partes complementares, visto que cada uma observa o sujeito-leitor de perspectivas diferentes: a primeira, pensando o leitor dentro do próprio ato da leitura; a segunda, pensando-o a partir de elementos externos que o condicionam para o ato da leitura. Também é importante salientar que, em alguns momentos, há uma similaridade entre as premissas dessas perspectivas teóricas, a qual acredito resultar da proximidade dos conhecimentos que ambas acessam, além da coincidência de muitos de seus métodos e procedimentos.

Apesar de a leitura ser um gesto humano que pode ser considerado objeto de muitas áreas de conhecimento, isso não a coloca como uma matéria amorfa; pelo contrário, tal característica só evidencia o fato de a leitura ser um fenômeno tão complexo que, para compreendê-la, é preciso acionar diversas áreas do saber. Ainda que esteja ciente desse caráter multidisciplinar da leitura, minha tese está calcada no campo de Estudos Literários e se concentra no leitor e na sua relação com a obra literária, tanto no seu caráter extrínseco, pela relação autor-obra-leitor-mundo, quanto intrínseco, pela forma literária e pelos recursos linguísticos e estéticos exigidos para a sua compreensão. Ao afirmar isso, quero deixar claro que, mesmo investigando e buscando conceitos de áreas afins, minha intenção é de que os estudos realizados nesta pesquisa contribuam diretamente com a área de Teoria da Literatura, e mais especificamente para as práticas de leitura literária do jovem leitor contemporâneo.

## 1.1 A Estética da Recepção, suas origem e seus desdobramentos

Falar da Estética da Recepção é quase uma obrigatoriedade quando se discute a formação do leitor e, no meu caso, é uma obrigação que cumpro com profunda admiração, pois, mais do que uma corrente de pensamento, trata-se de um posicionamento político engendrado por dois grandes pensadores da leitura. Conforme bem recorda Robson Coelho Tinoco (2011, p. 24), as contribuições da Estética da Recepção estão calcadas “no encontro dessas linhas duplas e convergentes: a da pesquisa e a do ensino”, a exemplo da trajetória de Jauss, que se dividiu entre teórico “que estabeleceu fundas ligações com os estudos referentes à teoria literária” e professor universitário que “orientou a reforma curricular do ensino superior”. Para se pensar a obra de Jauss é preciso não perder de vista essa dupla condição de pesquisador-professor assumida por ele, pois ela lhe permitiu enxergar o aprisionamento no qual a teoria literária em sua época colocara a leitura e, conseqüentemente, a necessidade de “preservar a novidade dessa experiência de teor estético comparada à experiência rotineira dos intelectuais e assim recuperar a validade do prazer de ler textos literários” (TINOCO, 2011, p. 24).

A retomada das ideias fundamentais da Estética da Recepção faz-se aqui a partir de *A história da literatura como provocação à teoria da literatura* (1994), livro que resultou de um aprofundamento da conferência “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?”, apresentada como aula inaugural na Universidade de Constança, em 1967. Nesse livro, Jauss apresenta divergências em relação ao modo de análise dos formalistas e dos marxistas. Por entender que ambos relegariam o leitor a um plano secundário, Jauss funda uma forma de análise que privilegia a recepção estética, evidenciando tanto a historicidade da obra de arte literária quanto a figura do leitor nos estudos literários. Desse modo, Jauss alia a recepção (como movimento extrínseco) à estética (como elemento intrínseco) no estudo da arte literária.

Em sua crítica à visão marxista e à formalista, Jauss destaca o problema de ambas apresentarem o leitor em um papel passivo, a primeira por tratá-lo como “uma posição social” e a segunda por limitá-lo a um mero decodificador de forma e elementos do texto literário. Pela contraposição dessas concepções teóricas – e sem negar as contribuições de ambas para a Teoria Literária –, Jauss estabelece que se

pode comprovar o valor estético de uma obra mediante sua comparação com outras, por meio da leitura. Contudo, para se entender o valor histórico de uma obra, é preciso compreender a recepção de seu público leitor em diferentes tempos. Assim, para esse teórico, definir a qualidade e a categoria de uma obra literária não se restringe a observar as “condições históricas ou biográficas de seu nascimento” ou o “seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero”. Para ele, é preciso também analisar a recepção dessa obra ao longo do tempo, buscando nessa sucessão o “efeito produzido pela obra e sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p.8).

Observa-se, portanto, conforme os estudos de Jauss, que é o sujeito leitor quem “valida” o efeito estético “planejado” pelo autor na construção formal do texto, o que evidencia os valores sócio-históricos que permeiam uma obra desde a sua publicação até o momento da recepção, em qualquer tempo posterior. Nessa perspectiva, a Estética da Recepção defende a importância de uma análise que tenha como objeto de investigação um leitor que assuma “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p.23).

A concentração do olhar na recepção torna o “fato literário” mutável, em função das diversas leituras (e histórias de leituras) pelas quais as obras passam, isso porque a obra literária dialoga com leitores de épocas diferentes e, portanto, de diferentes compreensões, que são historicamente construídas. O resultado disso é que a obra literária se renova a cada nova leitura. E se é a leitura de uma obra que materializa sua estrutura, fica clara a importância de investigar-se a recepção do texto como elemento essencial para a constituição da própria obra literária. Conforme nos esclarece Zilberman (1993, p. 83), “a recepção deve ser compreendida como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como de sua leitura, que pode ser estudada esteticamente”. Dessa forma, o entendimento do texto literário como fenômeno social solicita uma verificação não apenas do caráter estético, mas também das relações extratextuais que criam contingências para a obra, e isso pressupõe observar todo o sistema da escrita, da leitura e da divulgação dos saberes (literários ou não) de determinada obra, em um processo dialógico entre autor, obra e leitor.

Para esclarecer sua teoria, Jauss (1994) defende sete teses que são de grande relevância para os estudos sobre a leitura e o leitor. Não pretendo fazer uma descrição detalhada de tais investigações, mas penso ser necessário, para melhor esclarecimento do “lugar” de investigação em minha pesquisa, pontuar alguns aspectos que, postulados por Jauss nas suas quatro primeiras teses, são premissas para as interpretações que farei ao longo desta pesquisa.

Em sua tese inicial, Jauss reafirma o princípio da historicidade da literatura. A recuperação da “historicidade” como um conceito que é utilizado para descrever a dinâmica humana de apreensão e transformação evidencia uma compreensão de mundo que nega uma visão inata ou estática, visto que o modo como os grupos sociais reagem a determinada realidade social transforma essa mesma realidade. Aplicando isso à leitura de uma obra, Zilberman (1989, p.33) afirma que “a relação dialógica entre o leitor e o texto [...] é o fato primordial da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período”. Aceito em sua totalidade pelos estudiosos da Leitura na contemporaneidade, o princípio da historicidade literária eleva o leitor a uma condição ativa na constituição do texto literário, pois é ele, regente do contexto de recepção e por ele regido, que reconstrói o momento de criação da obra, modificando-a e sendo por ela modificado.

A segunda tese de Jauss estabelece o conceito de “horizonte de expectativa” como um conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor em determinado momento, o saber prévio de um público, determinante para a recepção da obra literária. Para ele, a leitura de uma nova obra cria uma série de expectativas e suscita lembranças que conduzem o sujeito leitor a “determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28). Disso depreende-se que a recepção de uma obra literária é um fato social e histórico que condiciona as percepções do indivíduo a outra percepção, mais ampla, do grupo no qual ele está inserido e, por isso, “cria” o sentimento de uma mesma época.

Conceito básico da teoria de Jauss, o horizonte de expectativas é constantemente modificado pela perspectiva do leitor e de seu tempo. A ruptura desse horizonte, discutida na terceira tese, é responsável pela percepção de uma nova realidade. Jauss postula que um texto literário tanto pode “satisfazer o

horizonte de expectativas do leitor” quanto pode gerar um “estranhamento e o rompimento desse horizonte” e é a distância entre as expectativas do leitor e sua realização, denominada de “distância estética”, que vai determinar “o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31). Exatamente por isso, a recepção de uma obra sofre variações ao longo do tempo: se o leitor muda, a recepção da obra literária também muda e disso decorre a quarta tese de Jauss: examinar as relações entre a recepção de uma obra em determinado tempo, comparando essa recepção com a da sua época de sua publicação, para assim averiguar-se de que forma modificou-se o “horizonte de expectativas” dos leitores das duas épocas distintas.

Retomar o conjunto de referências resultante do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas e da oposição entre as linguagens poética e pragmática (JAUSS, 1979, p. 27), permite compreender que o horizonte de expectativas do leitor pode ou não ser suficiente para a realização da leitura literária, e isso o aproxima ou o distancia da apreciação de uma obra de arte literária. Esse fenômeno, na perspectiva da Estética da Recepção, é um processo emancipatório, visto que, exatamente pela quebra de expectativas do leitor, a obra pode proporcionar uma revisão de paradigmas para tal sujeito, revendo conceitos estabelecidos *a priori* e que, em choque com a realidade estética criada pela literatura, permite a transformação do sujeito leitor e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor. Essa distância estética entre o leitor e a obra é, na visão de Jauss, determinante para o caráter artístico de uma obra.

Zilberman (1993), analisando a noção de sistema de referências proposta por Jauss e entendendo que tal sistema não se restringe aos aspectos estruturais da obra literária (uma vez que a leitura se realiza em um amplo diálogo com as experiências vividas pelo leitor), discorre sobre um conjunto de convenções que, em intensidades e situações diferenciadas, determina a recepção do texto literário, por exemplo, convenções sociais, intelectuais, ideológicas e linguísticas. O texto literário permite uma multiplicidade de respostas para a pergunta sobre seu significado. É preciso, portanto, reconstruir as expectativas sobre uma obra literária ao longo do tempo, para entender os diferentes questionamentos propostos por ela. Nesse sentido, é a lógica da pergunta e da resposta que possibilita o mapeamento das expectativas do sujeito leitor em relação ao ato da leitura. Sendo assim, a cada nova

pergunta feita por um novo leitor, uma ou mais respostas se constituem dentro do texto, ampliando, conseqüentemente, as possibilidades de interpretação da obra.

Obviamente, as perguntas são mais ou menos potencializadas em função do maior ou menor grau de especialização do “leitor” pensado pela Estética da Recepção, que não é um leitor “comum”, no sentido *lato* de tal palavra. Leitor especializado é o que se encaixa no “modelo” de recepção que discute e amplia a compreensão do texto literário. Fato é que o sentido do texto se constrói historicamente, no confronto entre a estabilidade da interpretação aceita por um leitor A e a desconfiança causada por essa mesma interpretação em um leitor B, alimentando um movimento que renova (e, ousado dizer, transforma) constantemente a leitura de uma obra literária.

O leitor incipiente, por vezes, apenas aceita a obra como ela é, rejeitando interpretações que diferem da sua expectativa e apropriando-se de outras que integram seu conjunto de valores. Disso decorre, por exemplo, a leitura massiva de *best sellers* – aqueles livros que, muitas vezes, reproduzem fórmulas já estabelecidas de entretenimento – e a rejeição, também massiva, de obras consideradas clássicas. Isso não vale apenas para a obra literária, mas também para outras artes, como a música e o cinema na contemporaneidade. O horizonte de leitura, nesses casos, não se “distende”, pois o leitor não “avança” em sua direção. Ele apenas contempla as cores que emolduram esse horizonte, como se fizessem parte de uma paisagem vista num fim de tarde. Contudo, mesmo esse ato “passivo” é transformador de uma realidade. Acredito que, mesmo ao acessar uma prateleira de livros de “autoajuda”, por exemplo, o leitor comum mobiliza recursos de interpretação que, por mais elementares que sejam, o ajudam a reorganizar modos narrativos ou descritivos da realidade em que vive. A aceitação do mundo pode, em algum momento da leitura, transformar-se em questionamento do mundo, e isso é profundamente transformador. Por acreditar nisso, defendo que qualquer leitura é melhor do que nenhuma leitura, e sobre isso discorrerei, com mais propriedade, no terceiro capítulo desta tese.

As teses formuladas por Jauss contribuem de forma contundente para pensar a leitura e o leitor, porém o leitor objeto deste estudo não é o crítico literário ou o leitor acadêmico, esses leitores especializados que já tiveram, em boa parte de sua existência, diversos motivos para aproximar-se da leitura literária. Como minha

investigação pressupõe o leitor em formação, e mais especificamente o adolescente, seria exigir muito que o “horizonte de leitura” de uma obra fosse plenamente preenchido por esse sujeito. Também não interessa aqui mensurar a qualidade literária que separa, esteticamente, a grande obra de arte do produto dos *mass media*. O que não significa considerar essas duas manifestações como equivalentes. De certa maneira, faço um uso bastante apócrifo das teses de Jauss, na medida em que com elas visio compreender em que medida a historicidade de uma obra literária aproxima o leitor incipiente das habilidades de leitura que lhe farão permanecer como leitor. Isso exige a discussão dos mecanismos de aproximação entre leitor e obra literária em contextos que não têm o privilégio da excelência do olhar ou da acuidade de verificação e reflexão que o leitor especializado, uma minoria absoluta, possui. E mais, também exige investigar se a aproximação entre leitor e obra literária, do modo como é comumente feita na escola, é positiva ou negativa para a permanência do sujeito como leitor de literatura.

Conforme a leitura feita por Zilberman (1989), Jauss propõe, em suas últimas três teses, uma metodologia de investigação. A junção do olhar diacrônico e sincrônico torna possível integrar os dois elementos bipartidos pelo formalismo e o marxismo, o corpo e a alma da obra literária, com seus elementos intrínsecos e extrínsecos. Por um lado, é pelo diacronismo que se investiga a repercussão de uma obra literária ao longo do tempo, desde sua escrita até sua recepção, ou talvez seja mais acertado dizer recepções: dos *best sellers* que desapareceram das livrarias e da memória dos leitores em menos de uma década aos clássicos que rejuvenescem a cada nova leitura e adaptação, feita pelo cinema ou pelas *grafic novels*, por exemplo; das obras esquecidas em seu tempo de produção e descobertas muito tempo depois; das escritas marginais que são ressuscitadas pela crítica especializada ou por um editor perspicaz, todos esses casos se apresentam como material não só para uma investigação sobre a história da literatura, mas também sobre o papel da leitura dessa “história literária”, semelhando uma narrativa sobre o próprio fazer literário.

Por outro lado, é pela sincronia, no entender de Jauss (1994), que se pode compreender os aspectos específicos da historiografia da literatura, porque, ao se comparar obras de um mesmo período histórico, é possível perceber a “evolução literária”, que prioriza um gênero em relação a outros dele contemporâneos. Assim,

pelo movimento interno de observação dos produtos literários de um mesmo tempo, é possível mapear elementos para compreender o “rumo” escolhido por um gênero literário e suas bifurcações. A título de ilustração, é possível considerar um fenômeno interessante da primeira década do nosso século: seres fantásticos invadiram as narrativas literárias e cinematográficas, levando jovens e adultos a consumirem obras extensas, seja no formato livro, seja em adaptações para o cinema. E não me refiro aos super-heróis ou afins das HQs, que povoaram o universo infantil e adolescente em uma revolução iniciada pela publicação da revista *Action Comics* n.º 1, de 1938, quando os desenhistas J. Shuster e J. Siegel lançaram o *Super-Homem* e, em 1939, a revista *Detective Comics* lançou o Batman. Esses super-heróis alimentaram a geração dos anos cinquenta do século passado e foram absorvidos pela indústria cultural de tal forma que, mais de sessenta anos depois, ainda estampam milhares de produtos para os públicos infantil e juvenil e têm, em suas adaptações para o cinema, público sempre crescente. O lugar deles, como personagens e narrativas que alimentam o imaginário coletivo, está certamente garantido.

Os seres a que me refiro já ocuparam o centro do palco em outros momentos, a exemplo das narrativas de terror no século XIX, mas foram gradativamente sendo deixados de lado, para, no final dos anos de 1990, voltarem à cena com força e formato novos: de monstros aterrorizantes, tais seres passaram a ocupar a função de heróis, salvadores e até mesmo símbolos sexuais para milhões de leitores e espectadores de todo o mundo. Contra todo pragmatismo da sociedade contemporânea, o mundo mitológico tomou de assalto a imaginação de crianças, adolescentes, jovens e mesmo adultos do século XXI. Bruxas, fadas, ogros, vampiros e lobisomens protagonizam muitas das narrativas literárias e cinematográficas da primeira década do nosso século, a exemplo da saga do herói juvenil *Harry Potter*, que se tornou um fenômeno de vendas, tanto nas livrarias quanto nos cinemas. Seguindo essa mesma estrada, resgataram-se narrativas fantásticas, como os contos de fadas, mas em um movimento de renovação que reviu as tradições deles emanadas. Os jogos para computadores revisitaram antigas narrativas fantásticas ou assustadoras, recriando o mundo de Dante e de Poe, por exemplo. Diversas séries televisivas que recriam os contos de fadas e as narrativas de horror, transformando antigos medos em atuais desejos, surgem a cada

semestre, a exemplo das séries *Unce upon a time*, *Grimm*, *The beauty and the best*, que são sucessos de audiência na TV a cabo americana e na brasileira.

Como resultado de todo esse movimento que alimentou e ampliou os horizontes de crianças e adolescentes, surgem leitores cada vez mais “exigentes” em suas expectativas de aventura e mais capazes de estabelecer relações de sentidos bem mais complexas do que as de outros tempos. A noção clássica de herói permanece, em certa medida, pelo caráter dos personagens, mas não mais pela sua forma. Há heroísmo tanto em um garoto órfão, a exemplo dos protagonistas de *Oliver Twist* e *Harry Potter*, como em um ogro que vive em um pântano fétido, caso do protagonista do filme *Shrek*; o príncipe encantado, em vez de um jovem loiro filho de uma fada, é um vampiro centenário, como acontece no *best seller Crepúsculo*, de S. Meyer. O tempo da narrativa se fragmenta, desconstruindo a ideia de história como uma sequência organizada de fatos. São alguns exemplos de transformações próprias do contexto da contemporaneidade que povoam o imaginário das crianças cada vez mais cedo, o que promove o aparecimento de leitores cada vez mais exigentes, conforme afirmado acima.

Pensemos agora na ideia de um “leitor real inserido ativamente na vida atual, em seu ritmo frenético” que materializa um fenômeno novo, uma “recepção total – que mescla Bandeira, Jaus, Cristo, o fulano de tal, Baudelaire, Platão, Bill Gates, Walter Benjamin”, (TINOCO, 2010, p. 31). Trata-se de um sujeito que ultrapassa, em termos de acesso à informação, muitos dos seus mestres, mas que, ao mesmo tempo, carece da objetividade tão ansiada pela lógica científica e acadêmica. Estamos diante de uma realidade de leitura que supera o que o professor sabe fazer na escola, seja ela secundária ou de terceiro grau, e corremos sério risco de desperdiçar habilidades reais do leitor contemporâneo em função da objetividade (irreal) da escola. Aqui cabe citar Picard (apud JOUVE, 2002, p. 15), o qual, em defesa do leitor real, afirma que esse sujeito “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas, seu inconsciente”, não necessariamente pela lista de melhores ou piores autores do século.

Pelo que foi acima exposto, não deveria haver estranhamento no fato de um aluno adolescente preferir uma narrativa sobre um improvável casal formado por um vampiro e uma humana a de um velho casmurro que tenta convencer o leitor da

infidelidade de sua amada. Na verdade, a primeira narrativa deve-lhe parecer, pela proximidade das suas experiências e desejos adolescentes, muito mais verossímil do que a segunda, que lhe apresenta um universo adulto ainda muito distante. Mesmo assim, nada impede que esse adolescente se encante também por esse velho casmurro e sua autocomiseração<sup>3</sup>, desde que haja um processo de mediação adequado entre ele e a obra. O que podemos fazer, diante da identificação de um leitor com determinada obra, seja da literatura de massa ou não, senão respeitar o seu direito de escolha, de fruição e de apreciação estética, permitindo-lhe trilhar seu caminho de leitor em construção? Qualquer outro procedimento parece-me tender à ditadura da leitura autorizada pela escola e ao conseqüente afastamento do leitor em relação à obra literária.

As narrativas literárias alimentam esse movimento antropofágico da indústria cultural e são por ele alimentadas, efetivando uma surpreendente motivação de leitura para os novos leitores no nosso século. Isso reforça a premissa da relação entre vida e literatura, defendida por Jauss (1994) em sua sétima tese, e evidencia a função social realizada pela obra literária: é o seu caráter emancipador que permite ao leitor trilhar novos caminhos, no âmbito da experiência estética. Ao relacionar a leitura ficcional ao seu cotidiano, questionamentos surgem e mobilizam o sujeito leitor para além da própria obra. Nas palavras de Jauss (1994, p. 50), a literatura realiza sua função social plenamente “quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. É pela experiência estética que a literatura auxilia a emancipação do sujeito: pela *poiesis*, que se realiza no prazer de fazê-lo sentir-se coautor da obra literária; pela *aisthesis*, que o torna capaz de perceber uma nova realidade a partir do conhecimento adquirido por meio da criação literária; e pela *katharsis*, que o permite transformar convicções estigmatizadas e o auxilia a libertar-se delas. Juntas, essas atividades permitem a mobilização do sujeito leitor para outras possibilidades de reflexão e ação em sua existência. Exatamente por isso, o prazer estético só se realiza pela participação, e mesmo apropriação, do texto pelo leitor. A experiência estética, portanto, compreende prazer e conhecimento. E, muitas vezes, o prazer do conhecimento é bastante doloroso, porque desestabiliza mundos antes aparentemente tão ajustados.

---

<sup>3</sup> Refiro-me aqui a dois romances amplamente divulgados entre os adolescentes: o primeiro é o *best seller Crepúsculo*, de S. Meyer; o segundo, a obra canônica *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Jauss (1994) diferencia a leitura chamada de “libertadora”, responsável pela emancipação do sujeito, de outra, “culinária”, de caráter imitativo e com pouca qualidade estética. Contudo, acredito que é preciso não cair na dicotomia entre o que seria uma literatura clássica, elitizada, e uma literatura comercial, repetindo o preconceito de que “se é para muitos, não pode ser boa”. Nesse sentido, cabe lembrar aqui uma obra escrita no século XIX e que, impulsionada pelo cinema, foi redescoberta por inúmeros leitores mundo a fora: trata-se da narrativa *Alice no país das maravilhas*, de C.S Lewis. Mestre em criar um mundo maravilhoso em suas narrativas, esse autor construiu, no livro citado, uma trama complexa, cheia de elementos fantásticos e com uma boa dose de *non sense*. A (re)adaptação de tal obra para o cinema, em 2010, sob a direção de Tim Burton, desencadeou uma série de reedições do clássico e reaproximou leitores contemporâneos, muitos deles adolescentes, da leitura do referido livro. Por integrar a lista dos mais vendidos, o romance de Lewis perdeu o seu valor estético, confrontou a “arte de vanguarda”, que se volta para a reflexão e para a ruptura, e se tornou uma produção dos *mass media*, voltada para uma sociedade do consumo? Não em minha opinião.

Quando compreendemos a experiência estética não como uma experiência para “eleitos”, mas como um direito de leitores em geral, fica evidente que, quando uma obra literária se beneficia do poder de divulgação dos *mass media*, ela atinge um círculo muito maior de leitores, transgredindo o valor do puro “consumismo” e criando um novo momento de recepção e uma nova maneira de fruição dos clássicos. Não se trata aqui de moldar a recepção aos interesses de venda das editoras e afins, mas de analisar a contribuição das adaptações interartes, e a publicidade delas decorrente, para a aproximação e o gosto pela leitura. Entendo que a questão do “gosto” passa por uma escala de valores, a qual, no embate entre obra e receptores, promove a adesão ou a rejeição estética. Porém, se os *mass media* podem contribuir de forma eficiente para que um sujeito se aproxime do gesto da leitura, não vejo motivo, senão os provenientes do “elitismo” da crítica literária, para se fazer oposição a esses movimentos.

Para justificar essa “expansão” perigosa do pensamento de Jauss, valho-me de outro teórico, também da escola de Constança, fundamental nas formulações sobre o papel do leitor, Wolfgang Iser. Direcionando suas pesquisas para a busca de respostas às indagações sobre “o ato individual da leitura”, Iser (1996) desenvolve a

Teoria do Efeito, na qual caracteriza o texto literário a partir de sua “incompletude”. Para esse teórico, a literatura somente se realiza no ato de leitura materializado por um sujeito e, por isso, o objeto literário não seria apenas o texto materializado no livro, e nem também a experiência individual e subjetiva do leitor, mas “a interação entre ambos”. A realização da literatura ocorre quando o texto encontra o leitor, pois “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Conforme nos lembra Iser, faz-se necessário pensar que “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p.75).

Somadas às normas sócio-históricas e culturais que o leitor adquire em sua convivência, as quais Iser (1996) denomina de “repertório” que faz o “pano de fundo da obra”, estão as convenções do texto escrito e todas as expectativas que ele desencadeia no leitor. Do diálogo entre repertório do leitor real e o repertório do texto (leitor implícito), nasce a materialização da obra literária, que codificada em outro tempo e/ou espaço, é realizada pela leitura de um sujeito leitor. Mas esse processo não é nada pacífico. É pelo confronto entre o horizonte de expectativas do leitor e da obra que decorrem a identificação e a interação entre ambos, e por acreditar nisso, angustia-me a negação da leitura que comumente ocorre na escola. Minha experiência como professora de Literatura, ao ler em sala um texto poético, por exemplo, dá sempre provas dessa angústia, principalmente ao ouvir dos alunos declarações enfáticas como “não quero”, “não gosto”, “faço por obrigação”, que perduram como um eco torturante no espaço da sala de aula. Quase sempre, de uma turma de trinta alunos, há pelo menos vinte sujeitos que não estão dispostos a exercitar a leitura literária. As justificativas são muitas e passam pelo problema da estrutura textual, chegando até o não valor de um texto poético no contexto cultural desses sujeitos.

A ideia dos “espaços vazios”<sup>4</sup>, formulada por Iser, estabelece que a construção da leitura ocorre pela interação entre texto e leitor, pois o que fica oculto no texto estimula o leitor, construindo um jogo de descobertas e intervenções

---

<sup>4</sup> Iser concebe tal ideia seguindo o conceito dos “lugares indeterminados” de Roman Ingarden (1979), que são o valor estético e as qualidades metafísicas preenchidas pelo leitor para construir o sentido da obra.

planejado antecipadamente pelo autor. Dessa forma, faz-se necessário que o leitor se movimente pelo texto, nele interferindo, ainda que de forma controlada. Por isso, o embate entre os (não)leitores escolares e o texto, aventado acima, permite perceber a transformação que decorre desse momento. Ao buscar sentido para os espaços vazios, ao interferir na interpretação “prevista” para tal tipo de texto, o leitor engendra um discurso sobre o gênero, sobre a língua, sobre a arte e, em sua voz, quando valorizada, ele apresenta sentidos que antes nem foram percebidos por muitos. Dessa forma, o preenchimento de vazios, na coletividade, se realiza pelo enriquecimento, nunca pelo empobrecimento, do texto.

Aqui cabe retomar o conceito de perspectividade, abordado por Iser (1996): o texto é um sistema em que os elementos são selecionados através das “estratégias” e combinados por meio do “repertório”, por isso ele sempre permite diferentes perspectivas de seu objeto, nos vários pontos de vista apresentados. Segundo tal estudioso, isso ocorre porque

cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (ISER, 1996, p. 179).

É na estrutura textual que o leitor encontrará o tema que o conduzirá no ato da leitura e que constituirá sua perspectiva (ISER, 1996). Esse posicionamento, por sua vez, sobrepõe-se a outro, anterior, que serve como pano de fundo para o tema atual. Esse procedimento pode ser exemplificado com uma atividade desenvolvida em contexto escolar, que já foi divulgada em um capítulo do livro *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético* (BUARQUE; BARROS, 2012), fruto das pesquisas da Rede Goiana de Pesquisa em Ensino e Leitura de Poesias – REDEpesq.

Quando se propõe ao público adolescente atividades escolares que envolvem a leitura de poemas, é natural obter-se como uma primeira resposta a rejeição ao gênero poético. E são diversas as justificativas dos alunos para tal rejeição: “o poema é difícil”, “o poema não tem sentido” são sentenças que ecoam entre aqueles que sentem o texto como uma armadilha para leitores juvenis; “é sentimental” ou “coisa de mulher”, “quem gosta de poema é ‘gay’” são justificativas muitas vezes apresentadas pelos garotos que excluem o poema das leituras

aceitáveis para sua idade. Isso estabelece uma relação heterossexual perniciosa porque sexista, visto que a poesia fica dada como “coisa” feita por homens para ser lida por mulheres. Ademais, o hermetismo que se ensina na escola e transforma o poema em “coisa” para ilustrados, para intelectuais, torna-se mais grave devido à pecha de “sentimentalista”, e à conseqüente “fragilidade” implícita na exposição de sentimentos, que transforma o leitor de poemas em motivo de chacota para colegas que, inseridos em uma sociedade machista, rotulam o sentimento como atributo “feminino” – seja na mulher, seja no homossexual – e, portanto, um valor negativo, depreciativo, para o texto poético.

Como um “exercício de desmitificação”, propus uma atividade de leitura do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1990, p. 196), em turmas de adolescentes de 2º ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Conhecidos e cultuados na Literatura Brasileira, Drummond e seus poemas são recorrentes em livros didáticos e coletâneas que circulam pela escola em turmas de Ensino Médio, além de provas de vestibulares e de concursos públicos em geral pelo Brasil. Antes da leitura, uma pergunta foi feita para os alunos: “Alguém consegue imaginar alguma coisa boa quando escuta/lê a palavra ‘pedra’?”. As respostas apontaram para sentidos conotativos e denotativos do vocábulo, delimitando um campo semântico que, via de regra, apontava a palavra “pedra” como algo ruim, problemático, difícil, desconfortável, duro, entre outros adjetivos de semelhante valor. Após essa breve “enquete”, a leitura do poema foi feita e, como “esperado”, ao seu final, a reação dos alunos e sua percepção do poema foram negativas: nas palavras de um dos alunos, o poema era “bobo, ridículo, uma repetição que não leva a nada”. Contudo, quando solicitados a pensarem os sentidos expressos pelas palavras, versos e estrofes, os alunos não conseguiam “dizer de sua compreensão” do texto. Mesmo reconhecendo a “obviedade” do poema, havia a dificuldade de dialogar com ele.

Na contramão dessas distorções, a leitura do poema permitiu mostrar a simplicidade na forma do texto: poucas palavras, pouca adjetivação – “retinas fatigadas” é a única ocorrência de um modificador/adjetivador –, versos livres, clareza vocabular e sintática etc. Nenhuma palavra desconhecida pela turma. Uma imagem clara de um homem que esbarra em uma pedra e dela não consegue se esquecer. A saída era pensar o texto poético no contexto semântico proposto

anteriormente: o que é uma pedra? Todos sabiam e já tinham apresentado as suas “definições” para tal palavra. Aquela era a hora de “colar” tais definições, montar o mosaico de sentidos que permitiriam aos leitores sair da impressão de “texto ridículo” para alcançar a riqueza do “texto múltiplo”. Foi um exercício de leitura coletiva que se mostrou bastante produtivo para discutir a tal “complexidade” do poema, para desmistificar o “hermetismo” e pensar a competência de leitura como um universo em expansão, com horizontes cada vez mais distendidos, desde que se aceitem os desafios propostos pelos textos.

Observe-se que essa atividade de leitura do poema de Drummond apostou na impossibilidade de os alunos “não saberem de nada” sobre o texto lido, e na lógica de que, uma vez envolvidos no jogo, eles alcançariam certo nível de compreensão estética, ainda que inicialmente levassem em conta que o poema não fazia sentido. Um risco nessa dinâmica é o de cair no extremo oposto, o senso estabilizado pela escola de que, quando se trata de poesia, cada um pode dizer o que quer, pode dizer qualquer coisa. Sobre isso, deve-se considerar que um texto literário – e pela capacidade de síntese, sobretudo, o poema – permite diversas interpretações, o que é muito diferente de dizer que permita quaisquer interpretações.

A complexidade do texto, e, nesse caso específico, a “dificuldade da poesia” é muito relativa e também fixada quanto à dualidade alfabetização-letramento, considerando-se que entre um polo e outro há o iletrismo, definido entre a capacidade de ler e a incapacidade de interpretar (CHARTIER, 2009, p. 101-104). A atividade de leitura sobre o poema de Drummond foi realizada, como está claro, neste cenário contemporâneo, no qual a leitura de poesia implica “dificuldade”, chegando a levar os alunos a julgar que o poema não faz sentido. É preciso ter em mente que, linguisticamente, o poema é síntese de muitos dizeres. O substantivo “pedra”, escolhido entre tantos da língua, desgastado pela repetição, desnudo de adjetivos, acompanhado da imobilidade do verbo “ter”, traduz “a falta de sentido na dor” que um capítulo inteiro de uma obra filosófica ou científica talvez não conseguisse abarcar.

Por que o poema não tem sentido? Porque quase sempre o leitor escolarizado se sente desautorizado para construir esse sentido ou se sente exageradamente livre para dizer qualquer coisa sobre ele. Mas, desafiado à ação,

esse mesmo leitor interpela a língua e o sistema escolar e constrói a sua própria reflexão sobre o fazer e o ser dentro de uma estrutura pedagogizante. E nesse processo pode encontrar a sua potência e se sentir autorizado a dizer-se sujeito ao mundo do poema e ao seu próprio mundo, sem deixar de se valer de recursos de interpretação, porque “Interpretar metáforas consistiria em imaginar mundos” (ECO, 1995, p. 120-121). Ao pensar a leitura do poema, os alunos leitores revisam seus conceitos sobre o que é um poema, ampliando sua compreensão da forma do texto e refletindo sobre os sentidos múltiplos do texto literário. O desfecho da leitura do poema de Drummond não se efetivou em uma só aula. Na verdade, muitos alunos continuaram com a mesma indagação sobre a dificuldade de entender um texto que “poderia ser muito mais claro”, se o autor quisesse; porém, colocados diante da complexidade do poema, os alunos também identificaram a complexidade da vida e da linguagem, como a materialidade da angústia diante de problemas que não são resolvidos facilmente e que, em geral, marcam a trajetória do ser humano e determinam muitas de suas escolhas futuras – a pedra que tatua a retina do poeta.

Essa prática e as conclusões que dela decorreram demonstram que é pelo entrecruzamento das perspectivas do leitor que suas representações são determinadas, pois, pela construção de significados que ele atribui ao texto, as perspectivas podem emergir tanto do tema (primeiro plano), quanto do horizonte (segundo plano). Dessa forma, o ponto de vista do leitor vai se movimentando alternadamente, de modo que o que era tema em determinado momento transforma-se em horizonte em outro e vice-versa. É isso que torna o ato de ler um diálogo produtivo entre leitor e texto: “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1996, p.10). Transformando-se em chave para uma nova compreensão do mundo, o texto estabelece uma rede de relações entre sentidos, em um processo cumulativo e infinito: cada obra lida alimenta a próxima obra, expande as perspectivas e permite o preenchimento de novos espaços que surgirão em novas leituras e é esse movimento que gera a “permanência” do leitor, questão sobre a qual trataremos mais demoradamente no terceiro e quarto capítulos.

O conceito de “lugares vazios”, formulado por Iser (1996), bem como a “negação” que os espaços vazios desencadeiam, remetem a uma articulação entre o

objeto imaginário e as mudanças de perspectiva, como um caleidoscópio que, a cada nova mirada, forma uma nova imagem. Nas análises que compõem esta pesquisa, parto do princípio de que os espaços vazios do texto são responsáveis pelo efeito polissêmico que possibilita novos ângulos e interpretações da obra, em um processo que, ao desafiar o leitor à interação, permite a atualização de sentidos que a historicidade demanda. A obra literária, por sua negatividade (ISER, 1996), permite que os horizontes do texto e do leitor se retroalimentem: o questionamento que o texto fomenta no leitor o leva à reflexão sobre os dizeres que subjazem ao texto e à consequente reformulação da sua vivência de mundo.

A leitura literária, nessa perspectiva, é transformadora da realidade, não por intervir materialmente, mas por proporcionar a subjetivação da própria realidade. Perguntas como “tem de ser assim?” fluem da leitura de obras como *Madame Bovary* ou *Vidas Secas*, que refletem sobre a precariedade da existência humana diante de valores sociais altamente destrutivos. Outras vezes, a pergunta “seria possível ser assim?” expressa uma negação da possibilidade de existir uma bondade extrema como a do protagonista de *Os miseráveis*. Negar o texto, questioná-lo é um movimento construtivo com o qual a escola, em geral, não sabe lidar. O espaço da verdade, como se considera a própria escola (CRUVINEL, 2002), não concebe respostas múltiplas, precisa de mensuração e validação de uma verdade que dê destaque, entre tantas respostas, à resposta “correta”. Por isso, muitas vezes o trabalho com a leitura literária parece improdutivo, visto que o ambiente escolar destitui a literatura de sua ação geradora de sentidos. Os leitores apreendem o mundo de formas diferentes e isso é também princípio para a apreensão do mundo da ficção: o ato de ler solicita uma liberdade de interpretação para que o leitor mobilize seu repertório a fim de “suprir ou preencher os espaços vazios contidos no texto”, e é essa atividade interpretativa que evidencia a potência da imaginação do leitor, a partir dos fatores intrínsecos ao texto.

Como para Iser (1996) os textos ficcionais não são objetos completos, e sim discursos marcados por indeterminações chamadas “vazios”, que pedem uma intensificação da atividade imaginativa do leitor, é a projeção do leitor que efetiva o preenchimento dos vazios do texto. Isso não ocorre de forma aleatória, mas sim motivada pelos elementos presentes na obra, uma mapa traçado pelo autor que pode levar o leitor a um lugar não conhecido, rompendo suas expectativas em

relação ao texto, permitindo a reconstrução e/ou substituição de valores antes estabelecidos por ele. Conforme Luís Costa Lima (1979, p. 24), ao deparar-se com o texto literário, “o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo”, e esse exercício de alteridade é profundamente transformador para o sujeito leitor. Portanto, na concepção de Iser (1996, p. 53), não há nada de produtivo em perguntarmos o que um texto quer dizer ou o que um autor quer dizer, mas “o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos ficcionais”.

As teorias da recepção de Jauss e Iser estão na base de diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros sobre a leitura em contexto escolar, mas, nas práticas de leitura desenvolvidas na escola, permanece ainda uma grande distância entre as reflexões postuladas por tais pesquisadores e as efetivas ações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nos exercícios propostos pelo livro didático, quando que se vê, depois de um poema, uma série de questões a serem desenvolvidas pelos alunos; nos manuais de cursinhos pré-vestibulares, quando se observa o tipo de abordagem que direciona o ensino de literatura; e mesmo na observação das práticas de nossos colegas de trabalho mais próximos, o que em geral se nota é uma dicotomia perigosa entre o discurso oficial e a materialização das ações de leitura literária em contexto escolar. Quase sempre norteado por respostas pré-estabelecidas e valoradas por um programa escolar, o contato com a obra literária nega o papel do leitor escolar e reconhece a voz de um leitor especializado, capaz de dizer o que é certo ou errado sobre determinado livro. Não há espaço para a ampliação do horizonte do texto, e não há contribuições do leitor escolar, essa “tábula rasa”. Tudo já foi dito pela fortuna crítica de determinado autor e, caso se atreva a dizer algo diferente, o leitor escolar será convidado a “corrigir” sua leitura pela matriz desse “pensamento especializado”.

Por isso a importância de recuperar Jauss e Iser na fundamentação desta tese: para evidenciar o papel do leitor como um sujeito liberto e libertador do texto, que divide o protagonismo da obra, ainda que seja em contexto escolar – esse espaço tão aprisionado. E também para, ao apresentar, mais adiante, as experiências que garantem essa liberdade de leitura, não cair na armadilha de evidenciar o leitor em detrimento da obra, afinal, a constituição de um leitor só ocorre

pelo embate entre ele, o autor e a obra. Para avançar um pouco mais nessas perigosas bricolagens, recorro, após às contribuições da Estética da Recepção, a outra vertente de estudos que se consolidou na segunda metade do século XX e que vem sendo acessada assiduamente pelos estudos sobre leitura em nosso país: trata-se da Sociologia da Leitura, apresentada nesta pesquisa a partir do olhar de historiadores e sociólogos que se voltaram para a análise do fenômeno da leitura literária.

## **1.2 Contribuições da Sociologia da Leitura**

A Sociologia da Leitura é crucial para esta tese porque, além de ter em comum com Estética da Recepção o foco no leitor, ela acrescenta às teorias de Iser e Jauss uma proposição de análise que se funda nas questões extrínsecas à leitura, centradas na relação entre o livro e os seus mediadores sociais, investigando, assim, o fenômeno social do “público leitor”, e não somente o ato individual de leitura. Assim como na Estética da Recepção, o público leitor não é entendido pela Sociologia da Leitura como um elemento passivo e determinado pelo gosto literário de uma época, mas ativo e determinante para a recepção da literatura, pois a suas preferências influenciam tanto a produção quanto a circulação das obras literárias. Exatamente por isso, a análise da Sociologia da Leitura considera os diversos fatores sociais que interferem no processo de formação do gosto e funcionam como “mediadores” de leitura, investigando a condição social e cultural, a situação econômica, a faixa etária, entre outros, dos leitores.

Ao observar o fenômeno da leitura por três perspectivas, produção, circulação e consumo, a abordagem da Sociologia da Leitura indaga sobre os diversos fatores envolvidos na atividade de escrita realizada por um sujeito – o autor –, inserido em determinado tempo. Essa noção da profunda relação da obra com seu tempo de criação é fundamental para o desenvolvimento das minhas reflexões, pois entendo que pensar o leitor contemporâneo é também mapear os percursos da leitura em épocas anteriores ao tempo presente. Quando se analisa a circulação de livros literários, se analisa, por tabela, a história da cultura, e isso implica investigar como a interferência dos diversos mediadores desse processo contribui para que um texto chegue ao leitor. Quando se analisa, por exemplo, o mercado editorial,

editores, livreiros, veículos de divulgação cultural (jornais, revistas, críticos literários) e os espaços populares de leitura (bibliotecas populares, bancas de revistas, oficinas de leitura), está-se analisando também o papel que cada organismo social desempenha no processo de letramento literário de um indivíduo e o consumo de obras literárias nesse processo.

A ideia de “consumo” de uma obra de arte é quase sempre considerada temerária, porque essa prática seria regida por interesses meramente econômicos. É verdade que o verbo “consumir” carrega consigo os sentidos de “gastar”, “dissipar”, “fazer desaparecer”, ações que não parecem apropriadas para o ato de leitura, mas de fato a “sociedade de consumo”, da contemporaneidade, converte em dissipação todo acesso a bens culturais: um livro recém-comprado logo se converte em “já lido”, obsoleto, e isso pode anular o gesto de retorno que a obra de arte possibilita. Permitir que o mercado editorial “determine” a leitura implica aceitar a dissipação da Literatura como arte, por isso defendemos o processo de mediação que, *a priori*, não é regido por interesses de consumo, visto que há nele afetos que se manifestam pelos sentidos e são passados de sujeito a sujeito, recuperados pela memória, pelo olfato, pelo tato.

O livro que se guarda na biblioteca e cuja leitura se permite a diversos sujeitos; a obra que circula entre amigos ou colegas nas escolas; o texto que se difunde em páginas de internet, tudo isso permite um retorno à leitura de determinada obra, a revisitação, o reencontro com temas e ideias que precisam de tempo para “repouso” entre a primeira leitura e o momento de compreensão. Obviamente que todos os mediadores contribuem para o acesso à obra literária, mas os interesses que regem esses mediadores podem impor uma pulverização da leitura, ao invés de permitir o amadurecimento do leitor. Por isso, o papel dos mediadores se destaca nessa tese, no contexto da escola e, em especial, fora dele. São leitores dispostos a formar leitores, a contribuir com o longo processo de apreciação de uma obra, a dividir o prazer e a dor gerados pela leitura de um livro, seja ele retirado de uma biblioteca, de uma livraria ou da casa de outro leitor. Deparar-se com um universo desconhecido ou retornar a um conhecido, mas que oferece ainda muitos desafios ao leitor: não há nessas ações apenas um gesto de “consumo” de uma obra, mas a vivência de leitura que se perpetua em outros gestos de divulgação da obra e de reflexão sobre estar no mundo.

Em relação ao papel dos “mediadores”, não nego que todos eles contribuem para a divulgação da leitura, mas quais de fato potencializam a leitura emancipadora? Entendo que na escola, infelizmente, a leitura é muitas vezes direcionada mais para “verificação de competências” do que para seu fomento. Isso significa que as proposições de leitura literária, no contexto escolar, vêm mensuradas por um “modelo de leitura” que privilegia os grupos já detentores, por herança cultural, da valorização da leitura em seus contextos, mantendo fora desse universo os sujeitos que historicamente são considerados “incapazes” para acessar a cultura letrada e para os quais a leitura é considerada um luxo dos ricos. Com outra perspectiva, as práticas de leitura em contexto não escolarizado são modeladas por outra intenção: apresentar a literatura como um direito ao prazer promovido pela apreciação estética, um direito ao acesso a elementos da cultura – erudita ou popular – e conseqüentemente uma possibilidade de empoderamento para grupos marginalizados. Entendo que a leitura literária, em contexto extraescolar, pode muito mais oferecer a visão emancipadora que constitui um leitor, uma vez que as leituras desse sujeito passam a ser escolhas individuais, ainda que influenciadas por mecanismos externos ao seu desejo, e não apenas fruto de uma obrigação escolar.

Os elementos extrínsecos à leitura precisam ser analisados para a compreensão do processo de formação do leitor, visto que este depende das circunstâncias sociais e materiais que tornarão o indivíduo, mediante a qualidade da relação leitura/vida, conhecedor ou consumidor de literatura. Conforme Hauser (2002), os mediadores sociais são fundamentais para análise do ato de ler, pois “qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente passa por muitas mãos antes de chegar do produtor ao consumidor”, o que o leva a afirmar que “o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários” (HAUSER, 2002, p. 551). Disso depreendemos que é pela mediação da leitura que se constrói/desconstrói o espaço de diálogo da tríade autor-obra-leitor. Trata-se de uma concepção de obra de arte como um processo dialético, evidenciando a perspectiva ativa do público leitor e a condição essencialmente dialógica da literatura, que, como produto artístico, só se concretiza na recepção.

Em geral, a escola é vista como a mediadora “mor” do conhecimento literário, pois é nela que se “alfabetiza” e se apresenta a literatura para os sujeitos

escolarizados, nela o *status* do texto escrito aumenta com o passar dos anos, chegando a ocupar o centro de todo o conhecimento por ela produzido. Ou seja, mediar a leitura é de fato papel essencial da escola. Penso que essa ideia poderia ser absolutamente verdadeira se, muitas vezes, essa mediação não se transformasse em um gesto mecânico de reprodução para boa parte dos professores e alunos envolvidos no processo. E por que essas práticas turvas de mediação permanecem na escola, apesar de todo os discursos contrário a elas? A Sociologia da Leitura nos responde a essa indagação quando reconhece na escola a função de “ensinar” o que determina as convenções vigentes, os interesses dos grupos sociais de domínio, tanto para os dominantes quanto para os dominados. Como a literatura é valorada pelo “grupo de dominantes” e serve, na concepção dos formadores desse grupo, para “eruditizar” os que ocupam nele os papéis de liderança, seria o caso de se perguntar qual seria a função da literatura na vida dos “dominados”?

Respondo a essa pergunta com o exemplo de uma atividade realizada em uma escola na zona rural do Estado do Mato Grosso, em uma região que faz divisa com terras indígenas, onde trabalhei com crianças e adolescentes, em 1999. Eram crianças pobres, de uma comunidade pobre. De um lado, alguns fazendeiros que possuíam quase toda a terra; do outro, reserva indígena. Entre os interesses de manutenção da terra dos latifundiários e os de defesa da reserva dos índios, espremiavam-se as famílias de trabalhadores da comunidade. Muitas crianças trabalhavam com seus pais em um turno e estudavam no outro, realidade comum em nosso país e em tantos outros. Ao serem indagados a respeito da leitura que realizavam em seu cotidiano, responderam que não liam, não tinham livros ou liam apenas os textos do livro didático. Mesmo as crianças da “elite” econômica da cidade, filhos de comerciantes, por exemplo, não liam.

A leitura literária era vista como uma situação alienígena: para que eles precisariam ler um livro? Imersos em suas vidas “simples”, o conhecimento que lhes seria necessário era o mais pragmático possível. Sempre que me recordo dessa experiência penso a minha própria vivência de leitora: oriunda de classe trabalhadora, vivendo em um bairro periférico de uma cidade de médio porte no interior do Nordeste brasileiro, para que me “serviria” a leitura de um romance ou um livro de contos ou de poemas? Para nada. Um nada tão absoluto como a expectativa

de melhoria na condição de vida daquelas crianças e adolescentes com as quais revivi minha própria experiência como leitora na infância. Contudo, contra a “nulidade” do ato, o trabalho com letramento literário, naquela pequena escola de uma cidade ignorada pelo “progresso” nacional, revelou-se uma das experiências basilares na minha reflexão sobre a importância do direito à leitura literária em qualquer contexto. Ali pude confirmar o quanto o encontro com a literatura pode dar sentido à existência e ampliar as perspectivas de vida de qualquer sujeito, de qualquer classe social ou faixa etária.

Apresentados aos livros que estavam “encaixotados” na escola, as crianças e os adolescentes tornaram-se vorazes leitores que a cada semana levavam um novo livro para ler em suas casas, entre as atividades exaustivas que o trabalho no campo lhes impunha. Eles chegavam a cada semana com um novo olhar e sorriso, uma nova pergunta, uma nova história, uma nova perspectiva para o mundo em que viviam. O que se tornaram, quando adultos, não sei, mas não tenho a menor dúvida de que, assim como aquela experiência ressignificou e apontou um rumo para a minha trajetória de professora e pesquisadora, o trabalho de mediação da leitura que então desenvolvi proporcionou para tais alunos uma realidade menos excludente do que aquela que o processo de estratificação social e cultural do nosso país costuma impor a jovens como aqueles.

A experiência descrita evidencia a importância das instâncias mediadoras de leitura na escola, especialmente quando diz respeito ao trabalho com crianças e jovens de grupos com menor poder econômico. Mas é importante não perder de vista as limitações dos indivíduos, tanto os mediadores quanto os alunos, frente à realidade socioeconômica dos sujeitos envolvidos nas “trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2007), pois o processo de letramento literário, que culmina com a formação do sujeito-leitor, espalha-se nas relações entre esse sujeito e o mundo em que ele está inserido, e quase sempre é limitado pelo difícil acesso aos bens culturais, restritos, na maioria das vezes, apenas aos detentores de um padrão econômico mais elevado. As trocas sociais, portanto, estão “controladas” por uma classe dominante que exclui culturalmente e explora economicamente as classes dominadas, e no espaço escolar essa situação torna-se ainda mais visível ao compararmos as escolas de bairros populares com aquelas de bairros de classe

média, ou ainda ao compararmos escolas de caráter público às escolas de caráter privado.

Para se entender melhor a perspectiva de controle que rodeia as trocas simbólicas, vale observar que apenas ter acesso ao capital cultural, mediante algum tipo de ascensão econômica ou participação de uma comunidade leitora, não garante a fruição, pois a obra de arte, e aqui especificamente a obra literária, exige um tipo de leitor que se interesse pela linguagem da arte e a valorize. Quando um aluno oriundo da “classe dominante” se aproxima da obra literária, já traz consigo elementos valorativos que o fazem se sentir capaz de “consumir” tal “produto”; já um aluno que integra as “classes dominadas” traz consigo o inverso, ou seja, a negação de sua competência para entender essa “obra para eleitos”. Para Bourdieu (2007, p. 283), a obra de arte só se manifesta enquanto bem simbólico para os sujeitos que possuem os mecanismos de “apropriação e decifração”, aqueles que possuem a chave, herdada historicamente e socialmente, para penetrar e se apropriar dos valores simbólicos de uma obra de arte em um determinado contexto.

A frase “isso não serve para nada”, muitas vezes repetida por alunos diante de uma obra literária, é fruto da percepção funcional, indicada por Bourdieu, que é imputada aos não detentores do código de acesso aos bens culturais:

aqueles que não contam com os meios de acesso a uma percepção “pura” envolvem em sua apreensão da obra de arte as disposições que sustentam sua prática cotidiana, e por esta via, estão fadados a uma estética funcionalista que não passa de uma dimensão de sua ética, ou melhor, de seu *ethos* de classe (BOURDIEU, 2007, p. 287-288).

Conforme o sociólogo, a escola é, por sua história e funcionamento, um dos mecanismos mais produtivos para a manutenção e a reprodução das ideologias dominantes. Isso se dá, para ele, pela potência da escola em “contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função” (BOURDIEU, 2007, p. 296). Ocorre que, quanto mais o modelo de cultura veiculado pela escola aproxima-se do modelo das classes dominantes, mais eficiente se torna a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre as diferentes classes sociais, funcionando como mecanismo de manutenção do *status quo* e de exclusão dos sujeitos que não detêm tal modelo.

A reflexão de Bourdieu (1996), em seu livro *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, muito contribui para a elaboração dessa tese, em especial por propor uma análise que observa as inter-relações estabelecidas entre o campo literário e outros campos do conhecimento, como a economia e a política. É, portanto, um tipo de análise extraliterária que considera que, para a compreensão da recepção de uma determinada obra, não basta acessar apenas o material artístico, mas é necessário analisar também os outros “jogos de poder” que, dentro do campo literário, condicionam, por exemplo, a noção do que é ou não literário, o que é ou não vanguarda, o que é ou não cânone. Essas “categorias” aventadas requerem um determinado domínio textual, um código de decifração, que é adquirido pelo sujeito leitor nas relações familiares ou na educação escolarizada, e indicam certo grau de apropriação do capital cultural disponível na sociedade. Em outras palavras, ao acessar uma determinada obra, o sujeito estaria, por tabela, conquistando um “território” de conhecimento que lhe daria domínio sobre outros conhecimentos socialmente valorizados e que o colocaria em uma situação de domínio em relação àqueles que não conquistaram esses conhecimentos.

Diferentemente do que foi por muito tempo apregoado, a formação de um sujeito leitor se dá pelo entrelaçamento de diversos campos de poder, os quais se materializarão no acesso a obras literárias de diversos estilos e categorias (cânone, *mass media*, vanguarda etc.), no processo de letramento literário. Privilegiar apenas o cânone, por exemplo, cria uma situação de supervalorização da cultura de um grupo social dominante, em detrimento de outras representações populares; talvez por isso tanto se discuta a presença de obras clássicas na escola, afinal, elas foram selecionados por um cânone que considera o interesse de leitura apenas de uma classe social dominante. Contudo, ignorar os clássicos na mediação de leitura em grupos sociais de baixo poder aquisitivo, seria também um equívoco relativo às necessidades e os desejos dos sujeitos de tais grupos. Seria uma tarefa fácil elencar uma série de argumentos contrários à perspectiva de que as obras clássicas, nas escolas populares ou entre leitores jovens, são de leitura problemática, mas, por hora, apenas reafirmo meu posicionamento contrário a esse pensamento, visto que essa questão faz parte da reflexão que desenvolvo no quarto capítulo da presente tese, momento em que apresentarei o projeto de leitura em oficinas de literatura desenvolvidas em uma escola pública federal.

Como o próprio Bourdieu afirma em entrevista a Chartier, a “verdade” sociológica é profundamente violenta (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p.17), e, acrescento, gera uma angústia que pode até mesmo imobilizar o pesquisador, pois sempre aponta para uma destruição das verdades instituídas. Para não cair nessa armadilha fatalista de que “o homem é mau” e encontrar um movimento otimista em minha tese, recorro às ideias de Certeau (1994), em especial às que fundamentam sua afirmação de que todo poder necessita de comandados ou “toda autoridade necessita de adesão” e solicita dos comandados uma atitude de subserviência que “universalize o discurso” do poder. Acredito que, nesse processo, ocorre uma possibilidade de fratura comprovada pelas revoluções de pensamento que acompanham a evolução da sociedade ocidental.

É a visão construída por Michel de Certeau (1994) de um “consumo criativo” que traz o otimismo necessário a essa tese. Ao analisar a vida cotidiana, Certeau produz uma reflexão sobre as práticas culturais contemporâneas, observando a perspectiva do popular e não do erudito. Sai de cena o grande crítico autorizado pela academia e entram as pessoas comuns que, de forma sistemática, materializam o consumo e a produção cultural. Segundo esse autor,

A leitura ficaria então situada na conjunção de uma estratificação social (das relações de classe) e de operações poéticas (construção do texto por seu praticante): uma hierarquização social atua para conformar o leitor à sua “informação” distribuída por uma elite (ou semi-elite): as operações de leitura trapaceiam com a primeira insinuando uma inventividade nas brechas de uma ortodoxia cultural (CERTEAU, 1994, p. 268).

Assim, cada vez que um leitor acessa uma obra, ele subverte as práticas convencionais de leitura, permitindo a revisão e a elaboração de outros referenciais que criam um novo espaço de mediação e apropriação da leitura, criando outra autoridade aberta a transformações. Isso alimenta o ciclo de tradição e inovação que permite à obra literária circular por tempos e espaços distintos e ser acessada por leitores de meio, classe, gênero e idades diferentes. Ocorre que, por dilatação, a leitura literária finda por transformar (e se transformar) com uma frequência muito mais elevada do que o poder estabelecido consegue controlar.

Certeau, em seu texto “Ler: uma operação de caça” (1994), afirma que “quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores, muda-se com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam.

Torna-se um texto somente na relação à exterioridade do leitor” (CERTEAU, 1994, p. 266). Contudo, trata-se de uma “liberdade vigiada”, pois, como bem alerta o autor,

[...] a manifestação das liberdades do leitor através do texto é tolerada entre funcionários autorizados (é preciso ser Barthes para se atrever a fazê-lo), ela é ao contrário proibida aos alunos (simplesmente ou habilmente reduzidos à escuderia do sentido “recebido” pelos mestres) ou ao público (cuidadosamente advertido sobre “o que se deve pensar e cujas invenções são consideradas desprezíveis, e assim reduzidas ao silêncio) (CERTEAU, 1994, p. 267).

A leitura escolarizada, de acordo com Certeau, muitas vezes se considera detentora de um “cofre-forte do sentido”, como se apenas o leitor autorizado (professores, críticos etc.), pudesse entender as camadas de sentido que um texto carrega. No contexto escolar, aqueles que se consideram os “verdadeiros intérpretes” da cultura letrada perguntam, diante de um livro, “quem é o autor?”, e não “sobre o que versa esse livro?”, e veem a leitura como “uma literalidade ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas” (CERTEAU, 1994, p. 267).

Subverter essa ordem não seria papel da escola, diriam muitos, pois ela existe para manter o *status quo* e fortalecer o poder simbólico. Otimista, discordo dessa perspectiva, pois a escola, por ser esse elemento vivo e repleto de contradições, não é apenas o espaço onde o poder simbólico se propaga, mas também onde ele se dilui e se transforma em um direito de consumo para milhares de sujeitos que não o detêm. Ademais, a escola pode ser um espaço onde o poder simbólico se forma, no sentido de dizer que, depois de diluído e transformado, ele pode retornar com poder de intervenção contra a sua fonte. Mas acredito também, seguindo o pensamento de Certeau, que, para o leitor se constituir de forma autônoma, é necessária “uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos” (CERTEAU, 1994, p. 268), uma transformação que já vem ocorrendo em muitos espaços escolares e extraescolares, por isso o que é necessário é uma política de leitura que busque essas experiências libertadoras e as amplie, tornando-as mais recorrentes nos espaços de mediação da leitura, em especial a escola.

No que se refere ao acesso à leitura literária, a escola é, para boa parte da população brasileira, a porta de entrada do universo de consumo cultural, em que

a “erudição” de poucos é transformada em regras para a formação de muitos. O acesso à leitura é um meio de distinção social já há muito tempo. Não me refiro aqui à leitura funcional, que efetivamente separa os alfabetizados dos analfabetos. Essa, por si só, já é um relevante fator de disparidade entre as classes dominante e dominada. Com as campanhas de alfabetização realizadas no Brasil, o analfabetismo – em especial na chamada idade escolar – vem sendo reduzido de forma drástica, conforme as pesquisas do IBGE<sup>5</sup>, contudo, os números oficiais não traduzem o grau de inserção dos sujeitos alfabetizados no universo de leitura da sociedade contemporânea. Sim, são aptos a ler, mas o quê? Os letreiros dos ônibus, as indicações de trânsito, as orientações mais “genéricas” para circular no mundo “letrado”? Obviamente que essas são habilidades importantes, mas elas contemplam apenas minimamente as habilidades e conhecimentos necessários para a inserção do sujeito no mundo letrado.

Os dados das pesquisas que mais se aprofundam nos tipos de leituras realizadas pelos brasileiros revelam a “incapacidade” de um grande percentual de sujeitos letrados para decodificar textos longos e textos abstratos. Uma dificuldade que aumenta consideravelmente quando se trata de interpretar textos<sup>6</sup>. Faltam aos sujeitos que enfrentam essa dificuldade certas habilidades que distinguem os “aptos” às exigências educacionais e profissionais da contemporaneidade dos não letrados e/ou letrados de forma apenas funcional. A competência de leitura é, portanto, uma forma de distinguir os sujeitos e suas práticas sociais, portanto, um exemplo claro de poder simbólico. No que diz respeito ao texto literário, evidencia-se ainda mais esse poder e essa estratificação que se faz pelo (não) acesso à leitura.

A abordagem voltada para aspectos como a circulação e o consumo de livros literários, pesquisados pela Sociologia da Leitura, interessa diretamente a essa tese, pois, por meio desses aspectos, é possível analisar o papel sócio-histórico do leitor contemporâneo, em especial no que diz respeito ao acesso ao livro, às

---

<sup>5</sup> Conforme dados do PNAD (IBGE, 2012), a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos de idade ou mais no Brasil, em 2011, foi 1,1 ponto percentual a menos do que em 2009 (caiu de 9,7% para de 8,6%). Entre os analfabetos, 96,1% estavam na faixa de 25 anos ou mais de idade. Desse grupo, mais de 60% tinham 50 anos ou mais de idade (8,2 milhões). Isso é um indicativo de que a escola brasileira tem atingido massivamente a população em idade escolar, mas ainda mantém grande déficit entre aqueles que não tiveram acesso à escola na faixa etária prevista como escolar.

<sup>6</sup> Para o aprofundamento desse assunto, no capítulo terceiro, tratarei da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (IPL, 2012), que aborda os níveis e tipos de leitura do leitor brasileiro.

políticas governamentais de fomento para a leitura em contexto escolar e às práticas individuais e/ou coletivas de apropriação da leitura literária por esses sujeitos em contexto escolar e extraescolar. Nesse sentido, a obra do historiador Roger Chartier (2011; 2010; 2009; 2004; 2002; 2001a; 2001b; 1999b; 1993) garante uma fundamentação de caráter obrigatório, acredito, para este trabalho, em especial pela grande influência do referido teórico nas pesquisas sobre leitura realizadas no Brasil. Os estudos de Chartier se popularizaram no Brasil na última década do século XX e têm sido recorrentemente utilizados pelos estudos literários que investigam o leitor e a leitura literária, seja na contemporaneidade, seja em épocas passadas. Acredito, inclusive, que não seria possível construir as reflexões aqui aventadas se, em minha trajetória de pesquisadora, não tivesse tido acesso às obras desse pesquisador e a algumas palestras por ele proferidas.

Desde o seu livro *A história cultural entre práticas e representações*, de 1990, em que Chartier propõe uma história social das interpretações que se debruçam sobre a análise das práticas culturais, até as obras mais especificamente ligadas ao tema da leitura, vê-se uma abordagem fundamental para a discussão das práticas de letramento literário desenvolvidas dentro e fora da escola, especialmente quando se considera que as comunidades de leitores, escolares ou não, detêm projetos intelectuais que as inserem em um âmbito de valorização da cultura letrada e funcionam como instâncias de apropriação dos bens culturais, por vezes desafiando as barreiras das divisões sociais. É pela compreensão da história a partir das práticas de apropriação cultural que se pode observar as especificidades de tais práticas, nas quais se inserem a leitura literária. Pela investigação das práticas de leitura, dos livros e dos leitores na Europa, Chartier nos possibilita observar as práticas de leitura a partir da linha histórica herdada de uma educação europeia, e da valorização por ela atribuída à prática da leitura em âmbito escolar e familiar.

Chartier (1990, p. 66) propõe uma análise que leva em conta os “constrangimentos e as negociações”, os “efeitos de sentido” que são produzidos a partir deles, as representações que decorrem desse processo e os “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço por ser decifrado”, e isso conduz a um procedimento de análise que evidencia a importância da recepção de uma obra literária, tanto para a própria obra quanto para a comunidade que é por ela

alcançada. É a busca da produção de significações que se dá tanto pelo sentido planejado pelo criador quanto pelos sentidos diversos que os receptores atribuem aos bens culturais acessados. Mesmo não sendo livre de determinações, como as que se estabelecem pelo mercado editorial, a recepção de um produto cultural não está inteiramente submissa a elas. Funcionando como um vírus dentro de um sistema ordenado, cria a desordem interna, obrigando o corpo a se voltar contra o mesmo sistema que o concebeu. Chartier concebe as práticas de leitura literária a partir de um conjunto de fatores essenciais, quais sejam “as linguagens estéticas ou descritivas, a teoria da representação própria a cada forma de expressão, as exigências de censura e de autocensura e a identidade cultural do público a que se dirige a obra” (CHARTIER, 2010, p. 25).

Dessa forma, ao se identificar as referências estéticas, os modelos de representações e as interdições mediante as quais a literatura é confeccionada, pode-se analisar como uma obra literária operou sob tais “constrangimentos”: pela submissão ou pela resistência, por exemplo, apropriando-se do valor imposto ou subvertendo-o. Visivelmente, essa concepção de texto literário é profundamente dialógica, na medida em que aponta para uma construção de sentido que se dá pelo choque/conflito/apropriação/crise entre o objeto literário e os sujeitos envolvidos em sua produção e recepção. Meu pensamento coaduna-se à perspectiva aventada por Chartier (2002), para quem os textos são produções coletivas, pois

Tanto a produção de textos quanto a construção de seus significados dependem de momentos diferentes de sua transmissão: a redação ou o texto ditado pelo autor, a transcrição em cópias manuscritas, as decisões editoriais, a composição tipográfica, a correção, a impressão, a representação teatral, as leituras (CHARTIER, 2002, p. 10).

De certa maneira, ao estudar os elementos externos à obra literária, Chartier lança luz sobre uma imbricada rede de relações que podem contribuir ou atrapalhar de forma significativa os projetos de letramento que são desenvolvidos em espaços escolares. Pelas indagações sobre o fazer coletivo da leitura, o mediador é alforriado dos “grilhões” da crítica literária e das fórmulas pré-aprovadas de interpretação do texto, garantindo o espaço do leitor para transformar o texto mediante as suas experiências e reflexões sobre a obra e o seu tempo. Para analisar o contexto escolar em relação à leitura, recorro aos estudos de Jean Hébrard (2009, 2007, 1996, 1990), em especial às análises sobre o caráter de “ritualização” da leitura,

fruto da imposição dos espaços escolares. Para Hébrard (1996), o ensino da leitura na escola é decorrente do interesse de modificar os valores dos grupos sociais alvo da escola, idealizando o leitor como uma massa maleável que deve ser esculpida pelo “poder do livro educador”. Essa análise se aproxima das observações de Bourdieu e Certeau sobre o poder simbólico que é mobilizado no contexto escolar e sobre a crítica a visão socialmente construída de que o conhecimento escolarizado é superior àquele outro que se constrói externamente à escola.

Hébrard discute a ideia de que a leitura se constitui muito mais a partir de práticas herdadas do que aprendidas, o que a coloca mais como bem simbólico de determinados “grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura”, e menos como “instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos” (HÉBRARD, 1996, p. 36). Disso se depreende que a escola mais legitima as práticas de leitura instituídas dentro dos grupos de poder do que contribui para a aquisição dessas práticas por outros grupos sociais. Por outro lado, há também a discussão dos casos de autodidatas, experiências de sujeitos que, fora do universo escolar, desenvolvem e ampliam suas habilidades de leitura de forma exponencial. A mídia televisiva brasileira, volta e meia, apresenta casos “inexplicáveis” de moradores de rua que são ávidos leitores, ou mesmo bibliotecas comunitárias que funcionam em comunidades muito pobres, movidas pelos interesses de sujeitos não escolarizados, muitos dos quais se alfabetizaram em situação de total exclusão. Esses casos são tratados como verdadeiros milagres, uma vez que tais sujeitos seriam “inaptos” para um gesto tão “nobre” quanto a leitura, e os repórteres da TV os apresentam com os olhos marejados de água, como se estivessem diante de uma raridade. Na verdade, trata-se de provas vivas de que a leitura literária não é privilégio restrito a “eleitos” e de que o interesse do leitor nasce do contato frutivo, ainda que mínimo, com essa arte.

O questionamento de Hébrard sobre a forma como as práticas de leitura desenvolvem-se no contexto escolarizado contribui para a perspectiva de análise do fenômeno da leitura aqui adotada, pois concordo com a ideia de que a mera realização de atividades com leitura não garante aos sujeitos escolares o desenvolvimento das competências necessárias para a produção de sentidos em suas leituras. As reflexões de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) sobre a escola francesa das últimas décadas apontam para uma consolidação dos discursos

sobre a leitura, o que transformou o livro e o ato de ler em “valores de refúgio, consensuais”, considerados *a priori* como “um gesto positivo, incondicionalmente”, o que não é diferente da realidade da escola brasileira. Para tais pesquisadores, a escola “promove um discurso consensual”, o qual “é consagrado não só a uma contínua lamentação” sobre a qualidade e a quantidade da leitura literária, mas também a “uma aprovação incondicional de tudo o que se faz para fazer ler” (CHARTIER; HEBRARD, 1995, p. 589). Entre o discurso da lamentação e o da supervalorização, as práticas equivocadas de leitura na escola podem, e muitas vezes conseguem, afastar o sujeito escolarizado da prática de leitura literária ao longo de sua vida fora da escola.

### **1.3 Outra voz circundante: Umberto Eco e a importância do leitor na construção do texto literário**

Diversos outros estudos sobre leitura, que não os apresentados nos tópicos anteriores, foram desenvolvidos por teóricos da linguagem e da literatura e são relevantes para uma tese que versa sobre a literatura, leitura literária e a escolarização da literatura. Muitos deles contribuíram diretamente (ou indiretamente) para a formulação dos questionamentos que deflagraram a minha pesquisa, contribuições teóricas que estarão “submersas” em vários pontos deste trabalho, pontuando análises ou fornecendo termos e conceitos necessários para a escrita acadêmica. Por esse motivo, eles não compõem esse capítulo inicial, mas serão citados sempre que se fizer necessário nos próximos capítulos. Contudo, mesmo não sendo a teoria de base para a minha pesquisa, faz-se necessário destacar, por sua relevância para os estudos sobre o leitor, a obra de alguns teóricos e pensadores da linguagem que estão nos “subterrâneos” de algumas discussões aventadas nesta tese.

É o caso do semiólogo italiano Umberto Eco (2005, 2004a, 2004b, 2004c, 2003) que, desde a publicação do seu livro *Obra aberta* em 1968, tem direcionado seu interesse investigativo para os fenômenos da significação na literatura, dos processos de interpretação textual, do papel do autor e do leitor no jogo textual etc. Inicialmente, Umberto Eco buscava analisar os “fundamentos semióticos” da condição de abertura interpretativa de uma obra (2004a, p. 12), para depois focalizar os processos de interpretação textual, investigando a razão que leva o texto

a dar prazer, o que permitiu a formulação de algumas teorias sobre o papel do leitor no “jogo textual” (2004a, p. 36).

Já em *Obra Aberta* (2005), composta por artigos sobre a poética da arte contemporânea, Eco aborda a “liberdade interpretativa”, afirmando que, ainda que a obra de arte possua “uma forma fechada como um organismo equilibrado”, ela “é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade” (ECO, 2005, p. 40). Por essa característica da obra de arte literária, o receptor ocupa um lugar privilegiado na teoria de Umberto Eco, pois sua potência de “intérprete” lhe permite produzir tanto a “interpretação” quanto a “execução” que faz com que a obra reviva “dentro de uma perspectiva original” (ECO, 2005, p. 40).

Na ilustração de sua teoria, Eco apresenta dois exemplos literários para refletir sobre a construção dos sentidos previstos pelo autor e preenchidos pelo leitor: a *Divina Comédia*, obra na qual Dante “antecipa” possibilidades de interpretação, as quais apontariam para “um sentido unívoco” a ser encontrado pelo sujeito interpretante; e *Finnegan’s Wake*, de Joyce, que exige outro tipo de leitor, capaz de fruir “de modo sempre diverso uma mensagem que por si só (e graças à forma que realizou) é plurívoca” (ECO, 2005, p. 91-92). Isso não significa que todo leitor, diante de uma obra de arte literária como *Finnegan’s Wake*, reage com a mesma competência interpretativa; para Eco, a maioria absoluta dos leitores não consegue apreender qualquer sentido nessa obra. De qualquer modo, e nas duas obras citadas como exemplo, como o que caracteriza um texto é sua possibilidade de “abertura” à complementação de sentidos, o trabalho interpretativo de preenchimento da incompletude que constitui o tecido textual só pode ser gerado pela participação do leitor, pois um “texto requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004a, p.36), reafirmando a condição do leitor como elemento essencial do jogo textual. Nesse sentido, a ideia de leitor-modelo, formulada por Umberto Eco (2004a), está calcada na existência de um sujeito que consegue fugir das pistas falsas para construir uma significação “válida” para os signos deixados para trás pela obra literária. Tal leitor “aceita as regras do jogo” e precisa estar aberto a múltiplos pontos de vista interpretativos. É esse trabalho cooperativo exaustivo que o transformará em um leitor crítico, e não apenas em um leitor ingênuo, cuja obediência textual regida apenas pela “semântica linear e

mínima” o priva de ampliar os horizontes da interpretação. É essa atividade de cooperação interpretativa “que leva o destinatário a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implica), a preencher espaços vazios, a conectar o que existe naquele texto com a trama da intertextualidade da qual aquele texto se origina e para a qual acabará confluindo” (ECO, 2004a, p. 9). Em *Os limites da interpretação*, Eco (2004b) delega à “sintonia” entre *intentio operis* e *intentio lectoris*, o poder de alcançar significados que podem coincidir com os previstos pelo autor empírico da obra (*intentio auctoris*) ou criar leituras não esperadas por ele. Nisso percebe-se uma aproximação entre a teorização elaborada por Eco e a Estética da Recepção, visto que o referido autor reconhece que os espaços em branco do texto devem ser preenchidos pelo leitor e, para tanto, esse sujeito precisa conjecturar e propor hipóteses para preencher o sentido do texto.

Porém, distanciando-se da discussão construída pela Estética da Recepção e aproximando um pouco mais da Sociologia da Leitura, para Eco, o leitor-modelo não apenas preenche os vazios do texto, ele também o atualiza, analisando-o nas condições históricas sua época de produção e trazendo-o para o presente do leitor. Essa aproximação, ainda que sutil, das formulações da Sociologia da Leitura, se dá pela valoração dos elementos extratextuais determinantes para a circulação de uma obra literária, pois, segundo Eco, o leitor ideal também precisa compreender – e até mesmo tem sua leitura condicionada – pelos aspectos contextuais de uma obra, como a tradição a qual ela está filiada. O que se percebe, portanto, é que os estudos de Eco ora retomam, ora antecipam, algumas das proposições que as duas correntes teóricas analisadas nesse capítulo desenvolveram, mas não há similaridade com as conclusões apresentadas por elas. Considerando que uma fundamentação teórica, nos estudos contemporâneos, implica em lidar com as contradições internas dos estudos de teoria literária, acredito ter desenvolvido, nos tópicos anteriores, uma abordagem que retoma e valoriza aspectos pontuais dos estudos sobre o leitor e a leitura literária, aproximando as reflexões para reforçar as ideias defendidas em minha tese.

Assim, os teóricos e as teoria bases sobre o leitor e a leitura foram apresentadas, mas isso não encerra as contribuições de pesquisadores em minha pesquisa. Outras vozes que tratam de questões sobre a história da leitura no Brasil, o letramento literário, a leitura e a escola etc., serão apresentadas nos próximos

capítulos, para melhor compreender o objeto da tese, ou seja, o aproveitamento da concepção e das estratégias de letramento literário desenvolvidas fora da escola, como forma de garantir um melhor resultado na aproximação do leitor e da literatura no contexto da escola brasileira. Com um horizonte teórico inicial definido, cabe agora discutir a realidade da leitura na escola brasileira, começando por observar a história da leitura, passando por uma breve abordagem dos estudos realizados sobre a leitura no Brasil e a análise do documento *Retratos da leitura no Brasil*, até chegar a uma reflexão sobre às práticas contemporâneas de leitura na escola do nosso país.

## 2. Sobre a formação do leitor brasileiro: história, estudos e projetos

A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.

(Márcia Abreu)

A história da leitura é também a história das muitas diferenças sociais e econômicas que perpassam a história da humanidade. O acesso ao conhecimento pela via da leitura foi um direito muito tardiamente garantido a grande parte dos sujeitos sociais, o que se justifica pelo grande poder de inserção que o gesto de ler oferece a quem o realiza. Assim, em um mundo de excluídos, os detentores do poder sempre buscaram determinar, conforme os seus interesses, quem poderia manejar essa “perigosa” ferramenta de conhecimento.

O historiador Alberto Manguel, em seu livro *Uma história da leitura* (1997, p. 312) apresenta várias situações de proibição da leitura, como a aplicada à população negra, nos Estados Unidos escravagista, independentemente de serem escravos ou homens livres. Em função dessa proibição, por séculos a aprendizagem de leitura e escrita dos escravos afro-americanos se deu em situações de extrema adversidade. Conforme tal autor, mesmo com o decreto de Carlos II, em 1660 – que estabelecia a obrigatoriedade de “instruir os nativos, servos e escravos das colônias britânicas nos preceitos do cristianismo” –, os donos de escravos se opuseram à alfabetização dos seus escravos, pois temiam as “ideias perigosas” que os livros propagariam (MANGUEL, 1997, p. 311-312).

Por que o gesto, aparentemente tão “inocente”, de buscar compreender textos escritos era tão severamente punido? Ora, conforme bem lembra o historiador argentino, para os escravos – assim como para outros grupos excluídos –, a aprendizagem da leitura, apesar de não significar materialmente uma garantia de libertação, constitui-se em uma possibilidade de acesso ao conhecimento via livro, e a ignorância é, sem dúvida, o melhor instrumento de opressão. Para Manguel (1997,

p. 313), os escravagistas, bem como os ditadores, déspotas e afins, sabiam (e ainda sabem) que “ler é uma força que requer pouco mais do que umas escassas primeiras palavras para se tornar avassaladora” e, por saberem do “poder da palavra escrita”, entendem que “quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas”. Em síntese, sabem que, ao aprender a ler uma palavra, inicia-se um processo que habilita o sujeito a ler os mais diversos textos e a construir possibilidades de reflexão sobre sua condição, de escravo ou de homem livre, e sobre o que lê, constituindo ele mesmo os sentidos e se libertando da leitura guiada, aquela em que apenas se recita o que lhe é ditado por seus senhores, governantes, líderes religiosos etc.

O gesto da leitura, em seu poder de libertação, mobiliza para a insubordinação, e isso os tiranos não podem permitir. Em decorrência desse poder, a história da leitura coleciona fogueiras de censores: Protágoras teve suas obras queimadas em 411 a. C. em Atenas; o imperador chinês Chi Huang-ti (em 213 a.C.) tentou queimar todos os livros do seu reino; em 168 a. C., a Biblioteca Judaica em Jerusalém foi inteiramente destruída; as fogueiras da inquisição queimaram, juntamente com suas “bruxas”, um número incontável de livros ao longo dos séculos em que a inquisição da Igreja Católica dominou o pensamento no ocidente. Mais recentemente, já no século XX, o ministro da propaganda nazista Goebbels, diante de uma multidão de mais de cem mil pessoas, justificou a queima de mais de vinte mil livros, afirmando: “Esta noite, procedeis bem em atirar para o fogo estas obscenidades do passado. Esta é uma poderosa ação, grandiosa e simbólica, que mostrará ao mundo inteiro que o velho espírito está morto” (MANGUEL, 1997, p. 316). Muitos outros eventos poderiam ser citados para ilustrar o medo que o poder instituído sempre teve do acesso à leitura pelas massas, e da mudança de pensamento que disso decorreria.

Ainda conforme Manguel (1997), esse medo da leitura permanece até o século XX, nas ditaduras militares vigentes na América Latina, com seus instrumentos de censura e repressão à leitura, como forma de controle social, cultural e político, e exemplifica com a afirmação do general argentino Rafael Videla, líder do golpe militar em 1976, para quem “um terrorista não é apenas alguém com uma arma ou uma bomba, mas também alguém que difunde ideias contrárias à civilização ocidental e cristã” (Apud MANGUEL, 1997, p. 316). No mesmo contexto, em 1981 a junta militar do Chile classificou o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de

Cervantes, como perigoso, pois o general Pinochet entendeu o apelo à liberdade individual tematizada pelo autor como “um ataque à autoridade instituída”.

No Brasil, esse cenário não foi diferente e revela um longo processo de exclusão antes de a leitura tornar-se um direito de todos os cidadãos, ao menos no discurso oficial. Além da realidade de exclusão decorrente do escravagismo, a sociedade patriarcal vitimou (e ainda vitima) boa parte das mulheres com o impedimento de acesso ao letramento e somente nas primeiras décadas do século XX a alfabetização dessas mulheres passou a ser um projeto do Estado. Durante o golpe militar de 1964, a censura e apreensão de livros “revolucionários” se tornou prática corrente, evidenciando ainda mais a “seleção” de ideias que poderiam ser propagadas para o exercício de controle da população, inclusive com a indicação de obras “adequadas” ao pensamento ufanista propagado pelo regime militar.

A conclusão de Manguel (1997, p. 322-323) sobre o controle e a manipulação dos detentores do poder em relação à leitura encaminha para a percepção de que sem sempre “os poderes do leitor são iluminadores”. Esse leitor que está no comando (a exemplo dos donos de escravo, déspotas e afins), consciente da capacidade de um texto em transformar realidades, de multiplicar significados e de criar “possibilidades do futuro”, usa de seu poder para “destruir ou tentar destruir a página viva”. Mas, por sorte, essas tentativas quase sempre terminam em fracasso.

Conforme Zilberman (2013, s/p), a história da leitura, quando pensada como um “relato da progressão cronológica das obras escritas”, impõe duas condições: “a primeira é a de existir a escrita, reconhecida pela sociedade enquanto um de seus possíveis meios de comunicação; outra, é a de obras produzidas terem se tornado públicas, vale dizer, socializadas”. Obviamente que tal “socialização” só se materializa mediante um quadro histórico-social que possibilite ao sujeito o acesso à escrita, uma condição que é efetivada, comumente, pelo acesso à instituição escolar.

Com essa especificidade, fica evidente que a história da leitura acompanha também a história da própria escola, com seus avanços e retrocessos pautados em aspectos externos a essa instituição, mas que direcionam comportamentos e metodologias em seu âmbito. É o caso, por exemplo, dos momentos de guerra, de catástrofes, de crises econômicas etc. Conforme bem

lembra Zilberman, a história da leitura vai além da história da literatura, pois esta última está mais “preocupada, pelo menos até o momento, com a sequência, no tempo, de obras de cunho artístico, divididas conforme o gênero [...]”, e finda por adotar “recortes que identificam seu objeto pela nacionalidade, a língua sendo a opção mais frequente” (ZILBERMAN, 2013, s/p). Por outro lado, a “história da leitura avança para além do texto”, lidando, pelo menos, com a escola, como instituição, com a escrita, enquanto técnica, e com a fixação da escrita em um meio físico permanente, como tecnologia. Os três aspectos citados recuperam os estudos de Chartier (2011; 2009; 2004) e Darnton (2010; 1998) e são extremamente relevantes para a história da leitura, na medida em que materializam a relação do texto escrito com o sujeito leitor, determinando muito da recepção de uma obra literária em um dado tempo. Assim, “a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler” (ZILBERMAN, 2013, s/p), ou seja, do acesso e das ações de aproximação entre o leitor e o livro.

É preciso entender o letramento literário como uma prática essencial para a escola brasileira. Magda Soares (2002, p. 18) descreve o letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”; Leda Tfouni (2005), por sua vez, descreve-o como uma aquisição da escrita em *continuum*. A visão das duas autoras aponta para um processo que não se concretiza no momento em que o indivíduo aprendeu a ler e a escrever, mas que é cumulativo e que se estende por toda a Educação de Base, e até mesmo por toda a vida do leitor. Sempre que um gênero entra no horizonte de leitura de um sujeito, novo letramento se inicia, mas não a partir do zero, visto que os saberes sobre os gêneros se acumulam e se potencializam em função do repertório que o leitor já detém.

No que diz respeito ao letramento literário, entendemos que o processo se torna mais específico, pois a escola tende mais facilmente ao ensino-aprendizagem dos gêneros de caráter mais pragmático, o que obviamente não caracteriza os textos literários. O termo “letramento literário”, divulgado nos estudos sobre leitura por Graça Paulino (1999; 2004; 2010), recupera as ideias expressas por Soares e Tfouni e pressupõe o contato com uma ampla gama de obras literárias que permitam ao leitor compreender as diversas formas de representação da linguagem literária, não só ampliando as suas competências de leitura e

interpretação, mas também potencializando os seus espaços de fruição e de apreciação estética. Trata-se, portanto, de um amplo movimento de formação que se inicia com os gêneros orais e, à medida que se avança no aprendizado dos gêneros escritos, mais e mais se aproxima das diversas representações da literatura.

Assim, o letramento literário precisa incluir o conhecimento de leitura e de escritura do máximo possível de gêneros literários que circulam socialmente, incluindo obras do cânone e de fora dele. Conforme Leda Tfouni (2005, p. 47-63), é preciso considerar que a oralidade, inclusive em cenário de analfabetismo, faz parte do letramento, uma vez que a produção de textos, por exemplo, de narrativas, muitas vezes ocorre via oralidade. Inclusive, se me for permitido um anacronismo, a oralidade é responsável pelo letramento das sociedades anteriores ao advento da escrita. Se uma mãe analfabeta faz o seu filho pequeno conhecer, via narrativas orais, diversas histórias, incluindo narrativas da literatura, como os contos de fadas e os poemas de cordel, ocorre, em virtude desse letramento não-alfabetizado, a formação da identidade social dessa criança. Do que se pode inferir que, no percurso de leitura desse sujeito-leitor, obras dos dois gêneros recitados por sua mãe terão uma valoração afetiva determinante para a recepção de outras obras que dialoguem com esses gêneros. Ampliar esse “afeto” para outros gêneros literários é um trabalho que a escola pode fazer, pois, como a finalidade da literatura é a humanização (CÂNDIDO, 1995, p. 175), tudo da textualidade é relevante em seu *corpus* e contribui para a constituição do sujeito-leitor.

Entendo que essas afirmações relativizam, mas não anulam, a importância das leituras consideradas canônicas pela escola. Na verdade, essa discussão apresenta um claro exemplo do controle das trocas simbólicas e da negação da circulação desse “capital cultural” entre as classes sociais. Conforme Márcia Abreu (2011), ao apresentar como leitura autorizada apenas os textos produzidos e validados pelo cânone, a escola anula outros tipos de leitura que circulam entre classes menos favorecidas, mas não menos criativas, a exemplo das narrativas orais ou das obras de caráter regional ou popular. Se queremos contribuir efetivamente para o letramento literário, precisamos nos despir desses preconceitos e reconhecer que todos os textos literários podem ser produtivos para a ampliação do prazer da leitura, dependendo apenas do que se espera como resultado dessa experiência, se um prazer momentâneo e instantâneo ou um prazer duradouro,

conquistado a longo prazo, sem necessariamente sobrepor o segundo ao primeiro, mas colocando-os como formas diferentes, e igualmente lícitas, de acessar a literatura.

Esse “prelúdio” tem a intenção de demarcar a história do acesso à leitura, em geral, e à leitura literária, em específico, como um processo marcado pela restrição, como um privilégio de um grupo detentor do poder: brancos, de classe econômica elevada, em geral europeus – ou seus descendentes diretos. Também serve para marcar meu posicionamento diante da história da leitura, considerando o viés da exclusão social como matriz determinante para o não acesso de sujeitos contemporâneos à leitura literária. A exclusão social, repito, e não o “gosto”, a “inaptidão” ou o “desinteresse” pela leitura, justificativas recorrentes nos discursos da escola, em especial os proferidos pela figura do professor. A história da leitura no Brasil é marcada por essa exclusão, desde o acesso ao livro até a formação do cânone e o ensino de História Literária nas escolas. Ao decidir o que se deve ou não ler hoje, usam-se os critérios estabelecidos por esse processo excludente e limitador do acesso para a população de baixa renda, tanto na escolha dos temas quanto nos formatos das obras que lhe são oferecidas. Nesse cenário se inclui a figura do professor, que em geral também vivenciou essa história de privação da leitura em sua experiência como aluno, reproduzindo-a e ajudando a reforçar o ciclo de exclusão. Em certa medida, permanece hoje o quadro de impedimentos para a formação do leitor que não possui os instrumentos de leitura garantidos pelo poder aquisitivo, em uma incontestável manifestação do controle do acesso aos bens culturais.

## **2.1 Breve reflexão sobre a história da leitura literária no Brasil**

É possível visualizar um panorama dos estudos sobre a leitura no Brasil, na primeira década desse século, observando os projetos, as instituições e as publicações sobre tal tema. Obviamente que, nesse caso, a palavra “panorama” não tem o caráter globalizante comumente a ela associado, pois o volume de livros, artigos, teses e dissertações produzidas sobre o tema, no Brasil, é bem maior do que o que se pode discorrer nos limites de uma tese. O recorte aqui apresentado não nega a importância de estudos precursores sobre a formação do leitor brasileiro,

os quais inclusive são retomados pelos trabalhos produzidos no período aqui destacado, mas mantenho aqui esse uso “indevido” da palavra “panorama” por entender que, mediante os recursos de retomada e remissão, os textos e projetos citados nesse tópico permitem uma interessante perspectiva dos estudos sobre a leitura desenvolvidos em nosso país.

Assim, em função da grande quantidade de textos sobre leitura produzidos nas últimas décadas<sup>7</sup>, e porque a finalidade aqui não é a de construir uma linha temporal, mas apenas exemplificar a visão contemporânea da leitura literária em âmbito nacional, restrinjo este “panorama” a alguns dos últimos estudos de pesquisadores brasileiros que se debruçam ou debruçaram sobre o tema em questão e a alguns projetos que exemplificam as pesquisa e/ou ações sobre a formação do leitor. Alguns desses estudos abordam a historicidade do problema da leitura; outros apontam os responsáveis por tal problemática. Alguns deles, e talvez os mais relevantes para esta tese, estabelecem uma dialética que analisa as forças diversas a partilharem o palco da história da leitura, indagando sobre o papel do leitor, o contexto da leitura, o papel da escola, a figura do mediador, a formação de professores de literatura etc.

Estudos como *Perfil do leitor colonial*, de Jorge de Souza Araújo (1999) e *Formação da leitura no Brasil*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), atestam que no território brasileiro, desde sua formação mais pretérita, a educação de leitores de literatura não fazia parte sequer das famílias que aqui se alojaram para o desenvolvimento do processo de colonização. Ler não era prática e nem mesmo horizonte para os indivíduos que realizaram a colonização em nosso país, e isso era um reflexo também direto da expectativa de colonização dos sujeitos que “pensaram” tal processo.

O Brasil colonial, segundo Araújo (1999), não conheceu seus cronistas. Isso significa dizer que, desde o início, o processo de produção intelectual e artística textual no território do que hoje é o Brasil não foi direcionado para um programa de formação de leitor. Se levamos em conta o texto teatral, apenas subterraneamente

---

<sup>7</sup> É interessante assinalar a pesquisa realizada, em 2001, por Norma Sandra de Almeida Ferreira, intitulada “A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-1995”. Nela, a pesquisadora verificou o grande aumento do número de dissertações e teses que abordam a leitura, no interstício analisado: cento e oitenta e nove pesquisa desenvolvidos nas áreas de Letras, Educação, Biblioteconomia etc.

é que ele foi especulado no Brasil do passado, uma vez que o acesso decorria somente das representações com finalidades de catequizar os povos autóctones. Não havia, assim, propagação de leitura literária ou de qualquer outra produção escrita em geral. Portugal, como colonizador, não se propôs a fomentar a escrita e o gosto literário com a finalidade de desenvolver civilizações novas.

Conforme Lajolo e Zilberman (1996, p. 18):

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso.

Dessa forma, até quase meados do século XIX, há grande pobreza de leitura literária em decorrência do programa civilizatório da Metrópole. Sobre isso, Araújo (1999, p. 29) diz que “a Carta de Caminha só veio a ter divulgação dois séculos depois de escrita e enviada”. Acrescente-se que, apenas em fins do século XVI e início do XVII, “Virgílio, Cícero, Horácio, Ovídio e Sêneca seriam (...) integrados às estruturas curriculares obrigatórias do ensino jesuítico e, em seguida, do experimento pombalino” (ARAÚJO, 1999, p. 35), e ainda assim, muitos desses textos vieram alterados. Clássicos como Platão e Aristóteles foram trazidos, mas não poderiam ser lidos no original, porque tal leitura era censurada, e não devido à falta de conhecimento do grego clássico pelos pouquíssimos habitantes letrados da colônia. Esses dados evidenciam que o acesso à leitura literária, no Brasil colônia, e mesmo durante o Romantismo e até a época de Machado de Assis, era bastante problemática.

Acrescente-se que, na medida em que a escrita foi sendo incorporada à vida geral das sociedades, no sentido ocidental mais amplo, nem todos os indivíduos tinham direito a seu conhecimento. Vindo para bem perto de nossos dias, ressalte-se, que até 1920, 65% da população brasileira era analfabeta, e que até 1980, 25% – e embora essa seja uma boa redução da taxa de analfabetismo, ainda é um índice alto. Observe-se, também, que, até 1878, o índice de analfabetismo em Portugal equivalia a 79,4% da população, e que o índice europeu geral era equivalente ao brasileiro dos fins do século XVIII ao início do século XIX. Somente a partir do século

XIX, as crianças europeias de seis a sete anos começaram a ser alfabetizadas em nações como a França, a Inglaterra, a Holanda, a Bélgica e a Alemanha. Por último, leve-se em consideração que, antes de as ideias do comunismo científico de Marx e de Engels chegarem à Rússia, essa nação contava com mais de 80% da população analfabeta, em uma sociedade feudo-rural. Trata-se de um quadro geral bastante esclarecedor da realidade atual do processo de formação do público leitor, em especial se colocarmos a temporalidade de forma comparativa.

De volta ao cenário brasileiro, a posse de livros no Brasil colonial era uma raridade, conforme nos indica Villalta (1997); cruzando-se os dados historiográficos desse historiador social com os estudos citados de Araújo (1997), Lajolo e Zilberman (1996), é evidente que não há na formação familiar brasileira, de início, a valorização da leitura de literatura. As investigações de Villalta (2009; 1997) destacam que muitos dos livros encontrados nas casas do Brasil colonial eram obras devocionais, e não tratados de ciência ou filosofia e menos ainda obras representativas do que hoje chamamos de literatura.

O século XIX e o direito ao estudo profano advindo do Iluminismo produziram um novo quadro de posse familiar de livros, geralmente por parte de certos senhores de escravos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, bem como por certos liberais e pelos clérigos. Ainda assim, a posse familiar desse bem cultural é muito escassa para constituir, em médio prazo, um efeito de ação familiar que, por precepção, gerasse a formação de leitores de literatura. Somente nesse século pode-se falar em público leitor do Brasil, formado especialmente pelos leitores de folhetim, mesma época em que se pode falar de uma “leitura brasileira”, motivada por autores nacionais que se destacaram no âmbito literário, contudo essa leitura ainda era bastante limitada. Conforme Lajolo e Zilberman (1991), romances como *A moreninha*, obra do Romantismo que teve excelente recepção pelo público da época, “dá a perceber ao leitor a superficialidade da leitura enquanto prática social e da literatura enquanto instituição cultural” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.106). A divulgação da leitura em contexto escolar, desde então, moldava-se pela leitura do cânone europeu, enquanto a leitura fora da escola era motivada pela publicação dos romances de folhetim que circulavam nos jornais e tratavam de temas e representavam espaços da corte no Rio de Janeiro.

Já no século XX, o Brasil é testemunha de uma literatura “plural, recortada em histórias que falam diferentes línguas, que falam por diferentes vozes, repartidas, por diferentes códigos e linguagens, unificados todos na linguagem literária” (LAJOLO, 2001, p. 107), tanto nas estéticas literárias quanto na divulgação e circulação das obras, a diversidade é a palavra que melhor caracteriza tal momento da história da literatura. Porém, quanto à leitura literária, o público da chamada “alta literatura” permanece restrito ao meio acadêmico e ou escolar, com grande ênfase na leitura dos clássicos escolares. Por outro lado, cresce vertiginosamente a leitura de *best sellers* americanos, sobretudo na categoria autoajuda. Sobre isso, o estudo realizado pelo pesquisador Arnaldo Cortina (2013), em projeto intitulado *História da leitura no Brasil: 1960 – 2000* apresenta um interessante panorama dos interesses de leitura no Brasil do século XX.

Em sua intenção de apresentar os livros mais lidos em nosso país, Cortina (2013) parte das listas de livros mais vendidos publicadas em jornais de circulação nacional (o periódico *Jornal Leia*, que circulou no Brasil entre 1978 e 1991, e o periódico *Jornal do Brasil*, desde o ano 1966 até 2000) e realiza um mapeamento analítico que apresenta um resultado interessante: “vinte e seis livros aparecem como os mais vendidos durante o período de 1966 a 2000 no Brasil [...], dos quais 14 podem ser considerados de autoajuda”. Ao categorizar os livros de autoajuda, o pesquisador aponta sua semelhança com um “manual de instrução na medida em que pretendem ser a fonte a partir da qual o leitor realiza um fazer”, pois, para ele “a literatura de autoajuda constrói-se a partir de um contrato entre o enunciador e o enunciatário, baseado na crença”, dessa forma, dá-se, pelo discurso, uma transferência de conhecimentos do primeiro para o segundo e “sua eficácia é positiva na medida em que seja capaz de levar o leitor a acreditar naquilo que ela propõe como verdade” (CORTINA, 2013, p. 372).

A análise do referido autor expressa a ideia de que o leitor acessa tais obras em busca de “satisfazer um desejo imediato de bem-estar”, ou seja, que na segunda metade do século XX, o leitor brasileiro “está mais preocupado com aquilo que lhe toca de forma mais direta, qual seja, seus problemas e angústias existenciais, do que com a fruição de um objeto estético” (CORTINA, 2013, p. 373). Alongando-se um pouco nessa questão, o autor afirma que o componente estético é de interesse de um “público extremamente reduzido, um grupo fechado que

corresponde ao da academia ou ao que se poderia genericamente chamar de intelectuais” (CORTINA, 2013, p. 373). No cômputo geral das análises apresentadas, esse autor considera que

a instância do leitor se constrói a partir da visão da leitura como um passatempo, pelo gosto que se instaura no leitor que deve escolher um determinado livro para ler. Do ponto de vista, porém, da construção interna desse leitor nos textos enquadrados nessa última categoria, posso dizer que ele se configura a partir de uma projeção figurativa [...]. De um lado há o leitor que busca uma identificação com um modelo de sujeito engajado em determinado estereótipo de valorização de questões sociais, [...] ou de questões filosóficas [...]. De outro, há o leitor que se interessa pelo plano narrativo da história e a entende como uma forma de aquisição de saber ao mesmo tempo em que é o resultado de um querer manifesto na forma do lazer [...] (CORTINA, 2013, p. 375-376).

Essas conclusões permitem inferir que a opção por leituras de *best sellers* e livros de autoajuda diz muito não só do comportamento e anseios do homem contemporâneo, mas também de suas lacunas de formação como leitor que busca na leitura certo pragmatismo, um “serve para”, atitude que mais o afasta do que o aproxima da fruição estética de uma obra literária. Isso se constitui um problema porque, pela fruição estética, chegamos ao que Jauss chama de “libertação”, tanto “de alguma coisa” quanto “para alguma coisa”, ou seja, um movimento que ao liberar a imaginação, projeta-a para um novo movimento de conhecimento.

O contexto da leitura no século XXI revela a multiplicidade de meios de produção e circulação de obras literárias em suportes inovadores, como os leitores de livros digitais, mas infelizmente apenas isso não garante o acesso dos leitores às obras. Obviamente, é muito mais fácil produzir e divulgar um texto literário em nossos dias, seja impresso, seja em blogs, e essa facilidade de divulgação alimenta o debate sobre o que é ou não literatura, o que é uma boa leitura, o que se deve ler na escola etc. São reflexões que só se tornaram possíveis porque o acesso se democratizou, ainda que parcialmente, e hoje muitos leitores se permitem a crítica das obras lidas, publicando suas resenhas e julgamentos em sites na internet, essa mídia múltipla e de largo alcance. Contudo, assim como a obra impressa é inacessível para aqueles que não detêm poder econômico, o acesso à obra em meio digital também o é. Ampliamos a possibilidade de acesso para o grupo de leitores, mas não necessariamente garantimos a formação de novos leitores, pois para isso não basta termos muitos autores publicando e/ou uma grande diversidade de meios

de divulgação. É necessário termos instâncias de mediação e, ao menos no Brasil, esse papel ainda é realizado muito mais pelo contexto escolar do que por outros espaços de educação.

Como resultado dessa brevíssima “digressão histórica”, depreende-se que, ainda que um estudo contemporâneo mostre que a orientação familiar seja mais eficaz na formação de leitor, ela não é a realidade do letramento literário no Brasil, e, por isso, seria uma negligência não se voltar mais e mais para o poder de ação da escola. Afinal, a escola, conforme nos esclarece Zilberman (2013),

constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. Ela conta, por seu turno, com uma história especial, de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico (ZILBERMAN, 2013, s/p).

Contudo, a forma como a escola tem conduzido o seu papel de formadora, conforme já foi realçado anteriormente, é bem aquém do esperado, e entendo essa limitação como resultado do controle dos bens simbólicos, efetivado pela sociedade. A realidade da escola brasileira está muito distante do que é minimamente necessário para um letramento literário eficiente, pois, como nos alerta Zilberman (2013, s/p),

o Brasil carece de escolas qualificadas, os professores nem sempre apresentam formação adequada, o Estado remunera mal o corpo docente. Além disso, e talvez por consequência, a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto.

Por isso, julgamos que as iniciativas extraescolares de letramento literário, efetivadas por ONGs e pelas (poucas) ações de extensão das universidades, têm apresentado resultados bastante eficientes no que se refere à mediação de leitura e formação de leitores, ao contrário do que se vê na escola brasileira. Isso não significa que uma iniciativa possa ou deva substituir a outra, uma vez que é na escola que boa parte dos sujeitos tem acesso à leitura literária, mas sim que a escola tem muito a aprender com as instituições extraescolares, caso realmente deseje integrar mais os alunos ao conhecimento e às práticas de leitura, em especial, a literária.

É preciso destacar, nos estudos sobre a leitura no Brasil, a coletânea de trabalhos *Leitura, história e história da leitura* (ABREU, 1999), a qual reúne artigos de dezenas de pesquisadores de áreas diferentes, discutindo o tema da leitura. Nessa obra há um conjunto de textos que discutem a formação do leitor brasileiro e o confronto das práticas de letramento que se desenvolveram no século XX e que ainda são recorrentes em nosso século. Em pequenos ensaios, Roger Chartier, Jean Hébrard, Marisa Lajolo, José Midlin, Jorge Larrosa, Maria Beatriz Nizza da Silva, Adolfo Hansen, Luiz Carlos Villalta, Lilian Maria Lacerda, entre outros, apresentam suas reflexões sobre histórias de leituras, em uma síntese das perspectivas de análise do leitor e da leitura no Brasil. Essa obra se apresenta como excelente ponto de partida para pensar as transformações da imagem do leitor e sua formação no Brasil e em países de extrema relevância para nossa história, como Portugal, Espanha e França, por isso a retomarei em momentos diversos dessa tese para buscar nela as contribuições necessárias.

A referida coletânea é fruto do trabalho realizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), fundada na década de 1980. De acordo com o histórico da ALB, sua fundação se dá num contexto em que a “questão da promoção e do estímulo à leitura passava (...) fundamentalmente pela divulgação do próprio texto escrito, num momento em que havia poucos espaços de publicação e de informação” (ALB, 2013, s/p). A realidade hoje é bem diferente, se consideramos a quantidade de veículos e projetos que são desenvolvidos sobre o tema, o que é materializado nos diversos grupos de pesquisa que discutem o tema da leitura, em diversas frentes. Basta uma consulta ao site do CNPq para se perceber o quanto esse tema é recorrente em projetos, não apenas em grupos de pesquisa na área de Letras, mas também nas áreas de Educação, Comunicação, História e Artes.

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura, dirigido pelas pesquisadoras Eliana Yunes e Marta Morais da Costa, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, em ação desde 2000, é um exemplo de projeto que tem mapeado, há mais de uma década, aspectos relevantes sobre a leitura literária no país. O grupo, originário do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, investiga, conforme o projeto cadastrado, as “teorias, metodologias e políticas de leitura”, ecoando em ações nas IES unidas à Cátedra UNESCO de Leitura” (CNPq, 2012). Entre as ações listadas no cadastro do projeto,

algumas me parecem muito relevantes para as discussões feitas nesta tese, como estas: a “definição de rede de leitura e *webcenter*”, a “difusão e compartilhamento nacional e internacional das pesquisas sobre leitura e literatura infantil e juvenil através da Estação de Leitura Online (ELO) que qualifica conteúdos disponíveis na internet, disponibilizando-os, por software específico” e a formação da “Rede Brasil de Leitura (RELER): rede de pesquisadores associados da leitura e formação de leitores integrando o Brasil e a América Latina” e de um “acervo da biblioteca da Cátedra UNESCO de Leitura (BLIJ) integrado por bases de dados correlatos, em âmbito nacional e internacional”. A relevância se justifica porque essas são ações que permitem elaborar um panorama dos projetos de formação do leitor em desenvolvimento no Brasil. Outro aspecto do Grupo em questão que interessa diretamente a esta tese é o fato de ele integrar tanto “pesquisadores vinculados às universidades das diversas regiões brasileiras, como outros mediadores/implementadores de programas sócio culturais nacionais e internacionais, como *Viva Leitura BR* e *Salas de Lectura MEX*”, ou seja, apresenta dados tanto do universo escolar quanto extraescolar. Sobre esse projeto, voltarei a comentar, com mais profundidade, no terceiro capítulo.

Na observação dos projetos cadastrados pelo CNPq, é visível a amplitude das discussões sobre a leitura, o que me leva a grupos de pesquisa de universidades de todas as regiões do Brasil, a exemplo de trabalhos como o *GEPELEL - Grupo de Estudos em Políticas de Leitura e Ensino de Literatura*, cadastrado no CNPq em 2006, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que integra “estudos e pesquisas multidisciplinares voltadas para a investigação de políticas nacionais e internacionais de leitura e ensino de literatura em contextos escolares e não escolares”; e o projeto *Estação da Leitura: Grupo de Pesquisa em Leitura e Literatura Infanto-Juvenil*, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, o qual desenvolve, desde 2006, experimentos com literatura nas escolas e hospitais da região do sudoeste baiano. Os dois projetos citados são exemplares da descentralização das pesquisas sobre leitura que, para além do eixo Rio-São Paulo, espalham-se por todas as regiões e estados do país.

Não posso deixar de citar aqui o projeto *Memória da Leitura*, desenvolvido pelas pesquisadoras Márcia Abreu e Marisa Lajolo, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Nele é disponibilizada ampla bibliografia sobre Leitura, com

dados e fontes primárias que se destinam a pesquisas e também textos científicos e resultados de estudos dos pesquisadores integrantes do projeto. Alguns dos trabalhos citados nesta tese foram consultados no site do projeto, que também possui uma linha do tempo com acervo de textos de e sobre leitura desde o Brasil colônia, além de um sistema de consulta para imagens representativas das práticas de leitura no Brasil, desde o século XVI.

Outro grupo de pesquisadores que tem contribuído de forma significativa para a investigação das práticas de leitura no país é o *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG. Criado em 1990, o Ceale busca integrar grupos interinstitucionais voltados para a área de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Com esse interesse de pesquisa, o tema da leitura, e mais especificamente a leitura literária, sempre foi alvo de discussões, teses, artigos, por parte dos seus integrantes. Conforme informa o site do Ceale (2013), há dois princípios norteadores para as atividades por ele desenvolvidas: “compreender o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social” para assim “intervir nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento” (CEALE, 2013, s/p). O volume de obras publicadas pelo Ceale é muito instigante, uma intensa produção de livros científicos e didáticos sobre o tema da leitura, o que aponta para a importância dessa temática entre professores e pesquisadores no Brasil.

Além dos citados estudos desenvolvidos pelas universidades brasileiras, dois projetos de fomento à leitura de âmbito governamental merecem uma breve reflexão<sup>8</sup>, pelo alcance e relevância nessa última década. O primeiro é o já aqui citado Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, um “projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura”, que atua no país desde o ano de 1992 e tem “se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura”. O PROLER, que nasceu com a ideia de “promover ações de valorização da leitura, aumentando o número de leitores em todo o país”, hoje mobiliza “Governos

---

<sup>8</sup> Tratarei de forma mais detalhada sobre os dois programas governamentais citados no terceiro capítulo dessa tese, momento em que apresento as ações de letramento literário em contexto extraescolar.

Estaduais, Municípios e outras entidades públicas e privadas para construir uma rede trabalhando em favor da leitura” (BRASIL, 2009a, p. 30-31) através dos Comitês do PROLER, que hoje já totalizam setenta e quatro em todas as regiões do Brasil. O PROLER também tem uma relação intrínseca com diversos projetos e ações de pesquisa sobre leitura literária no Brasil, a exemplo do trabalho desenvolvido por Eliana Yunes, na Cátedra de leitura da UNESCO.

O segundo, e mais recente, é o Plano Nacional do Livro e da Leitura, PNLL, instituído pela lei 10.753, de 30/10/2003, que permite ao Poder Executivo a criação de projetos que incentivem a formação de leitores e o acesso ao livro. Conforme documento publicado pelos ministérios da Educação e da Cultura, o PNLL “é produto do compromisso do governo federal de construir políticas públicas e culturais com base em um amplo debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema”, (BRASIL, 2010, p. 21), e se materializa em projetos, programas e atividades sobre o livro, a leitura, literatura e as bibliotecas no Brasil. O fato de dois grandes projetos de fomento estarem vinculados ao Governo Federal, em relação direta com os estados e municípios, é revelador de uma perspectiva de formação do leitor que se entende como responsabilidade da sociedade como um todo e dos órgãos governamentais, e não apenas do núcleo familiar.

A explanação desenvolvida até aqui evidencia a importância do tema da formação de leitores, tanto nos meios acadêmicos e pedagógicos, como no discurso oficial e nas ações de organizações não governamentais. Contudo, mesmo com o crescente volume de trabalhos e ações voltados para a formação do leitor, a realidade de leitura, no Brasil, ainda é preocupante, com uma média de leitura muito baixa: quatro livros por leitor/ano, conforme os dados coletados pelo Instituto Pró-livro, na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2012). Se considerarmos os gêneros de livros e a divergência dos dados entre regiões do país, chegaremos certamente a lugares em que a leitura é praticamente inexistente. “O brasileiro lê” é uma afirmação que precisa de ressalvas: “que brasileiro”? Estamos falando de qual região, de qual faixa etária, de qual classe social? Com todas essas ressalvas, ao compararmos a realidade de leitura no Brasil com a realidade de leitura em países vizinhos, chegamos à triste conclusão de que “não estamos tão mal” assim: excetuando a Argentina, que tem uma média de seis livros/ano por cidadão, o Brasil

está em situação melhor ou igual aos demais países da América Latina, conforme estudos do CERLAC (HOYOS; SALINAS, 2012).

Um número não significa nada sem interpretação. A quantia de quatro livros/ano pode significar muito em um grupo não escolarizado, que tem acesso a essa leitura através de ações de mediadores e projetos de ONGs. Quatro livros por ano é pouco se pensarmos em um grande centro ou em uma escola que atende a uma população de classe média. Se essa média representa o índice de leitura em um curso de formação de professores, ela é muito preocupante, pois revela a insuficiência de conhecimentos e reflexões que um graduando elabora ao longo de sua formação universitária. Analisar o resultado da pesquisa do Instituto Pró-livro nos permite construir uma reflexão consistente sobre as práticas de leitura literária e os fomentos – governamentais ou não – que são aplicados na formação de leitores no Brasil.

Para construir tal reflexão, parto agora para uma análise dos dados apresentados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2003; 2008; 2012), em especial em sua última edição, por apresentar dados mais recentes.

## **2.2 Retratos da leitura no Brasil: uma análise da pesquisa quantitativa sobre os leitores brasileiros**

Em sua terceira edição, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* tem mapeado a “evolução e impactos das políticas públicas do livro e leitura implementados desde 2001 no Brasil” (IPL, 2012). Trata-se de um levantamento de grande interesse para o mercado editorial, pois elabora um perfil do comprador de livros no Brasil, mas também de grande interesse para as esferas governamentais, pois mapeia resultados e carências dos projetos de leitura desenvolvidos (ou não) por estados brasileiros.

Conforme nos esclarece o documento *Retratos da leitura no Brasil*, do Instituto Pró-livro (IPL), de 2012, a pesquisa de mesmo nome é, em âmbito nacional, a única “que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro” (IPL, 2012, p. 17). Promovida pelo mercado editorial, ela tem, segundo os autores, a intenção de “a partir de um amplo diagnóstico, estimular novas reflexões e decisões em torno de possíveis novas intervenções para melhorar os atuais indicadores sobre

o comportamento leitor da população” (IPL, 2012, p. 17).

De fato, os dados apresentados na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* contribuem significativamente para os estudos sobre o comportamento do leitor contemporâneo no país e, de certa maneira, os resultados por ela apresentados possibilitam que projetos sejam implantados através de políticas públicas estaduais e federais. Na concepção de seus implementadores,

A medição dos indicadores de leitura e acesso ao livro pelos brasileiros, por meio da pesquisa, tem possibilitado uma extraordinária contribuição à reflexão, avaliação e orientação de ações mais efetivas a dirigentes e técnicos das áreas de educação e cultura do governo, pesquisadores, entidades do livro, empresários da cadeia produtiva e, especialmente, a todos os que acreditam que melhorar os indicadores de leitura e de acesso ao livro da população seja fundamental para se conseguir melhores posições nas avaliações sobre educação alcançadas pelos jovens estudantes brasileiros (IPL, 2012, p. 17).

Entendo que os dados veiculados a partir da pesquisa aqui analisada são realmente relevantes para se compreender a formação do leitor brasileiro, e mais especificamente o leitor de literatura, na contemporaneidade. Isso porque tais números, resultantes da pesquisa quantitativa, se interpretados à luz das teorias que embasam esta tese, materializam a realidade vivenciada por milhares de sujeitos, em idade escolar ou não, que são excluídos da experiência de apreciação estética de uma obra literária, em nosso país. Nesse sentido, reafirmamos a ideia expressa pelo IPL, quando defende que conhecer o perfil do leitor brasileiro é um instrumento “para se identificar ações efetivas na formação de leitores” e que, ao dar visibilidade a tais dados, a pesquisa por ele realizada cria um espaço de debate nacional sobre o objeto desta pesquisa, ampliando os “espaços para apresentar o tema à sociedade brasileira, possibilitando que a leitura seja mais valorizada no imaginário coletivo” (IPL, 2012, p.17).

A defesa da relevância da leitura para o sujeito contemporâneo, em especial o aluno, é ponto pacífico nos discursos sobre a leitura no Brasil, mas os resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, de 2000 a 2011, apresenta-nos uma visão não tão positiva das transformações sociais relativas ao acesso e às práticas de leitura no Brasil, no período investigado. Conforme podemos interpretar dos dados divulgados, apesar do índice de alfabetização ter melhorado significativamente na última década, a inserção da leitura no cotidiano dos sujeitos

alfabetizados não tem acontecido na mesma proporção.

A primeira edição dessa pesquisa<sup>9</sup>, realizada em 2000 e divulgada em 2001, buscou “identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso a eles” (IPL, 2012, p. 18) e para tanto realizou um levantamento do perfil do leitor de livros, coletando suas preferências e identificando as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil. Em tal edição, a pesquisa investigou a população brasileira com no mínimo três anos de escolaridade e com idade a partir de 14 anos, um universo que, em 2000, representava 85 milhões de brasileiros, equivalendo a 49% da população do país. Para tanto, essa pesquisa mapeou 19 estados brasileiros, entrevistando 5.200 pessoas em 44 cidades. Esse número é, sem dúvida, bastante significativo, mas acredito que seu resultado seja mais representativo de uma visão das regiões do centro, sudeste e sul do Brasil do que dos interesses educacionais de forma geral. Isso porque essa visão interessava muito mais ao mercado editorial, financiador da pesquisa. Decorrente desse interesse, acredito, priorizou-se um público consumidor em potencial, ignorando uma imensa quantidade de brasileiros excluída desse mercado, o que se pode comprovar no pequeno número de entrevistas realizadas na região Norte, o qual sequer permitia sua representação estatística, sendo, assim, apenas incluído no quadro geral do Brasil.

A segunda edição foi realizada pelo IPL – com o fomento das mesmas entidades da primeira edição – que contratou o Instituto IBOPE para a aplicação da pesquisa no ano de 2007. Os resultados da pesquisa foram apresentados em 2008, em um seminário nacional realizado em Brasília. Em relação à primeira edição, houve uma mudança quanto à metodologia, que passou a utilizar os procedimentos adotados pelo Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC), da UNESCO, e pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Conforme nos informa o Instituto Pró-Livro (IPL, 2012), as inovações desses procedimentos permitiram a essa edição ter uma amplitude nacional, passando a estudar toda a população brasileira a partir de cinco anos de idade, sem a exigência de uma quantidade específica de anos de escolaridade, o que, para o Pró-Livro,

---

<sup>9</sup> A primeira edição foi realizada pela Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), Câmara Brasileira de Livros (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), e apoiada pela Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa). O Instituto Franceschini Análise de Mercado de São Paulo foi o responsável por sua aplicação.

implicava em “contribuir também com a avaliação do impacto das políticas públicas do governo, adotadas no período” (IPL, 2012, p. 18). Com a aplicação de questionário em entrevistas presenciais nos domicílios, a pesquisa recolheu uma amostra de mais de cinco mil entrevistas, em trezentos e quinze cidades de todas as unidades da federação. Nessa segunda edição da pesquisa, observou-se que sessenta milhões de brasileiros afirmavam gastar o tempo livre com leitura. De todo o cenário descrito pelo documento, a maior parte dos leitores é de estudantes da escola formal brasileira, o que confirma a ideia de que, com todos os entraves e impasses, a escola ainda é o principal lugar de formação de leitores do Brasil.

Os dados da terceira edição, aplicada em 2011, foram divulgados em 2012, no II Seminário Nacional, em Brasília. Seguindo os mesmos procedimentos e com o fomento das mesmas instituições da edição anterior, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2012) manteve os mesmos objetivos gerais da pesquisa de 2007, mas alguns objetivos específicos foram acrescidos, por exemplo, a inclusão do perfil dos leitores de livros digitais e a avaliação das bibliotecas públicas pelos seus usuários. Foi mantida a metodologia desenvolvida pelo CERLALC/UNESCO, a qual introduziu parâmetros internacionais de comparação entre os países da América Latina e, segundo o IPL (2012, p. 20), possibilitou “construir séries históricas sobre o comportamento leitor”. Manteve-se o formato de “pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais “face a face” (com duração média de 60 minutos), realizadas nos domicílios”, atingindo 5.012 residências em 315 municípios de todos os estados e do Distrito Federal (IPL, 2012, p. 20).

Para a terceira edição, foram demandados ajustes, com destaque para a conceituação do que “deve ser entendido/aceito como livro para efeito da pesquisa e se o livro foi lido inteiro ou em parte”, a diferenciação dos livros indicados pela escola, separados em didáticos ou de literatura e o detalhamento a respeito da leitura efetivada nos últimos três meses antes da pesquisa<sup>10</sup>. Algumas inovações também foram implementadas, com destaque para as questões direcionadas ao objetivo de “conhecer melhor o comportamento e os interesses desse leitor e consumidor de livros digitais” e “sobre a avaliação das bibliotecas pelos seus

---

<sup>10</sup> Segundo o IPL (2012, p.20) “a opção pelo período de três meses e não de doze meses deu-se por ser mais confiável à informação/memória do entrevistado sobre o que leu, comprou etc.”

usuários” (IPL, 2012, p.20).

Dos diversos resultados da pesquisa em questão, alguns interessam diretamente à formulação da tese que aqui se propõe sobre a revisão das práticas de leitura em contexto escolar, consideradas a partir da aprendizagem sobre o funcionamento da leitura em espaços extraescolares. A fim de contemplar esse interesse, procedo, a seguir, à análise de alguns gráficos da referida pesquisa, associando-os aos aspectos que me parecem adequados para a interpretação das práticas de leitura no Brasil e à comparação daquelas que se realizam em espaço escolar com as que se realizam em âmbito extraescolar.

### **2.2.1. Considerações sobre alguns aspectos dos gráficos e análises da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil***

A primeira informação da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* que me parece ser fundamental para esta tese diz respeito à questão de a população brasileira ser ou não leitora. Para a pesquisa, um leitor é o sujeito “que declarou, no momento da entrevista, ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses” e um não leitor é aquele “que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (e mesmo quem leu em outros meses que não os três últimos ou mesmo que leu ocasionalmente)” (IPL, 2012, p. 21). Mediante essa definição, os resultados da pesquisa indicaram que 50% da população pode ser considerada leitora, perfazendo um total de 88,2 milhões de sujeitos, número esse que aponta para uma redução de 5% no universo de leitores do país, em relação à pesquisa de 2007. Quanto a essa comparação, entendo que a especificação de alguns critérios na pesquisa de 2011 foi responsável pelo refinamento de alguns dos dados levantados, ajustando-os à realidade, e não que tenha havido uma queda efetiva no número de leitores. Um bom exemplo da especificação de critérios a que me refiro é o esclarecimento prévio dado aos entrevistados sobre o que seria “ler na íntegra” e “ler em partes” (IPL, 2012, p. 21), bem como a alteração na ordem das perguntas no questionário<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Conforme nos esclarece o documento do IPL (2012), houve uma alteração “na sequência das questões no formulário de entrevista, iniciando pelo número de livros lidos pelo entrevistado. Assim o entrevistado tende a ser mais sincero ao informar o número de livros lidos. As questões voltadas a conhecer as representações sobre a importância do livro no início da entrevista podem levá-lo a ter vergonha de informar que não leu ou a ampliar o número de livros lidos” (IPL, 2012, p. 21).

Com ou sem redução, o percentual de leitura no Brasil é indicativo de um “gargalo” na trajetória do leitor e do livro em nosso tempo, denunciando o acesso limitado à literatura. O índice apresentado pela pesquisa do IPL, indicando que apenas 50% da população é considerada leitora – com o número medíocre de quatro livros por habitante/ano, é muito preocupante, pois, quando aplicamos esse percentual à quantidade de habitantes do Brasil, enxergamos o absurdo de que mais de 88 milhões de brasileiros não leem ou leem muito pouco qualquer tipo de literatura. Ao compararmos esse dado com o índice de países vizinhos, o mesmo cenário se configura, às vezes até de forma mais negativa. Conforme pesquisa do CERLALC,

O índice médio de leitura de livros na população dos países submetidos a estudo está em torno de 48%, com uma medição de frequência de pelo menos um mês, até um ano. A Argentina registra o percentual mais alto de leitura de livros na população (55%), seguido pelo Chile (51%) e o Uruguai (51%). Em seguida estão o México (27%) e o Peru (35%) (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 199).

São dados que colocam em xeque as pretensões de qualquer pesquisa sobre leitura: não há como pensar em um leitor sem tratar desse “privilégio” de uma minoria social que consome bens culturais. São os 50% de brasileiros que comem melhor, dormem melhor e acessam um sistema de saúde menos precário, são eles que podem, em uma medida mais imediata, acessar também bens culturais como o livro<sup>12</sup>. É dentro desse percentual que as pesquisas sobre o leitor se encaixam, visto que, para todo o restante, o livro é quase um tesouro inalcançável e, portanto, a atividade de ler seria, para um catador de lixo, por exemplo, como a de degustar caviar: isso nunca acontece. E se, por um milagre dos “céus”, acontecer, esse, sujeito não terá “paladar” para tal “luxo”, o que confirmaria o acerto do famoso dito popular que critica o absurdo de se “jogar pérolas aos porcos”. Afirmar tal coisa pode me fazer incorrer no risco de ser tachada de “elitista”, ou coisa pior. Contudo, como não é sobre os 50% privilegiados dessa estatística que pretendo tratar, mas sim dos excluídos desse privilégio, é pertinente apontar certas estratégias de aproximação que alguns organismos não governamentais têm utilizado para desmascarar a exclusão e revisar o caráter de “sem paladar” que muito se divulgou e que aparece, de forma velada, nos discursos da escola, até mesmo naqueles considerados

---

<sup>12</sup> A penetração da leitura, por classe social, revela a disparidade no acesso à leitura em nosso país, em números de livros lidos no trimestre anterior à pesquisa: 3,60 para a classe A; 2,75 para a B; 1,79 para a C; 0,99 para a D/E (IPL, 2012, p. 21).

“inclusivos”. E é necessário analisar esses dados sem a cortina ilusória que faz parecer fácil a ascensão imediata aos bens culturais.

A análise do panorama de leitura na América Latina, tão preocupante como o panorama específico do Brasil, evidencia, segundo documento publicado em 2012 pelo CERLALC, o alto índice de “não leitores” nos países da América do Sul, e aponta para a emergência de projetos de fomento à leitura:

É indubitável que as políticas públicas para o fomento da leitura devem identificar muito bem os grupos populacionais onde se encontram os “não leitores”, com o intuito de estruturar ações incorporando esses grupos dentro dos que são leitores. Uma boa parte dos primeiros se localiza nos grupos de pessoas idosas e nas zonas rurais (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 194).

Trata-se, portanto, de uma questão que precisa ser amplamente discutida e avaliada como um déficit histórico, resultante da luta de classes que sempre privilegiou e privilegia um determinado grupo sócio-econômico. Para mudar essa situação, faz-se necessária, também, uma revisão da distribuição de bens culturais, assim como vem se falando, no Brasil, em redistribuição de renda e fim da pobreza extrema, pois creio que não ler é uma das facetas dessa condição.

A quantidade de livros lidos no Brasil é outro resultado preocupante da pesquisa do IPL: considerando um interstício anual, a pesquisa chegou ao número de 4,0 livros por habitante/ano (2,1 livros inteiros e 2,0 livros em partes), um índice menor do que o computado na pesquisa 2007 (que indicou uma média de 4,7 livros por habitante/ano). Ao analisarmos a questão mais de perto, observamos que, entre os 50% de leitores brasileiros, a média de leitura, nos últimos três meses antes da pesquisa, foi de 3,74 (entre livros inteiros e livros em partes), e consideremos que esse índice inclui livros didáticos, religiosos e a própria Bíblia<sup>13</sup> (que é indicada como o livro mais marcante, segundo os entrevistados). Ampliando a pesquisa do IPL (2012), o CERLALC compara a realidade de leitura do Brasil e dos países vizinhos e esclarece:

Um dos indicadores mais significativos do desenvolvimento leitor nas

---

<sup>13</sup> Apesar de não ser objeto da presente tese, o dado sobre a leitura de livros religiosos, inclusive a Bíblia, é revelador do traço da catequização no Brasil e evidencia a herança histórica da leitura censurada, pois esse gesto de “rebeldia” que é a leitura (em especial de obras de caráter filosófico ou artístico), foi por vários séculos controlado pela Igreja e pelo Estado, que permitiam o acesso apenas a obras aprovadas por essas instituições. Associar o ato de ler à Bíblia, infelizmente, não é indicativo de hábito de leitura como apreciação estética, uma vez que o caráter desse livro (e de outros religiosos) é quase sempre doutrinário.

populações é a média de consumo de livros por ano: esse indicador para o Brasil foi de 4,0 livros por habitante durante o ano, embora o dado seja inferior à anterior pesquisa. O Chile e a Argentina dominam com 5,4 e 4,6 livros lidos por habitante, respectivamente. Em seguida, temos a Colômbia e o México com 2,2 e 2,9 livros, em média, por habitante. A Espanha registra uma média de 10,3 livros lidos por habitante em 2011. Este indicador, sendo o que fornece melhores ideias sobre o desenvolvimento leitor dos países, deve ser devidamente analisado para entender os fenômenos que ocorrem e identificar os possíveis âmbitos onde as políticas públicas devem ser aplicadas (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 199).

Comparado à Colômbia ou ao México, a situação do Brasil não parece tão desesperadora, mas se a comparação se dá com a Espanha, fica visível a disparidade entre a realidade de leitura em nosso país e em outro desenvolvido. Em uma certa medida, o tributo que pagamos no Brasil, até hoje, diz respeito ao “desvio” dos resultados entre investimento necessário e investimento de fato, pois o discurso em defesa da leitura não vem acompanhado de ações efetivas para a garantia do direito à leitura pelas classes economicamente excluídas.

Essa situação é visível nos gráficos do IPL (2012) que analisam as condições sócio-econômicas dos entrevistados. Quanto mais elevada a classe social, e conseqüente maior grau de escolaridade, maior a penetração da leitura. Isso vale também para a relação entre centro e periferia, e entre capital e interior, assim como nas diferenças entre as regiões do país. As conclusões do CERLALC a respeito dessa questão são preciosas:

Existe uma forte correlação entre o nível de ensino e de renda, com a leitura de livros. Sem dúvida um fator importante na evolução deste indicador, é o referente às políticas do estado a respeito disto (entrega de livros escolares sem custo, dotação de bibliotecas e comercialização de livros por baixo custo). Não analisar este indicador pode gerar vazios no entendimento do que ocorre com as políticas públicas encaminhadas a grupos específicos de população (população escolar, por exemplo). Construir indicadores baseados na média de livros lidos por ano ou por grupos segundo a idade, diferenciar os textos da escola do resto dos livros (como foi corretamente feito na pesquisa brasileira), permitirá diagnosticar com maior clareza o impacto das políticas públicas e roteiros que elas devem seguir (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 212).

As questões apontadas até aqui dizem respeito ao caráter extrínsecos à obra literária, pois discutem o acesso a tal produto. Mas há também aspectos intrínsecos ao texto literário que podem ser pensados a partir dos dados da pesquisa do IPL. Um dos gráficos apresentados pela referida pesquisa analisa os interesses

de lazer da população brasileira, o que traz para o palco principal o aspecto de fruição do texto literário. Diante da pergunta “o que gostam de fazer em seu tempo livre?”, os entrevistados apresentaram sua lista de prioridades, ficando a leitura (de jornais, revistas, livros, textos na internet) em 7º lugar, com 28% dos entrevistados afirmando ser essa sua escolha de lazer e, desse índice, mais de 50% afirmam ser leitores frequentes. A leitura perde para “assistir à televisão” (85%) e “escutar músicas ou rádio” (52%), bem como para “assistir a vídeos/filmes” (38%), mas ganha de “navegar na internet” (24%), “acessar redes sociais” (18%) e “jogar videogames” (13%).

Desses números, é possível depreender que a atividade de leitura é associada, pelo brasileiro, também a algum teor de fruição; note-se que a leitura está associada ao lazer, não a uma obrigação, ou seja, o sujeito escolhe ler como uma forma de descansar da rotina ou das tarefas. Considerando a inserção histórica da televisão e do rádio na rotina das famílias brasileiras, e sua natureza “facilitadora (é necessário apenas “apertar um botão” do equipamento eletrônico para efetivar esse lazer), é muito natural que essas duas mídias, pela facilidade e o ócio que ensejam, estejam, infelizmente, mais associadas ao lazer do que a leitura, no imaginário dos brasileiros. Ademais, essa reflexão, que diz respeito à facilidade de acesso das mídias TV e rádio, evidencia a inacessibilidade do objeto livro no cotidiano de muitos brasileiros.

Outro dado coletado na pesquisa do IPL revela que para 64% dos entrevistados, inclusive não-leitores, a leitura significa “fonte de conhecimento para a vida”. Esse mesmo índice aponta para os que dizem concordar com a afirmação de que “ler pode contribuir com a ascensão social” do sujeito, uma ideia que reforça a imagem positiva da leitura (e do leitor) no imaginário dos brasileiros. Quando a pesquisa interroga sobre os materiais lidos, 47% dos entrevistados indicam a leitura de livros e, em se tratando de indicação escolar, 17% se referem a livros de literatura. Romances e livros didáticos são os que mais aparecem na lista de gêneros que se costumam ler (atrás apenas da Bíblia), seguidos por livros religiosos e livros de contos. A poesia aparece em 7º lugar, com uma média de 20 milhões de leitores. Quando estratificados em faixas etárias, os dados acima tornam-se mais interessantes para o nosso estudo, uma vez que discute o leitor em idade de

escolarização, como se pode observar no recorte de gráfico a seguir, elaborado pelo IPL (2012) a partir dos dados finais da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*:

(%)

### Gêneros que costumam ler

	TOTAL	SEXO		IDADE								
		Mas.	Fem.	5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitor (em milhões)	(88,2)	(38,3)	(49,9)	(12,5)	(8,6)	(10,0)	(12,2)	(7,7)	(13,8)	(10,5)	(10,5)	(2,3)
• Bíblia	42	36	46	24	19	24	40	45	51	54	65	73
• Livros didáticos	32	34	30	47	47	55	35	27	26	19	8	0
• Romance	31	20	39	4	20	41	44	43	36	34	28	28
• Livros religiosos	30	23	36	11	10	13	29	31	42	49	50	48
• Contos	23	19	26	27	30	30	25	21	22	18	16	15
• Livros infantis	22	19	25	66	34	11	10	18	19	14	7	3
• Poesia	20	15	24	15	27	28	25	19	19	16	15	11
• História em quadrinhos	19	21	17	36	33	27	14	13	15	13	3	5

Fonte:

IPL. *Retratos da Leitura no Brasil*. 2012

Observe-se que o leitor em idade escolar, na educação básica de nível médio (de 14 a 17 anos), é grande consumidor de leitura literária, identificada no gráfico como “Romance” (41%), “Contos” (30%) e “Poesia” (28%). É, portanto, nessa faixa etária que o gosto e interesse pela literatura se consolida para muitos dos sujeitos leitores. Ademais, no cômputo geral da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2012), observa-se que a média de livros lidos pela população de faixa etária entre 05 e 17 anos (que diz respeito ao anos de educação básica) é duas vezes maior que outros grupos segundo a idade<sup>14</sup>.

Complementando os questionamentos sobre o prazer de ler, a pesquisa revela que, para 75% dos entrevistados, a leitura de livros (em nosso caso, literários) é realizada pelo prazer do ato, não por obrigação, e é motivada por dois interesses principais. O primeiro desses interesses diz respeito à “atualização cultural” e ao “conhecimento geral”: na faixa dos 18 a 24 anos, por exemplo, o índice de aprovação para esse motivo de leitura é de 64%. O segundo interesse é o “prazer, gosto ou necessidade espontânea”, com índices que variam entre 40 e 54%, entre as faixas etárias. Disso se depreende que a leitura é vista como um “hábito” positivo e necessário pelo leitor brasileiro, ou seja, ao contrário do que muitas vezes escutamos na escola brasileira, de professores e pais, os alunos gostam de ler literatura e reconhecem a importância dela para sua constituição como sujeito.

<sup>14</sup> Segundo o IPL (2012, p. 71), a média de livros habitante/ano, por faixa etária, é de 5,4, para o grupo de 5 a 10 anos; 6,9, para o grupo de 11 a 13 anos; 5,9, para o grupo de 14 a 17 anos. Para os grupos seguintes, até os 39 anos, a média oscilou entre 3,6 e 1,1.

No cenário dos países ibero-americanos, a motivação da leitura também se divide entre a ideia de “prazer” e de “atualização cultural, mas há uma ressalva a respeito dessas duas principais motivações de leitura, que precisa ser pontuada aqui: a permanência da leitura está vinculada muito mais à primeira do que à segunda ideia. Na análise desse quesito, o documento *Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina* (HOYOS; SALINAS, 2012) esclarece:

A atualização cultural e a leitura pelo prazer da mesma é a motivação de maior importância nos países analisados, quando são pesquisados os motivos do hábito leitor. O prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico: a Espanha registra que 86% leem por esse motivo; a Argentina 70% e o Brasil 49%. O Brasil, o Portugal, México e o Chile são aqueles países onde a leitura, por razões de atualização cultural e conhecimento geral, é maior. A leitura por questões acadêmicas é de peso menor nas pesquisas, especialmente no Brasil, no Chile e na Argentina. (HOYOS; SALINAS, 2012, p. 194)

Acredito que a análise do CERLALC seja, de fato, bastante próxima da realidade, exatamente pelos dados de redução da leitura após os anos escolares. No Brasil, a redução chega a 50%, o que claramente confirma a problemática aventada: quando não mais “motivado” a ler pelos interesses escolares, ou quando o sujeito já se encontra ligado a uma atividade profissional, a ideia de atualização cultural vai para segundo plano, restando, como motivação, o interesse pelo prazer estético<sup>15</sup>. Como a fruição da obra literária é pouco cultivada no contexto extraescolar, o sujeito deixa de lado a leitura e vai buscar o prazer em apreciações mais fáceis, a exemplo da que se costuma esperar do espectador de programas de TV. Não se trata aqui de um caso de generalização, pois seria uma leviandade afirmar que, por não ler, o sujeito não possa mobilizar a apreciação estética em outros formatos, a exemplo do que ocorre com as artes do cinema, do teatro e da música. Contudo, acredito que é bastante importante considerar essa queda no número de leitores após os anos escolares no Brasil, a exemplo da análise desenvolvida por Teresa Colomer (1998; 2007), em países da Europa.

Um último aspecto, de caráter extrínseco à obra, mas fundamental para a sua recepção, merece ser apreciado: trata-se das principais formas de acesso ao

---

<sup>15</sup> A análise da penetração e média de livros no universo de estudante X não estudante, na pesquisa do IPL, esclarece que 74% dos leitores pesquisados são estudantes. Na contraposição entre livros indicados pela escola e livros lidos por iniciativa própria, no contexto de leitores estudantes, a margem fica bastante próxima: 59% para os primeiros e 41% para os segundos.

livro. Segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, 56% ou 99,3 milhões de brasileiros nunca compraram um livro. No universo dos leitores, o número de livros emprestados por particulares, bibliotecas ou escolas, ou distribuído pelo governo e/ou escolas, é significativo da relação entre o leitor e o livro em nosso país: na idade de escolarização básica (5 a 17 anos), o número ultrapassa os 70%. Acredito que esse índice é bastante revelador da função da escola no letramento literário dos sujeitos, não só pela motivação para a leitura, mas também pelo acesso garantido ao objeto livro.

Os dados sobre os usuários das bibliotecas acrescentam mais uma luz a esse universo “nublado”: no cenário geral, apenas 24% (ou 44,1 milhões) da população brasileira frequenta as bibliotecas, dos quais 70% estão estudando; 86% dos usuários de tal espaço inserem-se nas classes A, B e C, com uma média de 3,84 livros nos três meses anteriores à pesquisa. Esse é o melhor índice apontado em toda a pesquisa a respeito da penetração da leitura no universo dos sujeitos leitores. Como um espaço de luta e de distinção social, apontado já em nosso primeiro capítulo, a escola se configura como o lugar mais evocado quando se pensa nas práticas de leitura no Brasil. Isso decorre, em boa parte, do processo tardio de alfabetização do povo brasileiro e da relação direta da alfabetização com o acesso à escola, que se efetiva de forma mais visível apenas na segunda metade do século XX. Se é na escola que a cultura letrada é apresentada à população, obviamente que essa cultura será filtrada por valores e práticas determinadas pelas forças que regem tal instituição, com todo o paradoxo de valores ora progressistas, ora reacionários.

Conforme as reflexões de Ezequiel Teodoro da Silva (2012, p. 115), sobre a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, as três edições apresentam a mesma conclusão: “a penetração e a intensidade da leitura dependem de escolaridade, classe social e ambientes estimulantes (na família, na escola etc.)” e isso é indicativo de que quase nada mudou ao longo da primeira década desse século, ou pior, que houve um retrocesso no lugar do avanço esperado. É preciso concordar com a explanação feita por Silva a esse respeito, principalmente quando esse autor afirma que

o “fazer ler”, ou seja, “dar vida aos livros” através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento ou

aparelhamento das escolas com obras diversas. Neste caso, considerando aquilo que foi iterado nas três edições, as políticas, os programas e as ações na esfera da leitura escolar devem estar voltados à união de esforços, complementaridade de propósitos, coletivização de responsabilidades etc., no sentido de produzir mudanças substantivas na escola e no magistério, e assim levar a leitura para um patamar superior (SILVA, 2012, p. 115).

Exatamente por isso, é preciso pensar mais sobre as estratégias de mediação fora da escola e sobre todas as implicações que elas trazem para o contexto escolarizado. Conforme alerta Petit (2008, p. 174), “o papel do mediador de leitura é, a todo momento, construir pontes”, porém, essas pontes dependem de diversos outros fatores, além da vontade do mediador: “por mais que estejam envolvidos, por mais imaginativos que sejam os bibliotecários ou os professores, eles não são onipotentes” (PETIT, 2008, p. 187) e dependem de políticas públicas para o funcionamento de seus projetos de leitura.

### **2.3 Breve reflexão sobre a relevância da leitura literária na escola**

A justificativa para a literatura ser ensinada dentro da instituição escolar, ou a justificativa que mais imediatamente se observa nos discursos escolares, diz respeito à leitura literária como prática capaz de produzir conhecimento sobre o sujeito e sobre o mundo em que ele se insere. Soma-se a essa a ideia de que, na formação discente, é preciso ampliar as competências linguísticas e, por ser a literatura a congregação de vozes do espírito de um povo, à medida que o discente se envolve com tal arte, também potencializaria seu material linguístico e textual. No entanto, a minha experiência de professora/pesquisadora tem indicado que essas justificativas são responsáveis por tornar a literatura um pretexto para o ensino de normas gramaticais ou, na melhor das hipóteses, de análise linguística e de estudo dos gêneros do discurso, ações que tiram da literatura sua especificidade como obra de arte da palavra.

A literatura é um saber muito antigo da humanidade, daí se justificar que ela deve estar na escola porque há séculos faz parte dos estudos das Letras. De fato, a literatura faz parte do ensino preceptivo ou institucional do Ocidente desde os gregos pré-socráticos, como se pode observar no que restou das obras desses pensadores, bem como dos que lhes seguiram, como Platão, Aristóteles, os

estoicos, os alexandrinos; passando pelos romanos Horácio, Longino, Quintiliano, o primeiro canonizador do Ocidente; e pelas ideias formuladas e defendidas por escolas ou grupos de pensadores, como a Patrística e a Escolástica, Boileau-Despreaux, Comenius, e mesmo Descartes, embora este insinue afastar de si, mais tarde, a poesia. Contudo, na perspectiva de fundamentação teórica de diferentes estudiosos e pensadores da linguagem, como as do filólogo Eric Auerbach (2007), do semiólogo estruturalista Roland Barthes (2004; 2008) e do filósofo da contemporaneidade Michel Foucault (2005), estão presentificados lances suficientemente convergentes para se afirmar que a Literatura, na modernidade, é uma arte bem distinta daquela que os antigos – todos os anteriores aos iluministas e, sobretudo, aos românticos – conheciam. Dessa forma, ao tentar garantir o lugar da Literatura na escola por mera força de tradição, o que se faz é apenas garantir o lugar do ensino da gramática normativa e o retorno da velha tropologia, que são os resquícios da antiga retórica.

De todo modo, acredito que esse aspecto merece cuidadosa observação, pois um fato de tradição, por sua recursividade, já é muito importante para entender um cenário como o do ensino de Literatura. Além disso, ao se suspender a repetição irrefletida de um fato de tradição, pode-se aproveitar o conhecimento por ele elaborado, mas fazendo-o de forma reflexiva, não como mera prática repetitiva. Dessa forma, não se abre mão de um cânone, mas se apropria dele pelo seu caráter positivo de seleção de obras ao longo do tempo, e não como um templo sagrado de saberes imutáveis.

Dessa reflexão, infere-se que a Literatura tem, simultaneamente, dois corpos materiais aparentemente distintos: um de expressão do conhecimento formal (a língua em seus hábitos de escrita, conforme sua configuração morfofonêmica e sintático-semântica, certas valorações de estilo e seus estratos textuais, tipológicos e genealógicos) e outra de expressão da arte, que é uma agramaticalidade, um desvio, uma suspensão do percurso retilíneo de expectativa sobre a vida. É isso o que faz da poesia um tipo de linguagem que ninguém fala, porque não é usual em seu arranjo semântico e sintático, mas que se entende pelos sentimentos por ela evocados; é também isso que faz da prosa de ficção uma narrativa do que não é fato, porque se cria na imaginação, mas que ressignifica os fatos e acontecimentos do mundo real.

Por fim, acredito que, devido ao primeiro corpo material, a literatura deve e precisa ser escolarizada, sobretudo em um país como o Brasil, em que a precepção familiar quase não forma leitores. E, devido ao segundo, a literatura pode e deve estar na escola ao modo das demais artes, o que implica dizer: da maneira própria das instituições não escolares, que apresentam a arte não como um conhecimento a ser mensurado, mas como um saber a ser experienciado e apreciado. Considerando que essa é a tese que pretendo defender nesta pesquisa, dedicarei os próximos capítulos para explicitá-la e fundamentá-la de forma mais circunstanciada. Por hora, pretendo apenas que essa afirmação seja bastante para evidenciar minha defesa da Literatura na escola, com as necessárias transformações nas práticas escolares de letramento literário.

As duas últimas pesquisas *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2007; 2012) evidenciam o papel da escola na formação do leitor. Na terceira edição, por exemplo, ao se comparar os grupos de leitores e não leitores no país, observou-se que o índice de não leitores, entre os sujeitos que não estão estudando, chega a 84%, contra o índice de apenas 16% para o grupo que está estudando. Outro dado também muito significativo diz respeito aos principais sujeitos motivadores da leitura: para 45% dos leitores, o professor foi apontado como a pessoa que mais incentivou o interesse pela leitura. E mais, mesmo entre aqueles não considerados leitores, o professor aparece como o principal mediador/motivador da leitura.

Para ter acesso à literatura é preciso ter acesso à alfabetização, é preciso aprender a ler: cifrar, decifrar e recifrar a língua em formato de escrita. A escola é o lugar da alfabetização. As pessoas aprendem a falar e ouvir uma língua socialmente, em relação familiar ou comunitária, mas é na escola, via de regra – principalmente em um país como o Brasil –, que se aprende a ler e a escrever, embora seja em casa que ocorra a aquisição da língua. O letramento depende de uma sistematização, de um acompanhamento que não seja somente a simples e automática relação pessoa a pessoa. Somente se a Literatura deixasse de ser a arte da escrita é que isso não seria mais uma exigência, mas se ela deixasse de ser a arte da escrita, também deixaria de ser literatura.

Por isso a literatura é uma arte que precisa ser escolarizada sempre, mesmo com todas as contradições que detectamos na escola. Nesse sentido, faz-se importante a compreensão das forças históricas do mundo contemporâneo, pois,

uma vez que o percurso do desenvolvimento humano – da modernidade à atualidade – tem incutido o pragmatismo como condição essencial do sucesso, potencializar as relações virtuais em *real time* e conferir a autonomia do eu em relação aos outros e ao mundo (na medida em que se exige destes confiança e dependência) parece “desnecessário” para nossa sociedade.

Por essa visão excessivamente pragmática, a literatura – a única arte efetivamente escolarizada no curso da história ocidental – pode ser vista com uma pertinência “discutível” na perspectiva de mundo da sociedade contemporânea. Isso decorre, sobretudo, de a Literatura, em particular, não se ter registrado em funções diretivas vitais ao cotidiano, em termos grosseiros, seria dizer que a literatura não serve para nada. Ainda que se saiba que algo que serve para nada pode servir para tudo, isso não garante que a leitura de uma obra literária tenha uma aplicabilidade como tem, por exemplo, os jornais, os manuais ou mesmo as revistas de beleza. Isso se nos limitarmos a comparar a literatura apenas aos objetos textuais escritos, pois se a mensurássemos em relação aos veículos automotores e às máquinas em geral, como o computador pessoal (*desktop* ou *laptop*), sua utilidade seria praticamente inexistente para os sujeitos da atualidade.

Em uma sociedade com o perfil apontado, a literatura realmente parece bastante desnecessária, pois não serviria, em princípio, sequer para o lazer, visto que não é um objeto de entretenimento como os parques de diversão e os programas de televisão. Ela não atende a uma expectativa de entretenimento que desloque as pessoas da vida funcional, do peso dos dias, como um *show* de *rock* ou um filme muito esperado. A literatura, mesmo cumprindo sua condição estética de deslocar a linguagem para um plano outro, embora próprio, do mundo, exige certo recolhimento, certo silêncio, certa atenção e esforço que não são exigências de outros meios fáceis e imediatos de entretenimento em relação ao seu público.

O texto literário teatral também se instala nisso em definitivo. Ao se ler, por exemplo, *Escola de mulheres*, seja na tradução brasileira em versos de Jenny Segall ou na tradução brasileira em prosa de Millôr Fernandes, o texto exige uma atenção para o tom e o espírito das vozes das personagens, um exercício de encenação por parte do leitor. Em definitivo, a leitura de uma comédia como essa não produz o mesmo efeito de assisti-la em cena, muito embora a dramaturgia seja, ela mesma, também uma arte. É preciso uma contrapartida do sujeito que lê, uma

disposição de sair da função de espectador passivo e assumir o “trabalho” de completar os espaços vazios que, de fato, problematiza a recepção da literatura como lazer, em um mundo como o nosso.

Vale lembrar também que a literatura é um tipo de arte com uma condição material e expressiva muito diferente das demais, pois ela prevê uma instrumentalização, para além do uso dos sentidos físicos. A música prevê apenas que a pessoa possa ouvi-la. A escultura, a instalação, a fotografia, a pintura (as artes visuais e plásticas como um todo), a arquitetura e a dança pressupõem que a pessoa possa vê-las. O teatro e o cinema pressupõem que a pessoa possa ver/ouvir. Contudo, a literatura pressupõe alfabetização. Em sua composição, a partir do Romantismo – que se difere do mundo anterior, clássico, medieval, antigo e primitivo –, a literatura tem, sobretudo, uma materialidade de configuração escrita, mesmo a literatura popular, que é advinda da literatura oral, a tem. Vejam-se, como exemplo, os folhetos de cordel. Senão toda, grande parte da produção literária oral e gravada em meio audiovisual, como os roteiros de cinema e televisão, tem prévia ou posterior ou simultânea configuração escrita.

Acredito, portanto, que devido à literatura ser uma arte em um mundo de imersão na subjetividade, em um mundo em que o eu é objeto de si mesmo, é preciso levar em conta que as modelações formais do ensino de base, o sistema de avaliação quantitativo – somente qualitativo em criptografia alfabética – e os protocolos de ensino propostos nos documentos oficiais não produzem, de maneira eficaz, uma ação formativa de leitores. Por experiência, estudo e convicção, creio que o despojamento, o movimento lúdico, o não necessário compromisso de avaliação de produtos e a espontaneidade de participação, fatos próprios do ensino não escolar de Literatura, devem ser pensados, discutidos, engendrados e até inculcados na escola. Quando se fala em “estesia”, um conceito que tem como seu antônimo a “anestesia”, o que se espera é que o sujeito consiga apreender os conhecimentos que se dão pelos sentidos e, em uma ampliação dessa ideia, dos sentimentos. Diferentemente das máquinas, que são programadas apenas para raciocinar por meio de algoritmos, nós temos sentimentos, que nos permitem “julgar” o que se apreende pelos sentidos físicos e a atribuir a isso um juízo de valor decorrente de nossas escolhas e trajetórias. Por isso, gostar ou não de determinada coisa é um ato político.

O acesso à leitura literária, por seu procedimento estético, pode garantir ao sujeito leitor uma aprendizagem do gosto, dos sentidos, dos sentimentos. Por isso, defendo a ideia de leitura literária-libertária, uma vez que por ela se pode alçar voos para além da realidade imediata, do pragmatismo cotidiano e ampliar as perspectivas da própria existência. Afinal, como bem coloca Ana Maria Machado, a convivência com a prática da leitura literária,

muito mais que um hábito de leitura, representa também o acesso de cada indivíduo a um patrimônio comum que herda de toda a humanidade e que veio sendo construído pelos séculos afora. Um legado estranho, que não diminui ao ser dividido com os outros, mas, pelo contrário, cresce e se fortifica ao ser compartilhado. Mas ninguém tem acesso a ele inteiro de uma vez. Tem de ser aos poucos, por meio da lenta formação de um repertório que habilite a fazer comparações e escolhas. É isso que a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade (MACHADO, 2012, p. 60).

Se se pensa essa habilidade em um contexto de exclusão e violência, mais importante ela se faz: prisioneiro de realidades absurdas, o homem tende a animalizar-se por pressão do meio. A prisão física torna-se uma prisão mental, a dor sofrida expressa-se pela dor causada, a solidão é recriada em atitudes cada vez mais antissociais. Proporcionados pela literatura, a evasão e o sonho com outra realidade, pode ser o início da saída para todo um cenário de violência e exclusão. Essas reflexões encontram sustentação nos relatos de Michele Petit (2009), em *Arte de ler*, que apresenta a leitura literária como cura e libertação de vítimas de violências em diversos lugares do mundo: são diversos relatos dos multiplicadores ou dos sujeitos alcançados por algum projeto de leitura, que evidenciam a importância da literatura para a revitalização da capacidade de verbalizar e superar a realidade violenta.

Como contribuição da sociologia da leitura, Chartier, em seu ensaio “As revoluções da leitura no ocidente” (in ABREU, 1999), desenvolve uma reflexão primorosa sobre a produção em massa do livro, sua conseqüente transformação em “objeto” e a desconstrução de sua “função” na escala produtiva. Nas palavras do autor, os consumos culturais criam usos e representações que não são os idealizados por seus produtores. Sem dúvida, ecoam nesse texto várias das questões aventadas em *Práticas de Leitura* (CHARTIER, 1996), não só pelo próprio

Chartier, como também por Hébrard, Goulemot e, claro, Bourdieu. São questões que, externas ao texto, muitas vezes condicionam sua leitura e compreensão, de geração a geração, como o tipo de leitura (intensiva x extensiva) para qual o leitor está habilitado; a valoração cultural do ato de ler; a democratização da escola e do acesso a livros pelas classes trabalhadoras; a indústria editorial; os projetos governamentais de fomento ao livro etc.

Imaginemos, então, o percurso do livro, na formação de um leitor periférico, aquele que, longe dos centros de produção, termina com o objeto livro em suas mãos em um dia qualquer de sua existência. Não é o seu primeiro contato com um livro, pois, alfabetizado pela escola pública, esse leitor já teve o livro em seu horizonte, ora como obrigação, ora como deleite. Esse sujeito teve suas escolhas mediadas por uma instituição, a escola, que por sua vez é previamente destinada a consolidar um programa de ensino decidido por especialistas e votados por políticos em algum centro cultural, econômico ou político do país. O livro foi publicado por alguma editora que, mobilizando seus recursos, conseguiu incluí-lo na lista de livros do Ministério da Educação e este, por sua vez, fê-lo chegar às escolas espalhadas pelo país, a um professor, bibliotecário, aluno. Para que esse livro chegou até o aluno, se para responder a uma tarefa escolar ou para uma leitura espontânea, a princípio não importa. O momento do encontro é o que importa a esta reflexão: que intenções e pretensões o objeto-livro causa no sujeito-leitor? Em que medida sua relação com tal objeto está predeterminada pelos meios de produção, ou pelos meios de divulgação, ou pelos meios de controle da sociedade?

Para Chartier (2000), mesmo a leitura que tem como aparência a submissão e passividade é inventiva e criativa, por isso a atitude do leitor é quase sempre subversiva: as perguntas, a não aceitação das respostas, o gosto pelo engano seguido de uma descoberta, a opção de parar a leitura nas primeiras páginas, ou pulá-las, ou começar a ler pelo final, tudo isso são insubordinações do leitor que aqui se imagina, o qual se encontra, no instante dessa imaginação, com o livro nas mãos. Seja um clássico da literatura mundial, um *best seller* contemporâneo ou uma leitura de caráter “paradidático”, o livro sofrerá, nas mãos do leitor, um processo de desconstrução de sua estrutura e de sua história que permite a sua apropriação pelo sujeito leitor: devorado, regurgitado, digerido, assimilado por um organismo cultural que, influenciado e influenciador da sociedade, é único sem

necessariamente ser individual.

Se nomeado, esse livro-objeto oferece os elementos históricos que margeiam sua recepção: se for um clássico da literatura brasileira como *Vidas Secas*, a história dirá dos sentimentos silenciados do personagem Fabiano. Mas o Fabiano construído pelo leitor pode ser outro, por exemplo, o catador de lixo que passa em sua rua puxando uma carroça, como um animal de tração. E esse Fabiano contemporâneo do leitor fala, resmunga, atrapalha o trânsito de automóveis apressados da cidade. O sertão de Graciliano Ramos pode não existir na memória desse leitor ou, se existir, pode ter sido pintado pelas cores do cenário e pelo sotaque dos atores da última telenovela. O que de fato existe na memória desse leitor, pode ser apenas a cidade, ainda que ela não seja grande; nela, os carros não serão de boi, os caminhos não serão picadas abertas na caatinga, mas a miséria será a mesma. E eis que o leitor encontrou o ponto de contato entre o seu mundo e o mundo do livro. Mas se ainda assim ele não quiser saber da leitura de tal livro, se preferir ler a história dos bruxos ou dos vampiros sobre a qual ouviu entusiasmados comentários, a quem caberia a responsabilidade por tal escolha? Ora, sujeito da contemporaneidade, marcado por uma luta intensa entre a reflexão e a alienação das dores do mundo, o leitor tem seus desejos e interesses mediados por fatores muitas vezes desconhecidos por ele. Portanto, não é simplesmente a escolha do leitor que pesa nesse processo. É preciso entender em que medida esse leitor se assemelha a tantos outros de outros tempos, que tiveram seu olhar condicionado pelo momento sócio-histórico em que viveram, como os leitores dos romances “adocicados” do século XIX, por exemplo.

O direito à alienação e à “analgésia”, em um mundo repleto de problemas dos quais o leitor deseja urgentemente fugir, seja para o exterior – nos processos migratórios dos países de terceiro mundo –, seja para o interior – na busca de universos míticos onde um poder maior que o humano rege e determina a vitória do bem contra o mal –, é tão lícito hoje como o foi em todos os outros cenários de crise mundial. Escapismo não é um termo cunhado pelo nosso século, é um fenômeno tão presente hoje como o foi para os nossos antepassados. Contudo, se reconhecemos que o escapismo nos rendeu obras canônicas, como *Orgulho e preconceito*, *Os sofrimentos do jovem Werther*, *A ilha do tesouro*, as quais vemos hoje como grandes metáforas sociais ou consistentes críticas aos valores

burgueses, não temos ainda o distanciamento necessário para reconhecer em que medida as obras “de escape” desse século também representam para os sujeitos leitores, em especial o público juvenil, uma revisão de valores do mundo e uma força motriz para novas transformações sociais.

Quantos outros atravessamentos existirão nessa nossa história imaginada? Quantas outras versões e desfechos? Inúmeros, provavelmente. Muitos deles resultam ou potencializam as (des)leituras (BAYARD, 2007): o leitor não conhece tal obra, mas sabe a história porque viu um filme, jogou um game, leu uma HQ, alguém comentou, “parece” com uma novela de um rede televisiva. Caminhos “desautorizados” que o leitor encontrou e que, se melhor aproveitados pela instituição escolar, poderiam servir de acesso à obra, um encontro com a Literatura negada - pelo sujeito e/ou por seu contexto – e que lhe é de direito. A escola, em sua essência “formadora”, poderia aprender com as ações extraescolares, que evidenciam a apreciação estética e não a compreensão pragmática da leitura literária. Conforme bem analisa Bartolomeu Campos Queirós:

A literatura é feita de fantasia. A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção, não importa o que o autor diz mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras (QUEIRÓS, 2002, p.160).

Se é na e pela escola que um grande percentual de sujeitos se aproxima da leitura, inclusive pela questão da alfabetização, é preciso revisar as práticas que promovem essa aproximação, pensando o processo de letramento literário como um processo contínuo. Infelizmente, as ações de letramento literário que a escola desenvolve, muitas vezes, vêm marcadas por uma necessidade típica dos procedimentos escolares, a de quantificar e mensurar o conhecimento “adquirido” e, nesse tipo de ação, a leitura literária enquadra-se apenas como mais um conhecimento escolar. Contudo, a leitura literária transcende esse movimento, visto que problematiza a relação entre conhecer e saber, tão pragmatizada na instituição escolar. Ao acessar uma obra literária, o conhecimento esperado pela esfera educativa pode ser subvertido pelo leitor à medida que ele se apropria da apreciação estética, ou seja, a compreensão mensurável pode ser negada em favor da compreensão sensível. Isso se materializa, por exemplo, no sujeito-aluno que, após

ler uma determinada obra, consegue dialogar melhor com o mundo, mas não “acerta” as questões da prova previstas pela professora.

Consideramos aqui a complexidade das obras literárias, os saberes que são escamoteados dentro das narrativas. Por exemplo, ao ler *Romeu e Julieta*, um grupo de alunos, de treze a quinze anos, em uma escola de classe média, não questionou a “morte por amor dos protagonistas”, mas sim a juventude de Julieta: “ela queria se casar com apenas treze anos?!” Por que essa questão é aventada por tais leitores, hoje? Obviamente pela herança das discussões em torno da defesa da criança e adolescente, as quais modificaram consideravelmente a perspectiva dos sujeitos em relação à proteção dos sujeitos em tais fases. Por outro lado, como esse livro seria recebido por uma comunidade com um alto índice de gravidez na adolescência? De que forma “outras” crianças e adolescentes, nem um pouco “protegidas” pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, receberiam a trágica história de amor desses dois personagens? E não se trata aqui de “horizonte de leitura”, internos ao fazer literário, mas sim de aspectos externos que condicionam a reflexão de um leitor sobre uma obra. Experiências assim apontam para a improdutividade das práticas de quantificação do conhecimento literário em atividades e notas escolares.

Outro exemplo dessa questão pode ser dado aqui a partir de atividades de leitura que desenvolvi com turmas de alunos adolescentes no Instituto Federal de Goiás. Ao elaborar suas leituras sobre a obra *O idiota*, de Dostoiévsky, adolescentes questionaram a bondade do protagonista e o julgamento decorrente de tal sentimento: ser bom é ser idiota? Em que medida a justiça e a bondade caminham juntas? Semelhantes questionamentos ocorreram diante de *Os miseráveis*, de Victor Hugo: por que não se vingar quando pode? Por que homens bons são injustiçados? O que eu faria no lugar dele? Essas perguntas são síntese de leituras, questionamentos dos alunos que ainda ecoam em minha mente porque refletem a opinião de adolescentes questionando a animalização do homem, sem se “darem conta” dos saberes históricos que acessam para construir suas análises, o que em nada desmerece a compreensão final de tais sujeitos, pois eles desconstruem o mundo que lhes é apresentado pela realidade imediata e recriam um mundo novo, à luz dos valores que lhes parecem mais ou menos acertados.

Essa ação de interpretação e recriação não é uma “exceção” no contexto da leitura, pelo contrário, é a regra e até mesmo a matriz dessa prática. É o que nos ensina Eliana Yunes, quando afirma que a leitura como um ato “*solidário* (porque partilhado) e *solitário* (porque o leitor se isola)” não é uma invenção da escola, com seus “pedagogos ou teóricos”. Na verdade, segundo ela, esse procedimento está na base da invenção da escrita:

Os povos da antiguidade que inventaram a escrita, do Oriente Médio ao Mediterrâneo, deixaram-nos sua herança sob a forma de *primeiras histórias*, por força *do narrar oral e da escrita*, a meio passo entre o imaginário e a verificação. O mito e a arte, a ciência e a ficção, a História e as histórias dependeram originalmente desse *contar partilhado* em rodas de trabalho ou lazer, e não teriam subsistido se o isolamento fosse a regra (YUNES, 2002, p. 36).

Ao recuperar essa historicidade, Yunes nos permite pensar a potência das estratégias de mediação da leitura, tanto nas instâncias escolar quanto nos espaços não escolarizados, ensinando-nos que:

As leituras *solidárias* ou *partilhadas* se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma *cumplicidade* implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas, perguntas [...] O corte abrupto deste gozo da palavra no contexto escolar com certeza desencanta a relação com a escrita e fragiliza a prática de ler outras linguagens [...] (YUNES, 2002, p. 37).

Acredito que esse “corte do gozo” tem sido superado em algumas mediações extraescolares. O que fundamenta essa minha crença são iniciativas das esferas do poder público e da iniciativa privado que desenvolvem uma série de práticas de leitura e de escrita a fim de promover a recepção estética e lúdica da leitura literária. Com essas iniciativas, as instituições extra escolares que se dedicam ao letramento literário tem conseguido resultados de inserção e permanência dos sujeitos leitores em contextos de exclusão social, provando que a leitura literária é um bem cultural “palatável” para os diversos grupos sociais, independentemente da estratificação social. Da mesma forma, elas reforçam a compreensão da leitura literário como um direito social que só se efetiva pela luta pelos acesso aos bens culturais.

A comparação entre as práticas de leitura nas instituições escolares e extraescolares permite uma descrição para debate sobre as estratégias de mediação utilizadas nos dois âmbitos. É sobre essa questão que versaremos nos

próximos capítulos, apresentando dados que considerados relevantes e interpretações que contribuem para o esclarecimento do fenômeno estudado, elencando alguns projetos realizados no Brasil (e mesmo em países vizinhos) e apresentando resultados de leitura que alcançamos pela apropriação das estratégias de leitura de mediadores em contexto extra escolar na aplicação das edições da Oficina de Literatura do Instituto Federal de Goiás.

### 3. Leituras libertadoras e experiências produtivas de mediação de leitura literária

Se as crianças representam com tanta frequência uma casa (e, ao lado dela, árvores, animais, um jardim, um caminho, algumas vezes um parquinho, nuvens, o sol), fazem-no não só porque o desenho simboliza o seu corpo ou o seu ser, mas também porque sentem necessidade de compor uma geografia. Da mesma forma, as paisagens as quais sonhamos não são unicamente metáforas de nossos humores, de nossos estados, são também metáforas de nossa respiração.

A partir de impressões sensoriais, escritores e artistas descobrem essas dimensões propriamente espaciais da experiência humana, sua profundidade, sua altura, sua largura, e eles as devolvem permanecendo o mais próximo da “carne do mundo” (para falar como Merleau-Ponty), de sua luz, de seus perfumes, de sua textura. Criam uma forma resumida, condensam nas páginas todo um universo do qual os leitores se apropriarão para desdobrar o seu microcosmo, fazer surgir as paisagens que vão abrigá-los, protegê-los e que lhes permitirão arriscar a ir mais longe, como a criança que precisa subir nas árvores depois de ter lido Tarzã.

(Michèle Petit)

A leitura, em contexto escolar, comumente vem marcada pelo senso de obrigação e pela frustração de não se alcançarem as metas estabelecidas pela agenda da escola. Dentro desses moldes, encontrar algum prazer de apreciação estética é improvável, se não impossível. Para as classes populares, a apropriação do prazer da leitura se faz ainda mais difícil, visto que, nas instituições a que elas têm acesso, a leitura é vista como uma separação entre os que mandam e os que obedecem.

De acordo com Teresa Colomer (2007, p. 50), as pesquisas sobre hábitos de leitura têm revelado uma divisão por parte dos sujeitos entrevistados em duas visões da leitura: a “prazerosa”, resultante das obras escolhidas livremente, e a “boa”, referente às obras escolhida pela escola. Essa divisão é prova que a escola, que leva o sujeito a ler obras e a “compreender certa hierarquia de valores do sistema literário”, não o ajuda a “tornar-se um leitor”, pois na visão dele, ler é “algo pontual e próprio da esfera escolar” (COLOMER, 2007, p.51). Nesse sentido, a

autora defende que “devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal” de forma a fazer com que os sujeitos “se sintam pertencentes ao universo dos livros” (COLOMER, 2007, p. 64). Essa mesma análise contribui para esclarecer um pouco mais o fracasso de letramento literário em escolas públicas brasileiras, onde, mesmo com a chegada de livros distribuídos por instituições governamentais ou não governamentais, o índice de leitura permanece baixo.

Por outro lado, quando apresentados à leitura em contexto extraescolar, os sujeitos têm a opção de rever a sua posição no mundo da leitura, e não mais pelo viés da obrigatoriedade ou fracasso de aprendizagem, mas pela aproximação com narrativas e personagem que dizem a eles deles próprios e do mundo em que se inserem. É uma experiência que, por ser fundadora de uma nova forma de se perceber, leva o sujeito a uma dimensão de apreciação estética que, infelizmente, a escola está longe de conseguir.

Como defendo a ideia de aproveitar experiências em contexto não escolarizado, para conseguir resultados significativos de letramento literário na escola, procuro, neste capítulo, apresentar algumas experiências modelares de projetos e atividades com leitura desenvolvidas em algumas instituições, por meio de projetos fomentados pelo governo federal ou pela iniciativa privada, bem como algumas ações desvinculadas de qualquer patrocínio ou fomento e que se mantêm apenas pela iniciativa de cidadãos comuns, muitos deles sem o privilégio de formação escolar. Autodidatas, esses cidadãos aprenderam a ler em situação de grande adversidade, mas descobriram que a leitura lhes permitia entrar em um mundo que até então lhes era negado.

As experiências de letramento literário em contexto não escolarizado narradas pela antropóloga Michele Petit, em seus livros *Os jovens e a leitura* (2008) e *A arte de ler* (2009), guiam muitas das investigações e reflexões que desenvolvo nesta etapa da tese. Nesse sentido, cabe reconhecer aqui um grande tributo a ser pago, visto que a referida pesquisadora contribuiu para a ressignificação do meu olhar sobre ações de letramento consideradas “mínimas” – em seu alcance imediato –, mas com resultados significativos a longo prazo, como muitos dos relatos presentes nas duas obras da antropóloga. Por esse motivo, cruzarei as análises de alguns projetos voltados para a leitura no Brasil com as reflexões desenvolvidas por

Petit em seu longo trabalho como pesquisadora da leitura em contextos de extrema adversidade.

A defesa da liberdade dos leitores frente ao texto, feita por Michèle Petit, dialoga com as observações apresentadas em meu primeiro capítulo, em relação à autonomia desses sujeitos, e opõe-se à concepção, ainda tão presente na escola, da superioridade do texto em relação ao leitor. Ainda sobre esse diálogo, a voz de Certeau também aparece nos livros de Petit, quando se afirma que é preciso enxergar – e valorizar – a capacidade de recriar que o leitor adquire em sua “caçada pela leitura”, pois nisso se dá o despertar do “espírito crítico, que é a chave para uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 27). Crítica das metodologias e das avaliações utilizadas pela escola para o desenvolvimento da leitura entre os alunos, a antropóloga afirma que:

Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que se transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido (PETIT, 2008, p. 77).

Nesse sentido, a escolha de obras e os desdobramentos da leitura não podem ser, como desejam os sujeitos mais imediatistas, avaliados em curto prazo, pois eles fazem parte de um contínuo (e crescente) aprendizado para a vida. A crítica de Petit é pertinente e necessária, pois, como constatou em suas investigações:

Alguns mediadores do livro, alguns professores e assistentes sociais, gostariam de encerrar os leitores vindo de meios sociais desfavorecidos em leituras consideradas “úteis”, ou seja, aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de “distração”, dois ou três best-sellers de baixa qualidade. O resto é reservado à “alta cultura”, à elite. Mas com esta classificação em leituras úteis, leituras de distração e de alta cultura, parece-me que passamos ao largo de uma das dimensões essenciais da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram sua descoberta de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se (PETIT, 2008, p. 77-78).

Ao reafirmar a leitura como um processo de autoconhecimento ou de conhecimento do mundo, Petit atribui à leitura literária a potência de contribuir para

que os sujeitos leitores acessem, por meio da obra de arte, elementos que integram essencialmente o seu estar no mundo, como indivíduo e como coletividade, e isso está presente em muitas falas dos sujeitos entrevistados, como afirma a autora neste trecho:

Ao ouvir os leitores, percebemos que a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens – ou os menos jovens – realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia leva-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem (PETIT, 2008, 99).

Dessa forma, pela leitura se estabelece um movimento nas posições sociais estabelecidas, por questões socioeconômicas, para os sujeitos de classes desfavorecidas:

A leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas de pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acredita, até então, que era o mais adequado para o definir (PETIT, 2008, 99-100).

Aliadas às reflexões de Bourdieu e Certeau, as observações de Petit reafirmam o fato de que o acesso à leitura, no mínimo, cria um efeito de ressignificação do mundo para os sujeitos nele inseridos. Isso é um movimento de reação à sistemática exclusão das classes populares aos bens simbólicos e consequente negação das melhorias decorrentes de acesso aos produtos culturais, em especial a leitura literária. Nesse sentido, afirma Petit, “o que está em jogo não diz respeito apenas ao percurso de cada um, seu destino particular”, pois “ler pode ser também um caminho alternativo que leva de uma intimidade um tanto briguenta à cidadania” (2008, p. 100). Nessa perspectiva, cabe reafirmar a conclusão de Petit:

O que está em jogo na leitura - sobretudo entre os jovens, para quem ler não é algo natural – não me aparece se reduzir a uma questão “social”. Parece, a meu ver, aproximar-se da democratização profunda de uma sociedade, pois:

Uma cidadania ativa – não devemos esquecer disso – não é algo que cai do céu, é algo que se constrói. A leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionei: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade... entre outros que com certeza estou esquecendo. Por meio da difusão da leitura, cria-se um certo número de condições propícias para o exercício ativo da cidadania. Propícias, necessárias, mas não suficientes. Mais uma vez não sejamos ingênuos. Se existe uma leitura que ajuda a simbolizar, a se mover, a sair do lugar e a se abrir para o mundo, existe também uma outra que só conduz aos prazeres da regressão (PETIT, 2008, p. 101).

É preciso, portanto, observar as práticas de leitura com a criticidade necessária para que não se convertam em discursos demagógicos sobre o estímulo individualizante, que inculca a ideia de uma melhora individual do sujeito que, por esforço ou inteligência acima da média, se destaca da multidão de “pobres de espírito” das classes populares. O avanço possível, no sentido de democratização do conhecimento e conseqüentemente do acesso aos bens culturais, só se efetiva na coletividade, e por isso entendo a escola como um espaço privilegiado para essa conquista social.

Alguns relatos de Petit ilustram bem as transformações decorrentes do acesso ao letramento literário. Em seu livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, a autora apresenta o resultado de várias conversas com jovens e adolescentes que, em diversos países, encontraram na leitura uma saída para situações de adversidade extrema. No Brasil, Petit se deteve sobre o trabalho desenvolvido pela organização *A cor da letra*, um centro de estudos que, desde 1998, “realiza atividades de divulgação e implantação de diversos projetos de leitura”, com o objetivo principal de “disseminar a leitura, formando mediadores que ampliem o acesso ao livro e à literatura”; em suas ações, *A cor da letra* tem contribuído “com instituições que atendem crianças e jovens em situação de risco, organizações não governamentais, escolas públicas e particulares, hospitais e outras entidades interessadas na implantação de projetos de leitura, bibliotecas e na formação de seus profissionais”, além de realizar “a capacitação de grupos de jovens para atuarem em projetos sociais, documentação, formação profissional e ações culturais.” (A COR DA LETRA, 2013, s/p).

Em suas observações, a autora apresenta um ponto crucial nos projetos desenvolvidos por *A cor da letra*: a “consideração da contribuição da literatura para o

desenvolvimento psíquico, com a convicção [...] de que a arte, da narrativa, em particular, permite organizar a própria história e transformá-la” (PETIT, 2009, p. 42). Essa perspectiva se materializa nos depoimentos de participantes dos projetos promovidos por aquela instituição, a exemplo dos mediadores que falam sobre o reconhecimento conquistado no grupo social em que atuam e as contribuições que puderam realizar no seu contexto social.

Depreende-se disso que, mais do que aprender o código ou a história da literatura, os procedimentos de letramento literários promovidos pelo referido centro de estudos promovem um empoderamento dos sujeitos leitores, que se veem autorizados a pensar, a discutir e a modificar as situações de subserviência, historicamente construídas, em que vivem. Outros exemplos emanam da obra de Petit, em seus trajetos pela América Latina, acompanhando projetos na Argentina e Colômbia. É o caso dos depoimentos do professor Javier Bardana que, em um colégio de um bairro popular de Buenos Aires, trabalha efetivamente como mediador, criando um espaço de leitura não submetido ao rendimento escolar, em uma apropriação dos modelos extraescolares de leitura.

Sem a aferição de notas, a voz que é garantida aos sujeitos, no letramento literário de molde extra escolar, se configura como libertadora, como se pode comprovar no depoimento de um dos alunos integrantes do projeto do professor Javier Bardana (apud PETIT, 2009, p. 46): “Eu não tinha medo dos livros, tinha medo da rejeição das pessoas para quem eu lia”, [um medo que era superado] “Quando eu olhava e via um pequeno sorriso em seus rostos... e o melhor foi quando, no final, eles me aplaudiram. Pela primeira vez na minha vida eu me senti importante”.

Ao contrário da previsibilidade do cotidiano, os sujeitos leitores são constantemente lançados diante de experiências e situações inusitadas, provocadoras. Imergir nesse universo, como relata alguns dos entrevistados por Petit, permite a homens e mulheres “abrir o espaço e suportar o confinamento ao qual estão submetidos”. É o que se percebe nas falas de um ascensorista em Buenos Aires, um ajudante de vendas em Teerã, ou um jovem argentino em viagem à Amazônia, entrevistados por Petit: para cada um deles, a leitura promoveu o distanciamento de um cotidiano massificante para “preservar a possibilidade de um devaneio, de um pensamento” (PETIT, 2009, p.82). De uma forma geral, essa

massificação do sujeito, seja pelo cotidiano, seja por situações traumáticas ou condições de extrema pobreza, sofre profunda mudança em seu contato com a literatura. Como afirma Petit, a leitura – oral ou escrita – pode curar o olhar “petrificado”:

É o que sugere Gilbert Grandguillaume em um texto dedicado a Sherazade. Ele lembra que o rei é perseguido pela lembrança de uma cena traumática: a traição de sua esposa. Por meio da divisão das noites e da abertura de um espaço de respiração, a contadora possibilita a reintrodução do tempo, restaurando uma capacidade de diferenciação [...] Com as palavras que emprega, Sherazade tornará as diferenças perceptíveis (PETIT, 2009, p. 101).

Note-se que em hora nenhuma estamos fazendo referência a um mero aprendizado escolar, mas sim a um aspecto da cognição (e da *psique*) que extrapola a mera decodificação de símbolos gráficos e que alcança a dimensão da significação dos seres no mundo. Há certamente nesse “efeito Sherazade” algo maior, que extrapola a mera decodificação de símbolos. Esse algo maior, que é meu foco principal, diz respeito ao fato de eu acreditar na leitura como um instrumento libertador, e não apenas do ser, do indivíduo em sua integridade humana, investido de seu direito de cidadania, até porque a ideia de “cidadania” diz respeito à relação de contiguidade entre os cidadãos; a leitura que focalizo é instrumento de libertação do indivíduo de sua condição de oprimido, pois o leva a reconhecer sua identidade, e não apenas a sua ipseidade.

Ao reconhecer sua identidade, o indivíduo não somente atinge a autoconsciência, ele principalmente atinge o reconhecimento de comunidade, enquanto que, ao atingir a ipseidade, ele consegue apenas reconhecer-se semelhante ao outro. Aplicada efetivamente, por exemplo, a uma pequena comunidade de catadores de caranguejo, a compreensão pela ipseidade, em tese, produziria um efeito de reconhecimento sobre cada indivíduo envolvido, mas minha dúvida é se esse efeito seria o de identidade. É por isso que me preocupo, em minhas pesquisas e práticas de letramento literário, com o desenvolvimento da libertação pela autoconsciência que leva à descoberta da identidade e a um reconhecimento de comunidade. Meu interesse maior é despertar, pela leitura, o indivíduo para a dialética, de modo que ele se sinta capaz de agir, de sair da impotência e ir para a ação, como classe e contra a adversidade, porque somente devido à identidade, que é histórica, os indivíduos realmente existem, ou seja, são.

É importante, aqui, demarcar minha “divergência” em relação às ações que privilegiam a condução do indivíduo a agir como indivíduo, a partir da autoconsciência individual libertadora de sua integralidade subjetiva singular, pois isso, em uma lógica “globalizante”, implica um compromisso com o pensamento neoliberal que fez, pela via vulgar, surgir o princípio de “politicamente correto”. Tal princípio, em linhas gerais, finda por ser um mecanismo de integrar o exógeno no continente hegemônico para corrompê-lo não pela via da subserviência, mas pela via do convívio. Observe-se que isso resulta justamente de assimilações da ordem progressista que forma se tornando “popular”, quer dizer, de gosto público. A reação neoliberal daí decorrente foi justamente a de assimilar ações progressistas que implicaram a mais legítima libertação, que é a capacidade de, em comunidade, rebelar-se contra a adversidade, em vez de apenas questioná-la, pensá-la e livrar-se dela individualmente.

Deste lado do mundo, aprendendo com os franceses, a via crítica do Multiculturalismo produz o mesmo efeito, mas não trabalhando com a ideia de indivíduo - pois o princípio de unidade é fenomenológico -, e, sim, de nicho ou gueto, como o dos gays, das feministas, dos negros, dos presidiários, dos aborígenes etc. No entanto, esse princípio teórico-filosófico pode criar o problema de integrar o exógeno no continente hegemônico sem corrompê-lo pela via da subserviência, mas “adequando-o”, pela via do convívio. Superar a mera decodificação é apenas consequência de libertar-se pelo autoconhecimento da identidade, que gera a descoberta da comunidade e leva ao senso de partilha e à superação material da adversidade, possível apenas pelo enfrentamento.

Relativamente a esse enfrentamento e, ao mesmo tempo, ao movimento de busca da identidade negada pelos discursos hegemônicos (seja neoliberal, seja totalitário), vale lembrar os escritos de Azar Nafisi que narram sua experiência de leitura com um grupo de mulheres no Irã, em sua obra *Lendo Lolita em Teerã* (2009). Em um contexto de ausência de direitos e excesso de deveres, ler obras literárias permitia, àquelas mulheres, a construção de uma trincheira, de um espaço que, ao mesmo tempo, as protegia dos ataques e lhes permitia um olhar para além do campo do inimigo, para além da redoma que lhes era imposta. Se, no caso aqui já referido de Petit (2009) sobre a leitura de *As mil e uma noites* para um grupo de mulheres em Teerã, o olhar é sobre o estado de petrificação do sujeito, a leitura

realizada por Nafisi (2009) apresenta a personagem Sherazade como construtora de uma terceira via de atuação, em meio à violência e à repressão sofrida pelas mulheres do sultão. Conforme nos esclarece esta autora, entre a mulher que trai e é assassinada pelo sultão e as outras que são assassinadas virgens para que não o traíam, a voz da leitora e narradora Sherazade surge como a possibilidade de libertação e cura diante da negação dos direitos às mulheres, árabes ou não, ou seja, como uma forma de resistência de ampla validade.

Em ambos os casos citados, a leitura literária se apresenta como um espaço de transformação dos sujeitos, um ponto alto de onde se pode enxergar o outro lado do muro erguido pelo opressor. Obviamente que isso não se dá necessariamente de forma planejada, como em um programa escolar. Muitas vezes o resultado da leitura se materializa em gestos e atitudes que surpreendem os leitores e mesmo os mediadores da leitura. O grupo de leitoras de Teerã experienciaram esse processo. Como nos relata Nafisi (2009), as leitoras

ficavam mais relaxadas e animadas quando iniciávamos nossas discussões sobre os livros. Os romances eram um escape da realidade na medida em que podíamos nos maravilhar com sua beleza e perfeição, deixando de lado nossas histórias sobre os reitores e a universidade, sobre os esquadrões da moralidade nas ruas. Havia um certo ar de inocência ao lermos aqueles livros; nós os líamos à parte de nossa própria história e das nossas próprias expectativas, como Alice correndo atrás do Coelho Branco e pulando dentro do buraco, Essa inocência valeu a pena: não creio que sem ela teríamos compreendido nossa própria paralisia. Curiosamente, os romances nos quais nos envolvíamos acabaram nos levando a questionar e a instigar nossa própria realidade, sobre a qual nos sentíamos tão emudecidas (NAFISI, 2009, p. 54).

Interessa-me muito as referências de leitura que recuperam a personagem Alice, em sua corrida atrás do Coelho ou em sua passagem para o outro lado do espelho. A ideia de perder-se ao longo de uma obra para enfim se achar, tão bem explorada por Manguel (2000, p. 19-30) no seu ensaio “Um leitor no Bosque do Espelho”, corrobora relatos de adolescentes e adultos sobre a busca pelo sentido das coisas e a frustração ou o enlevo decorrente de tal empreitada, e reafirmam a necessidade filosófica de se construírem perguntas, mesmo que ainda não se saibam as respostas. Fazer questionamentos é uma habilidade crucial para a construção do autoconhecimento e do conhecimento do mundo, habilidade pouco estimulada pela escola, mas que se realiza completamente na experiência de leitura literária quando indagamos sobre as categorias que compõem a narrativa e as

aceitamos como verdades do mundo ficcional em sua potência criativa. Perguntar sobre o que sente e por que o sente; o que comove e por que se comove um leitor diante, por exemplo, de um soneto de Camões ou de um poema curto, como “Cidadezinha qualquer”, de Drummond, desencadeia a elaboração de reflexões sobre sentimentos e necessidade não “mapeadas” pelos aspectos cognitivos que a escola elege como prioridades, mas que são essenciais para o reconhecimento e a afirmação da integridade de um sujeito.

Alberto Manguel, em seu livro *Uma história da leitura* (1997), também traz à tona a voz de vários escritores renomados, apresentando a relação de tais sujeitos com a experiência libertadora da leitura, antes do exercício de escrita que viria a ser suas profissões. Esse mesmo percurso faz Petit (2009), recuperando memórias de leitura, como as de Marina Colasanti, que fala sobre os seus “anos-biblioteca”, em sua infância na Itália fascista. São narrativas que apontam interessantes caminhos de superação, seja para sobreviver aos sofrimentos nas prisões, seja para criar uma janela de liberdade em regimes de exceção, ou ainda para imaginar uma realidade menos violenta, em regiões periféricas ou marginalizadas de nossas cidades. Esses relatos, note-se, quase sempre discorrem sobre experiências de leitura literária em espaço extraescolar.

Faz parte da biografia de diversos escritores, como Kafka e Graciliano Ramos, a figura de algum professor que, por exigências de mensuração da leitura, subtraía da atividade de ler a fruição e a inteligibilidade<sup>16</sup>. Certamente são experiências que ainda estão no imaginário de professores e alunos do país, pois, por muitas décadas, a escola materializou a falta de interesse e estímulo às práticas de leitura literária, reforçando a ideia de “leitura para”, tão nociva ao caráter de arte literária. Exatamente pela necessidade de transformação desse imaginário, as práticas de letramento literário com professores implementadas pelo PROLER são tão urgentes e necessárias.

Desse contraponto, pode-se inferir que, quando escolarizada, a arte da literatura perde espaço para a disciplina Literatura, destituindo-se, assim, o caráter

---

<sup>16</sup> Contudo, também há casos como o de Camus que, graças a um professor e à escola, venceu as condições adversas da vida de argelino pobre da favela; adversidades essas que, em tese, seriam definitivas para impedi-lo de ser o grande prosador, poeta, filósofo e livre pensador que foi.

libertário daquela em detrimento das exigências pedagógicas desta. Para mim, esse é um equívoco flagrante nos relatos de alunos, professores e pesquisadores de leitura; mas não é uma realidade que se estende a toda e qualquer escola. Acredito nisso porque, quando os agentes mediadores da leitura literária na escola aprendem a mobilizar as habilidades de compreensão, interpretação e reflexão motivadas pela leitura, sem negar os aspectos frutivos e libertários da arte, as aulas de Literatura tornam-se um espaço muito produtivo de acesso à leitura literária, uma forma e um mecanismo de garantir que o direito à literatura se concretize para os sujeitos inseridos no contexto da escola. O problema, portanto, não está em haver uma disciplina na escola chamada Literatura, com a exigência de certos conhecimentos e conteúdos. O problema está no esquecimento de que literatura é arte; o problema está nos objetivos e na metodologia comumente planejados para o trabalho com a leitura literária.

A literatura, tanto em suas criações de caráter ficcional quanto poético e dramático, está presente nos diversos tipos de cultura e em todas as classes sociais, o que evidencia sua importância como patrimônio cultural a ser divulgado e amplamente partilhado entre os sujeitos sociais. De certa forma, esse seu caráter de manifestação universal, presente em todas as sociedades e em todos os tempos, confirma a ideia de que a humanidade necessita da “capacidade de fabulação”, da criação de mundos pelo pensamento. Como saber, ela precisa, sem dúvida, ser escolarizada. Contudo, além de um saber aplicável e mensurável, a literatura também é um sentir e por isso precisa ativar outras habilidades, além das cognitivas comumente desenvolvidas em âmbito escolar. Trata-se, portanto, de aceitar a multiplicidade do caráter da arte literária, que pode ser contemplada não apenas na leitura individual e solitária, mas também, e principalmente, nos projetos e atividades desenvolvidas em ambiente escolar.

Com essa perspectiva, passo a apresentar, de ora em diante, alguns programas e projetos extraescolares nos quais essa intencionalidade é colocada em prática, configurando-se, por isso, como modelos que podem ser reproduzidos metodologicamente também no espaço das escolas brasileiras.

### 3.1 Políticas governamentais para a leitura no Brasil

Conforme já acenado no capítulo anterior, no âmbito institucional, seja escolar ou não escolar, tanto o Governo Federal, por ação do Ministério da Cultura via Biblioteca Nacional, quanto outras iniciativas fomentadas pelo estado, vêm engrenando ações de formação ou de contribuição na formação de leitor no Brasil com certo sucesso – à parte as intenções e efeitos populistas, demagógicas, comerciais e outras de tais tipo<sup>17</sup>.

Nesse cenário, há uma série de práticas culturais de leitura e de escrita que são bastante produtivas, no sentido de promover a recepção estética lúdica, direcionadas a temas do cotidiano brasileiro e mundial, além de incentivarem o exercício interpretativo, no sentido mais próprio da tradição crítica literária e da criação literária propriamente dita, que é uma estratégia não apenas de potencialização da escrita em geral, mas também de imersão no universo da literatura. Sendo assim, entendo que a observação de resultados de letramento literário alcançados por instituições não escolares, especialmente as que atuam com crianças e adolescentes em situação de risco (seja pela pobreza ou pela limitação de acesso à cultura letrada), promove a percepção de um panorama muito positivo para a formação de leitores no país e confirma minha hipótese de não ser a família a instituição mais significativa de formação dos leitores de literatura no Brasil. É certo que isso não exclui o fato indiscutível de que é justamente a percepção familiar que forma os leitores mais assíduos, mas a observação de projetos realizados por instituições não escolares permite discutir sobre quem são os profissionais envolvidos no ensino escolar e no não escolar de literatura, quais os documentos de orientação a esse ensino em uma instituição e em outra, qual o *corpus* (conjunto de obras) politizado em um cenário e em outro, bem como, qual o público em ambos os casos.

---

<sup>17</sup> Isso foge à natureza da minha pesquisa, mas é necessário, ainda que em nota de rodapé, afirmar a minha preocupação com as inúmeras ações políticas de caráter demagógico, e mais especificamente aquelas voltadas para a leitura, desenvolvidas no Brasil, pois elas produzem não somente falhas nos programas de leitura, mas também fundamentos de controle nos programas de leitura, os quais terminam por inculcar valores da classe hegemônica, efetivando uma conformação das diferenças pela via do convívio.

Nesse sentido, há uma consideração capital (e força motriz dos projetos de leitura que desenvolvo em minhas práticas pedagógicas) que precisa ser feita: justamente por ser a escola o principal agente formador de leitores, é preciso cada vez mais atuar nesse espaço, repensando e modificando as práticas equivocadas e lutando sempre para que esse espaço, para muitos o único de acesso à literatura, seja garantido à população brasileira.

Para isso, é muito importante aprender com os acertos dos projetos em âmbito extraescolar, portanto, passo agora a tratar de práticas não escolares de letramento literário, analisando exemplos de projetos e ações desenvolvidas pela esfera governamental e pela iniciativa privada. Primeiramente, procedo a uma revisão sobre as políticas públicas para a leitura e o livro, particularmente em relação ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e ao Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que representam as concepções atuais das iniciativas governamentais em relação ao desenvolvimento da leitura literária no Brasil; em sequência, apresento algumas ações desenvolvidas em espaços não escolares, com fomento governamental ou não governamental, e os resultados apresentados para a sociedade, tanto em documentos produzidos pelas organizações responsáveis e seus parceiros de fomento, quanto em programas de premiação dos projetos sobre leitura, como o *Viva Leitura*, do Ministério da Educação.

Minha intenção, neste próximo passo, é reafirmar os moldes de letramento em espaço escolar como modelares para a efetiva aproximação entre o leitor e o livro, bem como apresentar os resultados produtivos de tais moldes nos diversos espaços de aplicação. Acredito que os dados a serem apresentados nos próximos tópicos contribuem de forma pontual para a defesa da tese que proponho aqui, dando mais solidez aos argumentos que a têm fundamentado até este momento.

### **3.1.1 O Programa Nacional de Incentivo à Leitura e a implementação de ações para o desenvolvimento da leitura no Brasil**

Muito se pode falar sobre o PROLER, o programa de incentivo à leitura com maior longevidade do país e que, em seus dezessete anos de atividade, passou por governos de diferentes partidos sem interromper suas ações. Desenvolvido pela

Biblioteca Nacional, o PROLER foi palco das diversas transformações por que passou o pensamento em torno da leitura e da consolidação desse campo de pesquisa no Brasil, com a formação de comitês espalhados pelos diversos estados nacionais. Em sua pesquisa “PROLER: um estudo sobre a sua implantação”, João Batista Coelho (1999) nos apresenta um valioso material sobre a história desse projeto, construindo uma retrospectiva da qual emanam, mais do que os fatos historicizados, as vozes e os sentimentos de seus idealizadores.

Nas falas desses idealizadores, Afonso Romano de Santana e Eliana Yunes, percebe-se claramente a intenção de não reproduzir o modelo escolarizado da leitura literária e menos ainda o das “políticas de gabinete”. Nelas também se evidencia o desejo de que as ações do programa se estendessem para uma rede de colaboradores, garantindo uma política de leitura e de circulação dos livros através das bibliotecas em todo o Brasil. Como afirma Eliane Yunes (apud COELHO, 2009, p. 49), em entrevista sobre a implantação do programa, “o principal, naquele primeiro momento, era mostrar como se poderia proceder à leitura, o que era ler, voltar-se para a leitura social”. E mesmo com um orçamento muito restrito, o programa, desde sua origem, implementou parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, a exemplo do FNDE, CAPES, CNPq, FINEP, FAPERJ, Petrobras, SESI e SESC, entre outros. Conforme nos esclarece Coelho (2009, p. 49-50):

Pela primeira vez, um programa do poder público não adotava os procedimentos pedagógicos que, secularmente, o governo vinha utilizando em seus programas e campanhas em prol da leitura. Corajosos, os mentores do Proler contextualizaram que a leitura, por ser a base para a compreensão do mundo, não poderia ser tratada como uma questão de escola. Sempre foi mais fácil para nossos governantes fazer a distribuição de livros e construir bibliotecas. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade leitora, sim, mas de que adianta o livro à mão se não existir vontade para lê-lo e entendê-lo?

E, mais adiante,

para lidarmos com a questão da produção do gosto pela leitura, temos que pensar na relação que o leitor em potencial estabelece com o universo à sua volta. Essa questão que se resume à premissa leitor-texto-contexto foi muito bem trabalhada pela equipe que elaborou o Proler (COELHO, 2009, p. 50).

Nas palavras de Afonso Romano (apud COELHO, 2009, p. 50-51), presidente da Biblioteca Nacional, quando da implementação do PROLER,

evidenciou-se o projeto cultural que ele, o autor, em suas ações institucionais ou literárias, defendia e ainda defende para o Brasil:

Falar disto hoje, uns 20 anos depois, quando o Proler já virou história, e é assunto de teses, parece fácil e óbvio. Mas tive que, constrangido, explicar o que era “leitura” até para ministros da Cultura. (...) O Proler, e tudo o que fizemos dentro da FBN, só deu certo por teimosia, por idealismo e porque tínhamos (e tenho) um projeto cultural para o Brasil. Não se trata de ideias soltas, mas de um projeto sistêmico.

Essa determinação, aliada à descentralização do programa, foram decisivas para a longevidade do PROLER. Conforme relembra Eliana Yunes (apud COELHO, 2009, p. 51), a sobrevivência do PROLER aos caóticos anos do governo Collor de Mello se deve ao fato de esse projeto

ter sido estruturado de baixo para cima, organizando a sociedade civil, os organismos municipais e locais. Assim os efeitos dos problemas federais não atingiram as camadas menos oficiais [...] e pudemos trabalhar a contrapelo, mostrando que havia esperança e qualidade na ação de brasileiros atuantes na vida local.

Em 1994, o Ministério da Educação publicou um livro que, de forma sintética, descreve a gênese do PROLER. São diversos textos de pesquisadores da leitura, a exemplo de Eliane<sup>18</sup>, Jaime Pinsky, Vera Teixeira de Aguiar, Patrick Dahlet, que desdobram a discussão sobre a política de leitura do Brasil, apontando seus problemas e indicando alguns caminhos possíveis para sua solução. Nesse sentido, Yunes (1994), em seu texto “Políticas de formação do leitor: por uma política nacional de leitura”, após um breve apresentação histórica, afirma que

é preciso definir uma política nacional de valorização da leitura e alcançar a articulação de iniciativas de organismos não-governamentais e de apoio às experiências regionalizadas e descentralizadas: a ação conjunta a que toda sociedade deve corresponder. Por outro lado, sem o envolvimento efetivo dos meios de comunicação de massa, em particular a televisão, sem a multiplicação e manutenção de bibliotecas e espaços de leitura modernos, já não é possível aos programas tradicionais mover multidões para alcançar o século XXI da civilização eletrônica, que, no entanto, continua sempre mais dependente da escrita e da leitura (YUNES, 1994, p. 19).

Seguindo essa reflexão de Yunes, a garantia de espaços e ações para o

---

<sup>18</sup> A importância do trabalho de Eliane Yunes na fundação e nos primeiros anos do PROLER é descrita detalhadamente no documento “PROLER: um estudo sobre a sua implantação”, de João Batista Coelho (1999).

desenvolvimento e a manutenção da leitura entre os brasileiros passa a ser a motivação central do PROLER, que tem procurado garantir a articulação do Estado e da sociedade, “mobilizando e conciliando experiências governamentais e privadas, norteando atividades e estabelecendo prioridades com o objetivo de formar leitores para formar cidadãos” (BRASIL, 2009a, p. 27-28). Para tanto,

a atuação do PROLER desenvolve-se em duas frentes: ações centralizadas, realizadas na Casa da Leitura, sede da Coordenação Nacional do Programa, no Rio de Janeiro; e ações descentralizadas, desenvolvidas por Comitês instalados em dezenas de municípios brasileiros, com apoio direto do PROLER e de uma instituição ou órgão local conveniado à Fundação Biblioteca Nacional por meio de um Termo de Parceria (BRASIL, 2009, p. 28).

Em relação às ações do PROLER na Casa da Leitura, interessam-me aquelas que são direcionadas para os profissionais vinculados a projetos de leitura, sejam eles professores, bibliotecários ou agentes de leitura de instituições públicas, e que tenham por objetivo potencializar as ações desses profissionais, bem como outras que se direcionam para a comunidade extra escolar. Isso porque, pelas atividades descritas nos documentos e publicações da Casa da Leitura, a ideia de aproveitamento da leitura em experiências não escolarizadas é chave de muitas atividades de sucesso. Estar em um ambiente agradável, planejado para a leitura, mas sem a obrigatoriedade de ler, ou de formular uma compreensão a ser mensurada após a leitura, é potencializador de muitas experiências produtivas com o livro de literatura. É o que se percebe em alguns dos relatos presentes no livro *Proler: concepções e diretrizes* (BRASIL, 2009b), a exemplo deste, transcrito na página 28:

Quando trabalhadores pobres começaram a frequentar com assiduidade a Casa da Leitura para ler e estudar, e as bibliotecárias, felizes, pediram para documentar a presença deles numa fotografia, elas foram surpreendidas com uma resposta negativa dos visitantes, que confessavam estar ali “matando” o trabalho. “Matar” o trabalho para ler e estudar é fazer exercer, por vias transversas, os direitos iguais previstos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Constituição brasileira. O caráter clandestino que a leitura e a escrita assumem para as pessoas pobres se confirmou noutro exemplo: outra moça, trabalhadora da mesma empresa que os visitantes anteriores e também frequentadora assídua da Casa, concordou em ser fotografada porque estava lendo durante a sua hora de almoço. Outros frequentadores vêm em busca do jornal e se retiram após sua leitura. Mas pode acontecer que, passando a dispor de mais tempo, eles venham a procurar uma leitura de poesia ou de ficção. Mesmo alguns dos vigilantes que prestam serviço à Casa costumam entrar na biblioteca e ler em seus momentos de folga.

A espontaneidade da escolha pela leitura, em momentos de descanso, confirma o caráter frutivo da Literatura, a sua potência para o entretenimento e o lazer, que pode (ou não) transformar-se em uma atitude reflexiva, mas que de início já se expressa pela democratização de seu acesso, em especial para sujeitos oriundos das classes trabalhadoras. Não há como negar que Casa da Leitura é uma referência para os diversos projetos de leitura realizados no país, pela sua estrutura e pelos projetos que ali são desenvolvidos. Contudo, muitas de suas ações alcançam apenas a população da cidade em que está sediada, e essa não é a intenção do PROLER. Dessa forma, para descentralizar o projeto, existem os Comitês que, formados por diversos sujeitos e diversos estados, traduzem em ações, por todo o Brasil, os objetivos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Conforme nos esclarece o documento *Proler: concepções e diretrizes* (BRASIL, 2009a, p. 29):

O engajamento no PROLER não é um voluntariado, como alguns advogam: a adesão ao Programa acarreta compromissos recíprocos, impõe direitos e deveres, e seu caráter oficial tem por finalidade garantir a continuidade das ações desenvolvidas por um Comitê independentemente das eventuais mudanças na composição dos seus membros. Constituem parceiros nesse processo as secretarias de educação e de cultura, municipais e estaduais, bibliotecas públicas, universidades, centros culturais, ONGs, livrarias, associações de classe e outras entidades.

E mais adiante:

Por princípio, o PROLER procura, em suas atuações articuladas pelo Brasil, apreender a realidade de cada lugar, reconhecendo as características e experiências de cada um deles. Por isso os Comitês são autônomos e desenvolvem suas ações de acordo com as necessidades da comunidade local e a natureza da instituição conveniada. Comitês vinculados a universidades, por exemplo, realizam trabalhos mais teóricos, ao passo que outros, ligados a secretarias de educação e cultura, atuam sobretudo no campo da prática docente. Essa autonomia, entretanto, regula-se segundo diretrizes específicas, que, não tendo caráter impositivo, definem as linhas de ação e concepção que devem servir de referência ao trabalho dos Comitês (BRASIL, 2009a, p. 30).

A necessidade de se trabalhar com o professor, ensinando-lhe que a biblioteca pública é um espaço a ser frequentado, junto com os alunos, fica evidente nos documentos publicados pelo PROLER. Neles se defende a ideia de que é preciso criar uma cultura da visita às bibliotecas, pois ela é “um lugar aonde se vai para explorar mundos fantásticos, através das emoções humanas ou no universo

das ideias e dos conhecimentos” (BRASIL, 2009a, p. 31). Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelos comitês do PROLER, em sua abrangência por mais de 500 municípios, são reveladoras de que as práticas de leitura da escola, quando motivadas por outro interesse que não a mera apreensão de conteúdos, sempre apresentam melhores resultados para a inserção do sujeito no mundo da leitura, o que reflete em mudanças também no meio em que esse sujeito se insere, afinal, a impossibilidade de acesso à literatura e a difusão deficitária das práticas de leitura “são não apenas sintomas da exclusão social que atinge três quartos de nossa população, mas também fatores que agravam os efeitos desse processo” (BRASIL, 2009a, p. 31). Além disso, a interlocução teórico-político-pedagógica a que se propõe a Casa da Cultura, como sede do PROLER, também tem objetivado a formação e multiplicação de leitores. Com especial atenção para a figura do professor, que é a multiplicadora primordial do hábito de leitura entre os sujeitos escolares, conforme já dissertei no capítulo segundo, a partir dos dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*.

A parceria com as Secretarias de Educação e Cultura do estado e do município do Rio de Janeiro é uma premência, pois são elas que podem garantir a presença dos professores da rede pública nas ações de leitura desenvolvidas pelo PROLER, na Casa da Cultura. Uma ação que, se multiplicada nos diversos estados e municípios do Brasil, certamente ampliaria significativamente a quantidade de leitores e os espaços de leitura do país, pois atenderia à urgência de se garantir e ampliar o acesso aos bens culturais literários, visto que “a sociedade brasileira tem reclamado sua partilha no inventário dos bens de leitura para fazer valer o seu direito de leitura e escrita” e esse direito à expressão, que é garantido no documento da Constituição Federal, “não se realiza sem alfabetização plena, sem o contato permanente com materiais de leitura ou sem o conhecimento do sentido da escrita, enquanto prática simbólica e social” (BRASIL, 2009b, p. 33).

Ademais, a priorização dos professores, nas ações desenvolvidas pela Casa da Leitura/PROLER/FBN, também se justifica pela relevância desses sujeitos como mediadores e multiplicadores da leitura, visto que “são as docentes quem mais diretamente alcançam propagar, junto à criança e ao jovem, uma concepção da leitura como direito social, ato voluntário, prazeroso e produtivo” (BRASIL, 2009b, p. 35). Mas, para que essa multiplicação ocorra, é necessário que se garanta o direito

de acesso à leitura também ao principal mediador da leitura, o professor, que, em geral, não tem a oportunidade de elaborar o valor da leitura em sua vida, ao longo de sua formação, e no exercício de sua profissão está sempre imerso em um volume de trabalho que quase sempre o impede de ter o “necessário tempo de ócio e lazer para ler” (BRASIL, 2009b, p. 35).

A formação de um leitor não se dá meramente pela execução de atividades relacionadas ao tema da leitura. É preciso que se perceba quão longa é a distância entre o primeiro contato com o livro e a efetivação da autonomia do sujeito leitor, processo que exige planejamento de ações formativas específicas. É ponto pacífico o fato de que não existe leitor sem a existência de livros, por isso a necessidade de garantir acesso a bibliotecas, mas também não há leitor que se tenha formado sem o contato com outro leitor, que deflagre o processo de letramento para esse novo leitor, e nisso se evidencia a importância do papel da escola e do professor-leitor. Por isso, é muito importante que o professor seja motivado a “cuidar de sua própria formação, reconhecendo por si mesmo o que lhe falta e o que quer a mais” (BRASIL, 2009b, p. 35). Esse reconhecimento é essencial para o processo de autonomia de leitura desse sujeito, que, se devidamente estimulado, contribuirá decisivamente para outras experiências de leitura nas escolas, colaborando para formar uma imensa rede de letramento literário.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura, portanto, tem atuado em uma linha que procura, por um lado, garantir que a leitura seja ampliada para espaços não escolares e, por outro, motivar as práticas escolares de letramento literário. Exatamente por isso ele não poderia ficar fora dessa pesquisa, visto que boa parte das ações positivas de letramento literário em nosso país tem – ou teve – alguma relação com as concepções disseminadas pelo PROLER. Afinal, como bem relembra Coelho (1999, p. 51):

Apesar de ainda nos debatermos com um baixo índice de leitores, [...] as coisas poderiam ser bem piores se não houvesse os esforços que foram empreendidos no último século e, ao contrário do que possa parecer, se o Proler não tivesse a abrangência que teve, a leitura talvez ainda estivesse sendo vista como uma prática restrita aos bancos escolares e ao silêncio das bibliotecas. Hoje, quase duas décadas depois do início do Proler, o tema responsabilidade social vem sendo amplamente discutido. Já não cabe mais unicamente ao governo a tarefa de eliminar as distâncias sociais, mas a toda a sociedade.

Entre as diversas contribuições do PROLER para a revisão da concepção de leitura e o efetivo desenvolvimento de projetos de letramento no Brasil, a descentralização das responsabilidades é, com certeza, uma das mais significativas: se a sociedade assume sua quota de responsabilidade nesse processo, os governos não podem mudar estratégias sem antes debater amplamente em fóruns de discussão com todos os interessados. E é dessa concepção de leitura como responsabilidade social que emanam o Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL) e as muitas ações de letramento desenvolvidas por órgãos governamentais e não governamentais em todo o país, muitas delas em parceria com a iniciativa privada, graças aos incentivos fiscais e à responsabilidade social que se cobram, na contemporaneidade, das empresas e de seus acionistas.

### **3.1.2 Importância e contribuições do Plano Nacional do Livro e da Leitura**

A principal política governamental voltada para a leitura no Brasil, atualmente, é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que, como um projeto guarda-chuva, fomenta e desenvolve diversas ações em todo o país com a finalidade de promover a leitura. De acordo com a obra *PNLL: textos e história*, organizada por José Castilho Marques Neto (2010), o Plano em questão é uma iniciativa bastante promissora do governo federal, resultante de diversos diagnósticos sobre o baixo índice de leitura pela população brasileira e que se tornou uma “referência para muitos dos planos de leitura que também se desenvolvem nos países irmãos do continente americano e no mundo ibérico” (MARQUES NETO, 2010, p. 14). Certamente, isso decorre da integração de diversos setores interessados no desenvolvimento da leitura no Brasil, a exemplo das universidades, as organizações não governamentais voltadas para formação do leitor e os representantes do mercado editorial. Conforme esclarece o projeto do PNLL:

Os entrelaçamentos conceituais e práticos da ação do Estado com a sociedade e a indissociabilidade entre a cultura e a educação na formação de leitores são pontos referenciais que o PNLL do Brasil possui e foram intensamente debatidos e assimilados como necessidade da política pública de leitura em inúmeros foros internacionais. Nesses 4 anos o plano brasileiro de leitura foi intensamente debatido e assimilado em dezenas de convenções, seminários, congressos e reuniões de especialistas de inúmeros

países, particularmente aqueles organizados pelo Cerlalc/UNESCO (Red de Dirigentes de Planes de Lectura) e pela OEI (Comite de expertos en lectura y bibliotecas) (MARQUES NETO, 2010, p. 14).

Dos debates promovidos entre os setores interessados, nasceu um conjunto de “diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil, cuja motivação principal era “a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (MARQUES NETO, 2010, p. 31). Note-se, nesse discurso, a relevância que se dá ao papel da leitura para a integração e o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade contemporânea.

A abrangência do PNLL é bastante extensiva, afinal, o Plano se propõe a

nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios [...], governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX (MARQUES NETO, 2010, p. 31).

O objetivo dos idealizadores do Plano é que essas propostas se realizem por meio de “amplos programas do governo, com coordenações interministeriais devidamente articuladas com estados, municípios, empresas e instituições do terceiro setor”, com a finalidade de democratizar o acesso, fomentar a leitura e a formação de mediadores, valorizar a leitura e o seu valor simbólico e desenvolver a economia no setor do livro. De acordo com Marques Neto (2010), a elaboração do documento final do PNLL resultou de um debate com “toda a cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro” (p.31), juntamente com os profissionais que se dedicam à formação do leitor, os “educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em *livro e leitura*” [e demais] “organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral” (p. 32). Como detalha Marques Neto:

Entre as diversas iniciativas que contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano, podem ser lembradas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura), o Projeto

Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Viva leitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo MinC, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade. Merece especial ênfase a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de quase duas décadas na realização de projetos de fomento à leitura por todo o país, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fortalecer subsídios para o debate em questão (MARQUES NETO, 2010, p. 32).

A avaliação dos resultados dos três primeiros anos do PNLL se deu em assembleias estaduais do livro e da leitura, entre 2009 e 2010, e culminou nas discussões e encaminhamentos realizados durante a Pré-Conferência Nacional do Livro e da Leitura, ocorrida em março de 2010, em Brasília. De acordo com Neto (2010, p. 33), as propostas encaminhadas pelas assembleias estaduais não indicavam “mudanças nos conceitos, princípios e diretrizes do Plano, mas contribuições que, em sua essência, apontam para um desejo daqueles que trabalham nos estados e municípios em trazer para uma dimensão local as bases em que está consolidada a política nacional”. A necessidade de implementar, dinamizar e manter as bibliotecas públicas destacou-se como uma das preocupações centrais dos integrantes das assembleias, o que reforça os princípios do PNLL, “como o da compreensão da biblioteca como um equipamento cultural que reúna elementos de acessibilidade do espaço físico” [além da] “ampliação e a qualificação do acervo” [e da] “contratação de mediadores de leitura capacitados; a incorporação à biblioteca de diferentes suportes de texto e novas tecnologias” (MARQUES NETO, 2010, p.33).

A necessidade de abarcar a diversidade de situações culturais e sociais no acesso ao livro, explicitamente na forma de atividades que garantam o acesso da população comumente marginalizada da relação com a leitura e o livro, é evidente nas discussões e reflexões promovidas pelas assembleias do PNLL. Garantir ações que, por um lado, alimentem a “cadeia criativa do livro” e, por outro, integrem a população brasileira – tradicionalmente excluída dos processos de letramento literário – à mesma cadeia. Isso reafirma a importância de se integrar setores da sociedade que estão associados às discussões sobre a leitura, pois olhares de diferentes ângulos permitem o planejamento e a execução de ações que, conforme nos esclarece o documento do PNLL, garantam “a otimização de recursos e

esforços que venham conferir maior eficácia às políticas públicas” (MARQUES NETO, 2010, p. 34).

Um consenso saiu das discussões realizadas em torno do PNLL, entre 2009 e 2010: para transformar o tema da *leitura* e do *livro* em Política de Estado, é preciso avançar e priorizar alguns pontos: transformar o Plano Nacional do Livro e Leitura em lei, “dando-lhe uma situação institucional estável”, fortalecer o fórum de discussão sobre leitura, na forma do Colegiado Setorial do Livro, Leitura e Literatura do MinC, fixar “marcos legais, com base na Constituição, que tornem viáveis as políticas, os programas, os projetos e as ações continuadas preconizados pelo Plano” e institucionalizar “uma nova estrutura de governo, que deve ser consolidada e/ou instituída no âmbito da administração pública federal para a área da *leitura* e do *livro* (e, por conseguinte, da *biblioteca* e da *formação de mediadores*)” (MARQUES NETO, 2010, p. 34-35).

Os eixos de trabalhos e projetos incentivados pelo PNLL abarcam questões como a democratização do acesso ao livro, implantações e fortalecimento de bibliotecas em todo o país, o fomento à leitura e à formação de mediadores, bem como o fomento às pesquisas sobre o livro e a leitura. São ações que, somadas às iniciativas de valorização do valor simbólico da leitura e de fomento à produção, distribuição e circulação de bens de leitura, integram diversos interesses que podem culminar em uma verdadeira política governamental, em todas as suas instâncias.

As transformações fomentadas pelo PNLL já são visíveis em muitos estados e municípios do país. São projetos de leitura que, implementados e em funcionamento, colocam em prática as ações propostas pelo Plano, construindo pontes entre os diversos espaços sociais, englobando tanto o contexto escolar quanto o extraescolar. Contudo, ainda há uma grande diferença no volume de projetos por regiões no país, bem como na comparação entre capitais, cidades de grande porte e pequenas cidades, e mais ainda entre zona urbana e zona rural. O que se pode afirmar, dessa comparação, é que as discussões e os encaminhamentos do PNLL beneficiam muito mais regiões mais desenvolvidas e urbanizadas do que outras com menor índice de desenvolvimento. Ainda que se tenha avançado significativamente nas discussões sobre a leitura, a sociedade brasileira ainda se distancia bastante do ideal de uma sociedade leitora, a exemplo dos resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2012).

### **3.2 Projetos e iniciativas não governamentais: experiências de transformação do sujeito pela leitura**

Os projetos de iniciativa não governamental que apresento aqui estão associados aos grandes eixos previstos pelo PNLL, pois é a partir deles que diversas instituições planejam e alinham suas iniciativas de letramento literário. Alguns contam com apoio de entidades governamentais ou não governamentais, outros decorrem de uma ação pontual de um sujeito em uma comunidade, mas em todos eles é visível a busca incessante de promover a democratização da leitura em nosso país. Os projetos apresentados em relatórios do PNLL e nos comitês regionais do PROLER carecem de divulgação de resultados e detalhamento da metodologia aplicada, o que dificulta o acesso a muitos dos trabalhos realizados por sujeitos anônimos.

Em decorrência dessa dificuldade, optei por analisar alguns projetos premiados em programas públicos, como o *Viva Leitura*, ou financiados por iniciativas mais abrangentes, uma vez que esses programas apresentam um material de divulgação mais consistente, do ponto de vista da documentação da metodologia e dos resultados. O que procuro fazer com os dados recolhidos é observar as vozes que emanam tanto dos projetos quanto dos depoimentos dos sujeitos que executam ou participam das atividades desenvolvidas, seja na função de mediador, seja no papel de leitor em formação, pois essas vozes colocam em cena os aspectos positivos da leitura nos moldes extraescolares. Com isso, pretendo antecipar as reflexões do próximo capítulo, que são frutos das oficinas que desenvolvo, desde o ano de 2009, no Instituto Federal de Goiás.

Diversas experiências de leitura em contexto extraescolar são realizadas em todas as regiões do Brasil, quase sempre em pequenos projetos com visibilidade apenas local, poucos recursos e muita boa vontade de quem os desenvolve. Coletar informações sobre essas iniciativas, mesmo em tempos de internet, revelou-se uma tarefa bastante difícil e, por esse motivo, a seleção de projetos que exemplificam esse tópico se deu em função da disponibilidade (e detalhamento) dos dados das atividades realizadas por eles. Como não há aqui a intenção de elencar os melhores projetos, mas apenas a de exemplificar as ações de letramento desenvolvidas fora da escola, acredito que esse recorte seja satisfatório. Há alguns pontos que ligam os projetos apresentados: a defesa da literatura como um direito do cidadão; o desejo

de criar espaços de mediação que constituam um ambiente agradável para a aproximação entre o leitor e o livro; a ideia de não aferição de notas ou de resultados imediatos para as leituras realizadas; a preocupação com a formação de mediadores que, por serem leitores, estejam comprometidos com a multiplicação do prazer de ler. São intenções que, diretamente ligadas à compreensão da importância da leitura de literatura propagada pelo PNLL, têm resultado em ações efetivas de letramento literário em diversas comunidades no Brasil.

Indicados por organizações que se voltam para a pesquisa de dados sobre leitura literária no Brasil, como a Cátedra de Leitura da UNESCO, para a premiação de projetos de leitura, como o *Viva Leitura*, dos Ministérios da Cultura e da Educação, para publicações que discutem o tema da Leitura, como a *Revista Emília* e a *Nova Escola*, esses projetos de leitura têm uma semelhança determinante para a tese que defendo: a perspectiva de trabalhar a leitura literária a partir de seu potencial de obra de arte, seu caráter de fruição e sua qualidade estética, e em diálogo com as necessidades escolares, como a aprendizagem e a motivação da leitura.

Iniciativas de caráter não governamental, ainda que algumas recebam incentivo ou estejam relacionados a fomentos governamentais, os projetos que selecionei para exemplificar as atividades de leitura em contexto extraescolar assumem para si a missão de formar leitores, utilizando diversas estratégias de letramento literário que se adaptam aos múltiplos contextos em que se inserem. Contudo, todos eles desenvolvem atividades de leitura sem a exigência de mensuração imediata de resultados, desse modo, pela aproximação positiva do sujeito e da leitura, já se inicia um interessante movimento de transformação e de aprendizagem desse gesto. A premissa de garantir o direito à literatura é fundamental para as reflexões que podem ser feitas a partir do resultado alcançado por tais projetos: uma aproximação entre leitor e livro, que ocorre não pela via da obrigatoriedade de cumprir uma disciplina escolar e que efetiva o desejo de seguir lendo por outros espaços e momentos da vida.

E é essa busca de construir a autonomia do leitor, garantindo-lhe o acesso à leitura, que se faz presente em boa parte dos projetos selecionados pelo *Viva Leitura*, que integra o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), a Fundação Biblioteca Nacional (FBN/MinC) e

a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI), com a finalidade de incentivar a realização de projetos de leitura em todo o país. O *Viva Leitura* seleciona projetos nas categorias “Bibliotecas públicas, privadas e comunitárias”, “Escolas públicas e privadas” e “Sociedade: ONGs, pessoas físicas, empresas, universidades/faculdades e instituições sociais”, e apresenta seus resultados desde o ano de 2006. Os projetos premiados nos sete anos do *Viva Leitura* contemplam ações de letramento literário que ocorrem em bibliotecas, em escolas, em praças, hospitais, abrigos, casas prisionais etc., e em todos eles se faz visível a iniciativa de indivíduos que desejam promover a ampliação da leitura no Brasil por meio de ações pontuais em uma comunidade.

É o caso do trabalho desenvolvido no albergue social Centro de Acolhida Arsenal da Esperança, na antiga Hospedaria de Imigrantes de São Paulo, que abriga em torno de 1.200 homens adultos moradores de rua. Premiado no *Viva Leitura* de 2010, esse projeto nasceu da observação feita por voluntários do Centro, que identificaram a busca de materiais impressos para a leitura, “enquanto aguardavam atendimento pelo serviço social”. A partir dessa constatação, iniciou-se “um processo de captação de livros por doação para montar uma sala de leitura”, e nesse ponto da história entrou o mediador Lourival Lopes Cancela (ex-acolhido do Centro), que assumiu as atividades da referida sala de leitura, transformando “um amontoado de materiais impressos em uma biblioteca”, permitindo a disponibilização de “um acervo de leitura com os mesmos requisitos de uma biblioteca” e desenvolvendo atividades culturais que incentivam a leitura de obras pelos usuários do local, “tanto para orientá-los em sua reinserção no mercado de trabalho como em sua formação humanística (VIVA LEITURA, 2013a, p. 34).

Similar a essa iniciativa, o projeto *Quintais Literários* (também chamado de *Seringais Culturais*) premiado pelo *Viva Leitura* de 2011, iniciou-se pelo interesse de um mediador em auxiliar seu irmão e depois se estendeu a crianças e adolescentes da comunidade de Xapuri, no Acre. Com o objetivo de “proporcionar o acesso à leitura para as crianças, adolescentes e jovens das comunidades xapurienses, além de preservar a arte e a memória dos povos da Amazônia”, o projeto promove a leitura e a interação com diversos “materiais de leitura, vídeo e música, em leituras coletivas e contação de histórias baseadas na tradição dos povos que vivem nas florestas, como os seringueiros, ribeirinhos e índios,

preservando a cultura local”. De acordo com os idealizadores, o projeto é “uma espécie de biblioteca viva e lúdica, que traz a magia dos livros e seus personagens para os quintais das famílias” (VIVA LEITURA, 2013a, p. 40).

O “Projeto Leituração”, premiado pelo *Viva Leitura* de 2009, resulta da iniciativa de uma biblioteca pública e “parte do princípio de que através do incremento de atividades lúdicas [...] será possível constituir um sujeito leitor participante da comunidade na qual está inserido”, segundo seu responsável Jeudy Machado de Aragão, de Salvador/BA (apud VIVA LEITURA, 2013c, p. 12-13).

Em 2010, o *Viva Leitura* premiou o projeto desenvolvido pelo Centro Cultural Arte em Construção, em São Paulo, no bairro Cidade Tiradentes, “o maior complexo habitacional da América Latina, composto de moradores egressos de favelas ou desabrigados”. O Centro atende, anualmente, cerca de trinta mil pessoas, e é lá que acontece o “Canto das Letras”, projeto que realiza atividades nas escolas públicas do bairro, articulando arte e leitura. De acordo com os idealizadores, o projeto nasceu da constatação das dificuldades de leitura apresentadas por crianças e adolescentes que frequentavam o Centro Cultural e se desenvolveu a partir das “ações de jovens voluntários da própria comunidade que, como agentes de leitura, passaram a promover atividades na biblioteca comunitária e nas escolas” (VIVA LEITURA, 2013b, p. 38).

Ilustra bem essas iniciativas o *Projeto Vaga Lume* que, desde 2001, trabalha nas comunidades rurais localizadas na Amazônia Legal, em municípios de diferentes estados do Norte e Nordeste, como Acre, Amazonas, Maranhão, Pará, Roraima, Rondônia, levando livros e mediadores para grupos sociais distantes da realidade de “progresso” vivida nas grandes cidades do país, em “expedições literárias”, nas quais os grupos de mediadores aprendem “sobre a vida dos habitantes na Amazônia” e, em contrapartida, levam materiais para formar bibliotecas e mediadores de leitura por onde passam. Conforme os dados divulgados do projeto, “170 comunidades de 23 municípios e 09 estados já contam com uma biblioteca local, administrada por voluntários das próprias comunidades”. A *Expedição Vaga Lume* foi premiada pelo projeto “Formação de Multiplicadores” no *Viva Leitura* de 2008, o qual forma mediadores das próprias comunidades para, depois de formados, tornarem-se “os executores diretos da Expedição Vaga Lume em seus municípios” e desenvolverem ações de leitura em parceria com as

Secretarias de Educação”. Motivados a realizarem os “sessões de mediação de leitura em suas localidades”, os agentes recebem formação “para articular a gestão das bibliotecas com a participação direta da comunidade, que toma decisões sobre os modos de organização e funcionamento desses espaços” (VIVA LEITURA, 2013d, p. 40).

No outro extremo do país, no estado do Paraná, o Instituto História Viva desenvolve seus projetos de leitura com o objetivo de, “por meio da arte de ouvir e contar histórias, levar o incentivo à Leitura, à Cultura e à Saúde para crianças, adultos e idosos em situação de fragilidade em hospitais, abrigos e asilos do Brasil”. Em ações direcionadas para crianças e idosos em situações de risco, o “Projeto Ouvir e Contar”, que tem como principal objetivo auxiliar crianças e idosos fragilizados, por meio da contação de histórias, e o “Projeto Contadores de Histórias em Abrigos”, que se propõe a “contribuir no desenvolvimento pessoal” de crianças que estão em abrigos públicos, “por meio dos benefícios da contação de histórias” (VIVA LEITURA, 2013d, p. 45), constroem um vínculo afetivo com os leitores em potencial, o que permite aos mediadores acessarem a leitura literária de forma positiva em uma situação de extrema adversidade.

Com outra finalidade, mas com a mesma motivação, em um pequeno povoado de São Miguel dos Milagres, no estado de Alagoas, a ONG Instituto Lande promove, desde 2008, atividades de leitura com crianças de nove a dezessete anos, incentivando sua aproximação com a leitura literária, fora do ambiente e do horário escolar. O procedimento de contação de histórias também se repete: primeiro as crianças e adolescentes ouvem as narrativas e são motivados a conversar sobre elas, depois passam a contá-las e, quando mais velhos e familiarizados com a leitura, leem para crianças mais novas.

Perceptível nos projetos citados, o ciclo multiplicador que aproveita as próprias crianças e adolescentes integrantes de um projeto, fora da escola, para divulgar o prazer da leitura entre outros colegas, no espaço escolar, é bastante revelador da ideia chave de iniciativas como essa: a leitura que se faz fora da escola tem um sabor mais agradável do que a que se realiza dentro dela. Mas o sujeito que se dá conta disso pode multiplicar esse prazer, levando-o para dentro do ambiente escolar, gesto que contribui para melhorar seu próprio rendimento e auxiliar outros alunos a se aproximarem da leitura, seja por meio de indicações de livros, seja pelos

relatos de situações prazerosas decorrentes de suas leituras.

Exemplo de projeto fomentado pela iniciativa privada, a *Rede Enredando Leituras*, fundada em 2008, conta com o apoio do Instituto C&A, e integra a OnG Avante - Educação e Mobilização Social e as bibliotecas comunitárias Calabar, Paulo Freire e Sete de Abril, em Salvador/BA. As ações desenvolvidas pela Rede objetivam o “fortalecimento e a sustentabilidade das ações de incentivo à leitura já desenvolvidas por cada uma das suas instituições integrantes” (AVANTE, 2013, s/p). Como nos exemplos anteriores, a ideia de garantir autonomia para o leitor se faz visível nestas metas e nestes objetivos da instituição: formar novos leitores e mediadores de leitura, favorecer o acesso ao livro e garantir a qualidade dos espaços de leitura, além de acompanhar as políticas públicas do livro e da leitura. Seus resultados positivos aparecem tanto nas ações imediatas voltadas para as comunidades em que estão localizadas as bibliotecas, quanto nas vozes do mediadores que são formados e no acompanhamento das políticas públicas voltadas para a leitura e o livro, por meio da participação nos comitês do PNLL.

### **3.2.1 *Biblioteca Viva*: um programa guarda-chuva que abriga diversas iniciativas em favor da leitura no Brasil**

De acordo com informações do livro *Biblioteca Viva: fazendo história com livros e leituras*, o Programa *Biblioteca Viva* (PBV) originou-se a partir de um projeto elaborado por profissionais ligados à leitura e à literatura (escritores, ilustradores etc.), os quais trabalharam voluntariamente, durante um ano, em um Projeto Piloto do que viria a ser o programa PBV. Entre outras questões relevantes, os diagnósticos realizados pelo grupo revelaram um problema recorrente nas organizações sociais que trabalhavam com a leitura: a imagem negativa que as crianças tinham do livro. Para elas, o livro era percebido como um “objeto de avaliação e, frequentemente, de reprovação” (ABRINQ, 2013, p. 9).

Herdada dos problemáticos processos da escolarização da literatura, essa imagem negativa do livro literário é uma das principais barreiras enfrentadas em instituições extraescolares voltadas para a leitura, pois no imaginário dos alunos, o objeto livro é visto apenas como uma “atividade escolar”. A perspectiva negativa da leitura é confirmada nos depoimentos dos mediadores de leitura, a exemplo do

relato de um educador do Centro de Juventude São José Operário (SP): “No começo foi difícil, nossas crianças não aceitavam, diziam que não estavam na escola. O tempo foi passando e elas começaram a gostar das histórias dos livros” (ABRINQ, 2013, p. 9). O que se evidencia, nessa mudança, é a necessidade de, além de montar espaços com livros, “realizar uma formação na qual os educadores pudessem conhecer e incorporar em sua rotina momentos de leitura espontânea, onde cada um pudesse ler e/ou ouvir histórias por prazer, sem nenhuma obrigação posterior” (ABRINQ, 2013, p. 9).

Com o apoio da Fundação Abrinq e o financiamento do Citibank, o PVB tem como objetivo primordial “contribuir para a criação de políticas públicas de leitura que garantissem a todos, principalmente crianças e jovens em situação de risco, o acesso à leitura” (ABRINQ, 2013, p. 9-10). O público-alvo dessas políticas públicas comumente não frequenta a escola e quando o faz, em geral apresenta um rendimento escolar abaixo do esperado, o que o desmotiva ainda mais em relação à permanência no espaço escolar. Enquadram-se como situação de risco os casos em que as crianças e adolescentes estão sujeitos a qualquer tipo de violência, ao trabalho infantil, à discriminação e exclusão social etc., além de outras situações em que as questões de saúde física ou mental comprometem o desenvolvimento de tais sujeitos, bem como casos em que eles são vítimas da falta de cuidado e atenção necessários para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo ou físico (ABRINQ, 2013, p. 10).

Merece especial atenção essa preocupação do PBV em garantir a leitura literária como um direito desses sujeitos que, comumente, são ignorados pela sociedade e para os quais é negado, de forma sistemática, o acesso aos bens culturais. Não se trata de um projeto utópico, com ganas de salvação, e sim de uma iniciativa efetiva que, desde 1995, vem se espalhando por dez estados brasileiros, com a implantação de “293 núcleos de bibliotecas em instituições sociais, escolas, creches e programas socioeducativos, beneficiando 78 mil crianças, adolescentes e suas comunidades” (ABRINQ, 2013, p. 10). O sucesso da iniciativa talvez seja resultado de uma perspectiva não escolarizada da leitura, mas sem negar a importância dos espaços educacionais para o fomento da leitura. Isso se confirma pela amplitude dos espaços de trabalho, visto que:

Uma das características do projeto é não delimitar sua área de atuação, pois a leitura é transversal à educação, à saúde, à cultura e a todas as demais áreas necessárias ao desenvolvimento do indivíduo, seja ele criança, adolescente ou adulto. Quanto mais livros e indivíduos sensibilizados para a questão da leitura estiverem à disposição da população em qualquer dos espaços por onde ela circula, mais leitores surgirão. Ou seja, a leitura aqui citada é muito mais ampla do que a alfabetização. Na verdade, ela precede e vai além da alfabetização (ABRINQ, 2013, p. 10).

Os depoimentos dos mediadores e demais participantes do projeto trazem interessante material para análise. Na fala de uma educadora do Salão do Encontro, projeto desenvolvido em Betim/MG, o maravilhamento em perceber a disposição da leitura das crianças é revelador da experiência de leitura que ocorre em espaços não escolares:

É uma coisa maravilhosa trabalhar a literatura de uma forma nova, simples, buscando na criança aquilo que ela tem. O programa foi uma coisa inovadora para as crianças. Elas agora pegam no livro com outro sentimento, com outra forma de se expressar. Sabem que vão encontrar nos livros perguntas e também respostas para muita coisa na vida delas. Agora estão lendo as Fábulas Italianas [de Ítalo Calvino]; tenho lido com elas. Elas dão gargalhadas, riem, comentam cada situação (ABRINQ, 2013, p. 10).

Note-se que não se trata de uma “facilitação” da leitura, no sentido negativo de tal palavra. Mediar é promover o encontro e, nesse sentido, o mediador (e o livro) precisa(m) iniciar o movimento de aproximação, mas há a necessidade de que o sujeito alvo da ação também seja motivado a realizar um movimento, permitindo-se o encontro com a leitura. Para os projetos da Biblioteca Viva, fomentar a leitura não se trata apenas de criar um espaço onde os livros estão catalogados e organizados, é preciso que ocorra uma verdadeira aproximação entre o livro e a comunidade. Por isso, as instituições que receberam os livros de literatura também receberam cursos de formação de mediadores de leitura para seus educadores, de forma que os “educadores comprometiam-se com a instituição e a comunidade em transmitir a formação para outros funcionários e educadores” (ABRINQ, 2013, p. 10).

Essa ação de garantir o livro e a formação dos mediadores produz resultados efetivos, como afirma uma educadora da Associação Cata-Ventos, em Brasília/DF:

Com a chegada dos livros, as crianças ficaram muito curiosas, pois algumas nunca tinham lido uma história. No começo das atividades procuramos ler para as crianças, mas sempre deixando-as bem à vontade, principalmente na escolha dos livros. O resultado está

sendo excelente. Os pais adoram o projeto, estão sempre fazendo elogios e, o que é mais importante, também participam do projeto contando e lendo histórias. Hoje contamos com uma sede da Biblioteca Viva onde podemos atender à toda comunidade. Fazemos os trabalhos nas oficinas e também na biblioteca onde já temos um público garantido (ABRINQ, 2013, p. 11).

A proposta de inserir a leitura no cotidiano dos sujeitos, independentemente de sua escolaridade, proporcionou ao Programa Biblioteca Viva atuar nos mais diversos espaços, das escolas aos hospitais, passando por parques, praças etc. De acordo com os idealizadores do programa:

A versatilidade do Programa Biblioteca Viva e a simplicidade dos meios e métodos utilizados permitem que sua ação seja realizada nesses diferentes contextos. Essa versatilidade é caracterizada pela possibilidade de promover desenvolvimento humano através da transmissão cultural entre grupos e gerações e pela simplicidade da estrutura do projeto, que requer apenas a disponibilidade de pessoal para o trabalho, um espaço que comporte o desenvolvimento da atividade e a possibilidade do mediador ter à sua disposição livros para a leitura (ABRINQ, 2013, p. 17).

Sem dúvida, é uma experiência de leitura que dessacraliza o ato de ler, aproximando o leitor do livro, não pela obrigatoriedade ou a importância da leitura em sua vida, mas pela ludicidade que emana do contato com a literatura. Na ideia de um leitor ativo, que se efetiva como construtor e produtor de cultura, defendida pelos idealizadores e mediadores do PBV, ressoa tanto as premissas de Jauss e Iser, quanto toda a discussão construída pela Sociologia da Leitura. E não estamos falando de um “lúdico” *non sense*, mas de uma aprendizagem que – pelo jogo estabelecido entre leitor, autor, livro etc. – ressignifica os sujeitos que dela participam. Como bem relembra o PBV:

As histórias podem funcionar como um facilitador dos encontros e favorecem o desenvolvimento da imaginação. Com esta, pode-se superar conflitos, mover o mundo emocional, promover o desenvolvimento quando ele se torna estancado e promover um enriquecimento cultural através de um meio que é patrimônio de toda a humanidade. O sentido central desta ação é o resgate da importância do valor das narrativas. As narrativas são um instrumento de comunicação privilegiado porque estabelecem o diálogo entre todos que estão em torno delas: mães e crianças, adolescentes, jovens e educadores. O livro, portador e mantenedor das narrativas em nossa cultura, tem, assim, o dom de unir as pessoas e de nos comunicar sua vitalidade, pouco importando nossa origem, formação ou experiência profissional (ABRINQ, 2013, p. 18).

As iniciativas formativas do PBV são, portanto, amplas, não apenas pelos espaços em que se realizam, mas pelos sujeitos que mobilizam em torno da leitura. São mediadores de leitura que atuam em “organizações sociais de atendimento direto à criança e ao jovem em creches, abrigos, projetos de atendimento a meninos e meninas em situação de rua, ONGs etc.” (ABRINQ, 2013, p. 19), e em projetos que objetivam o atendimento de grupos de jovens infratores ou em situação de rua, os quais, pela privação dos direitos básicos, não foram à escola ou o fizeram de forma muito fragmentada. Note-se que, em realidades ainda mais difíceis do que a escola brasileira enfrenta, as crianças e adolescente atendidas pelo projeto encontram na leitura um espaço de liberdade e fruição. É o que se confirma em depoimento de educadores que atuam junto a esses sujeitos, como este, de um mediador do Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas (apud ABRINQ, 2013, p.20):

Eu trabalho com duas populações diferentes: os adolescentes infratores em liberdade assistida e os adolescentes que estão na educação para o trabalho e não são infratores. Os livros de imagem têm ajudado a mostrar pra gente, enquanto educador, as visões diferentes de mundo desses adolescentes. Enquanto os adolescentes infratores fizeram uma história de roubo a partir da figura de um livro, os da educação para o trabalho fizeram um romance a partir da mesma figura. Isso tem ajudado a gente a entender melhor a população com a qual trabalhamos. Se a gente compreende como eles veem o mundo, fica muito mais fácil nos comunicarmos e rever a nossa atuação com esses adolescentes.

Essa perspectiva também orienta os trabalhos realizados com crianças e jovens em situação de rua e tem apresentado resultados muito positivos para os sujeitos envolvidos. É o que relatam diversos educadores engajados em ações como o Projeto Quixote, em São Paulo, que atende moradores de ruas da metrópole. Esses educadores convivem com situações comoventes, como a de uma garota, moradora de rua há anos, que, não se integrando a nenhuma outra atividade do projeto, fez do livro o seu espaço de existir: “A primeira coisa que ela faz quando entra no Quixote é pegar um livro, fica horas lendo, leva o livro para a rua, que é onde ela mora, e sempre devolve” (ABRINQ, 2013, p. 20). Da mesma forma, os mediadores do Projeto Axé, em Salvador/BA, reforçam, por meio de depoimentos que expressam as ações de letramento literário por eles desenvolvidas, o interesse que os meninos e meninas de rua demonstram pela leitura literária, a exemplo do depoimento colhido de uma educadora de rua do referido projeto (apud ABRINQ,

2013, p. 21):

Tenho levado a Biblioteca Viva para “educação de rua” em uma mala colorida onde coloco diversos livros. A escolha da leitura é feita pelos meninos e meninas. A atividade ganhou espaço na educação dos meninos de rua, os educandos estão cada vez mais interessados na leitura e o trabalho de alfabetização tem crescido. Alguns momentos foram muito especiais e fortes, como a leitura do livro Roberto do Diabo e dos contos clássicos infantis, que eles elegeram. Os livros são lidos com rapidez, tendo de ser trocados sempre, criando a expectativa para a chegada de novos livros. Iniciamos também leituras mais longas, o que antes da Biblioteca Viva era muito difícil de acontecer.

E o que acontece quando um projeto como o PBV desenvolve ações nas escolas públicas? A realidade deveria ser um pouco mais adequada, em função das habilidades de compreensão e interpretação que deveriam ser desenvolvidas pelas escolas, mas, engessados pelas práticas escolares de quantificação e mensuração de resultados, os espaços de leitura da escola se revelam menos favoráveis, tanto pela baixa expectativa dos alunos quanto pela pouca disponibilidade dos educadores. Porém, quando práticas não escolares de letramento são absorvidas pelo contexto escolar, a distância entre o aluno e o livro pode diminuir significativamente. Segundo o PBV (ABRINQ, 2013, p. 21), em boa parte “dos casos em que professores ou profissionais das salas de leitura integraram essa prática ao cotidiano das crianças, constataram-se resultados significativos”, que podem ser observados em depoimentos tanto dos que desenvolvem as atividades, quanto de familiares, que percebem os resultados de tais atividades de leitura na formação do sujeito leitor. É o que se evidencia nas falas de professores-mediadores, a exemplo do que se descreve neste depoimento do PVB em Ribeirão Preto (apud ABRINQ, 2013, p. 22):

Na segunda-feira, dia 8 de março, exatamente na hora do recreio da turma da manhã, entraram na biblioteca dois alunos da terceira série, sentaram-se e começaram a folhear alguns livros. Então eu perguntei: ‘Vocês querem que eu leia histórias?’. Surpresos, disseram que sim. Deu tempo de ler dois livros. No dia seguinte, eles voltaram e trouxeram mais três colegas; no terceiro dia, havia 12; no quarto, 23; e no quinto não cabiam mais alunos dentro da biblioteca! Tudo foi muito rápido, nem precisei ir às classes convidá-los, a notícia correu entre eles. Acho que estão gostando muito de ouvir; tanto que preferem ficar ali a irem brincar no pátio, na hora do recreio. Alguns vêm de vez em quando; outros estão presentes todos os dias. Há os que até reclamam quando toca o sinal e precisam interromper a leitura.

Esse mesmo efeito se evidencia na fala da mediadora da Associação Cata-Ventos, em Brasília, (apud ABRINQ, 2013, p. 23), quando afirma:

Uma mãe me contou que uma de suas filhas melhorou bastante na escolar depois que ela adquiriu o hábito da leitura; falou que suas redações e a escrita de uma maneira geral melhoraram muito e a filha tem recebido vários elogios da professora, que agora indica a biblioteca para seus alunos.

Nessas vozes, percebe-se que há uma grande possibilidade de aproveitamento das estratégias não escolares de letramento literário no contexto escolar. Nas duas perspectivas apresentadas, a apropriação de um espaço de leitura livre, mediado por um sujeito leitor que está integrado ao espaço escolar e que respeita os interesses de leitura dos sujeitos alunos, funciona como via de mão dupla: ao mesmo tempo em que constrói uma experiência estética, a leitura literária potencializa os aprendizados de outros conhecimentos escolares. Não se trata aqui de uma negação das complexidades do processo de letramento literário. Obviamente que a rejeição dos sujeitos alienados das práticas de leitura ao longo de sua vida, ou da vida de seus familiares, faz-se presente tanto nas iniciativas de letramento realizadas na escola, quanto nas que se realizam fora dela. Mas essa rejeição pode ser vencida sem grandes dificuldades quando a mediação efetivada respeita e valoriza os desejos e os conhecimentos do público alvo, o que se confirma nas falas de uma educadora da Associação Social Santo Antônio – ASSA – SP (apud ABRINQ, 2013, p. 51):

No início foi um pouco difícil, eles não gostavam muito, mas com o tempo, com o contato diário, com a escolha dos livros feita por eles mesmos, despertaram-se neles o interesse e o cuidado com os livros de história. Hoje, eles gostam muito de recontar as histórias, isso para mim é gratificante, ver a aceitação dos livros. Mesmo depois de tanto tempo, há crianças que tentam registrar a história, mas acabam se encantando com as gravuras e até mesmo com a escrita dos livros.

Compreender o papel da mediação, em qualquer atividade de letramento literário é essencial. Mediar não consiste em entregar um livro nas mãos de uma criança, é preciso contribuir para que o objeto livro “signifique” para ela. E isso se dá pelo estabelecimento de uma relação entre duas pessoas – mediador e leitor –, que estão dispostas a partilhar a experiência de leitura. Nisso, a mediação se aproxima dos procedimentos escolares, por sua gênese dialógica, mas se distancia por não ter a finalidade de mensuração de aprendizagem, e sim de constituição de sujeitos.

Mas o que significa a “constituição de um sujeito”, objetivamente? Não se trata aqui, de somar mais uma camada de conhecimento, mas sim de abrir uma janela para a própria identidade do sujeito leitor; o mediador não “constitui” nada, ele apenas abre o diálogo sobre as formas de um sujeito se constituir e acrescenta horizontes para o seu público-alvo, mas o faz pela apresentação da obra literária: é ela que vai fornecer ao leitor os elementos necessários para sua auto elaboração.

Nesse processo, o mediador seria, pois, um sujeito passivo? Não, pois quem participa da leitura, seja mediador, seja leitor, inicia um movimento de estar disponível para o outro, de solidariedade com o saber do outro, de acompanhamento da história do outro. Saber respeitar e saber intervir são habilidades essenciais para a mediação da leitura literária. Nos relatos do livro *Biblioteca Viva: fazendo história com livros e leituras*, essa concepção é marca significativa em todas as atividades descritas, independentemente do contexto ou do público alvo. Planejar as ações de acordo com o público-alvo, criar um vínculo afetivo com esse público, ouvir suas solicitações, estimular a troca de conhecimento, permitir as discordâncias, aceitar o tempo de silêncio dos leitores e garantir suas falas é papel do mediador, esse sujeito que precisa circular entre a luz e a sombra, a fim de fomentar a autonomia do grupo. O desejo de todo mediador é deixar de ser necessário, é ver o momento em que o leitor sai em busca de suas próprias escolhas de leitura e se torna um mediador em potencial para outros sujeitos leitores, amigos, filhos, netos etc.

Independentemente da idade do público alvo, a presença de um mediador da leitura produz resultados muito promissores, o que se faz evidente nos depoimentos dos mediadores que desenvolvem projetos de leitura literária com os idosos do Centro Social Ana Rosa, em Recife (apud ABRINQ, 2013, p. 49-50);

Todas as sextas-feiras é feito um trabalho com os idosos das famílias assistidas pelo Polo Capitão Maurício/Lar Fabiano de Cristo [...] Trabalhei do mesmo modo que trabalho com as crianças. Como já estávamos em círculo, espalhei os livros no chão e pedi para que escolhessem; ninguém pegou, ficaram todos me olhando; sinceramente, pela primeira vez, não sabia o que fazer! Até que vó Luiza pegou *Rápido como um gafanhoto*. Estavam todas encantadas com os desenhos, rindo à toa. Tanto, tanto chamou a atenção pela cor da pele dos personagens, acharam muito bonito e relataram que existe muito preconceito com as pessoas de cor negra. Em *Bruxa, Bruxa* as gargalhadas tomaram conta da sala, faziam caretas, cochichavam entre si e até cobriam o rosto. Vó Miriam José achou que já tinha muita gente para essa festa, mas no final todas gostaram. Em *A cama da mamãe*, a identificação foi muito maior,

pois de imediato fizeram comparações com seu cotidiano, seus filhos e, netos que têm como aconchego a cama da mamãe.

A experiência de reencontro dos idosos com elementos típicos da infância, no caso relatado, foi uma motivação para que vivessem pela primeira vez (ou revissem) o encontro com livros ilustrados destinados às crianças. Quem pode definir o tipo de leitura para um grupo de idosos se não eles mesmos? Coube ao mediador sentir a necessidade do grupo e mobilizar as narrativas em direção aos desejos, muitas vezes silenciados, do público alvo.

Diferentemente dos espaços institucionais, nos espaços públicos a mediação ocorre de forma mais intuitiva, com o público que circula pelo espaço com a finalidade de realizar atividades físicas e brincadeiras diversas. Essa expectativa contribui para que a leitura seja vista como mais um brinquedo, sem nenhuma intenção pedagógica, o que permite uma experiência de leitura de conquista de espaço e de sedução pela arte. É o que fica visível em depoimentos de mediadores que realizam atividades de leitura nesses espaços, como estes:

Nosso primeiro trabalho foi excepcional, as crianças adoraram, mas o difícil era saber quem estava mais interessado(a), se os pais (sobretudo as mães) ou as crianças. Me deparei com a mãe de uma linda menina que não queria mais ir embora. Seu marido a chamava e ela não ia [...]. Acho que nosso trabalho deveria ser implantado em mais parques. O Parque do Ibirapuera é realmente estupendo (Mediadora do CEC São Paulo Apóstolo – São Paulo – SP, apud ABRINQ, 2013, p. 28).

Ler, ler e ler é ótimo, [no Parque do Ibirapuera]. Nossa, estava com saudades! Ler para adultos é diferente; na primeira vez pensei que nunca mais as minhas mãos iriam parar de tremer, até que se foram um, dois, três livros e todos ficaram maravilhados, até eu! Quando as crianças começaram a escolher os livros e não queriam ir embora, pude perceber o tamanho do trabalho que estamos começando a fazer. Às vezes, os pais ficavam abismados ao ver os filhos tão interessados e até aquelas crianças que não se comunicavam, com frequência estavam sorrindo, falando, ou melhor, se divertindo (Jovem mediadora da Instituição Filomena – São Paulo – SP, apud ABRINQ, 2013, p. 52).

Hoje passamos uma linda manhã de domingo no parque da Redenção, com tapetes e almofadas, ao redor da natureza. Algumas crianças estavam na pracinha, outras caminhavam e passavam pela frente e davam uma espiadinha e iam se chegando aos poucos, sentavam-se e pegavam os livros para olhar. Então perguntei: 'Que tal eu ler a história para vocês?', e então comecei a contar [...]. Percebia que elas viajavam junto com as histórias e para mim foi uma experiência muito boa e inesquecível. Acho que história e

natureza combinam muito. (Educadora – Creche Vovó Ida – Porto Alegre – RS, apud ABRINQ, 2013, p. 62).

Nos três depoimentos percebe-se que o espaço livre dos parques contribuiu para dar naturalidade às atividades de leitura, resignificando a relação dos sujeitos com o livro. Isso porque, fora do ambiente escolar, a ideia de “leitura para” uma determinada finalidade pedagógica é substituída pela ideia de autonomia da leitura, e a pergunta “o que vocês querem ler?” indica a possibilidade de realizar essa autonomia. Poder escolher as leituras, ainda que dentro de um recorte feito pelo mediador, abre espaço para o sujeito selecionar temas e estéticas que formarão o seu acervo pessoal, um passo importantíssimo para construção da autonomia do leitor.

A ideia de leitura literária como atividade não obrigatória para os leitores em formação, defendida pelo PVB, é sem dúvida uma compreensão a ser difundida na escola. Isso implica garantir a leitura não como atividade escolar quantificadora, mas sim qualificadora. O que defendo, portanto, é que a escola deve, sim, manter a leitura literária em seu currículo, mas como uma “obrigatoriedade” de seu programa e não como uma obrigação de seus alunos. E como resolver a aparente contradição dessa minha defesa? Reconhecendo e aceitando o caráter contraditório próprio da obra de arte, que, embora não possua finalidade alguma senão a de ser arte, contribui significativamente para inúmeras finalidades práticas da existência.

Conforme defende o PBV, a presença do livro literário não deve representar uma imposição de leitura, ou um mecanismo para avaliar o conhecimento do leitor em relação a um determinado assunto, pois o leitor em formação necessita de “liberdade e autonomia para usar o livro” e assim “descobrir tudo que aquele objeto pode lhe trazer” (ABRINQ, 2013, p. 56). Vale ressaltar que liberdade e autonomia não prescindem de planejamento, organização e mesmo controle: é preciso equilibrar o desejo pelo ócio e os deveres decorrentes da responsabilidade de assumir o próprio conhecimento. Nesse sentido, vale citar novamente o PBV, quando alerta que

a autonomia não é simplesmente deixar todo mundo pegar o que quiser e depois guardar em qualquer lugar. A autonomia é uma conquista que a criança faz dia a dia, quando aprende como a biblioteca está organizada, como estão guardados os livros que ela mais gosta, quais tipos de livros existem ali, como pode usá-los e depois guardá-los. Essa autonomia é fundamental para que as

crianças percebam que elas próprias têm condições de buscar e adquirir conhecimento e que poderão obter respostas para as suas questões, dúvidas e necessidades nos mais variados lugares (ABRINQ, 2013, p. 56-57).

Portanto, o clima de liberdade que a mediação em contexto extraescolar estabelece não deve ser confundido com falta de disciplina ou mesmo de planejamento. A diferença é que essa disciplina vem revestida por uma negociação entre os mediadores e o seu público alvo. A aproximação que se efetiva entre mediador e leitor permite àquele estabelecer de forma amigável o que o PBV chama de “convívio agradável e produtivo” (ABRINQ, 2013, p. 55), no qual se evidencia a necessidade de garantir espaços para a fala de todos os envolvidos no processo. Saber falar, ouvir, esperar a vez, respeitar a opinião do outro, valorizar os acertos, contribuir para a correção dos desvios de compreensão etc. é um aprendizado que pode ser potencializado por uma mediação amigável, que não impeça o sujeito leitor “de perguntar, questionar, esclarecer dúvidas, emitir sua opinião” (ABRINQ, 2013, p. 55).

Os projetos de leitura literária em contexto extraescolar, como confirmam os resultados divulgados no livro *Biblioteca Viva: fazendo história com livros e leituras* (ABRINQ, 2013), contribuem com a transformação de todos os seus integrantes, sejam eles mediadores e funcionários das instituições envolvidas, sejam o público alvo e seus familiares. Por meio das atividades desenvolvidas nesses projetos, “as pessoas organizam melhor seus pensamentos, se expressam mais e com maior clareza”, o que lhes permite “falar a seu próprio respeito e pensar em um universo mais amplo, vislumbrando a possibilidade de transformar seu cotidiano e ampliar seus projetos de vida”, o que certamente implica uma profunda mudança qualitativa que pode ser verificada “tanto do ponto de vista pessoal quanto na sua relação com as demais” (ABRINQ, 2013, p. 63).

E não é esse o resultado que se espera do aprendizado escolar, a formação de sujeitos autônomos, que consigam articular os conhecimentos aprendidos com as necessidades de seu dia-a-dia? Alguém que, mais do que acumular informações, as utilize para transformar sua vida e a vida dos que o circundam? Parece-me, portanto, que projetos extraescolares, a exemplo dos que são desenvolvidos pelo PBV, têm contribuído muito mais significativamente do que as práticas escolares para que a leitura literária se propague pelo país de forma

positiva e permanente.

Defensores da leitura como um “instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e pessoal, para o processo formativo e para o exercício pleno da cidadania”, os projetos do PBV vêm fomentando “práticas que favoreçam a construção de uma nova imagem da leitura – como uma atividade prazerosa e divertida” (ABRINQ, 2013, p. 38). Aprendendo com esses projetos, “as escolas, que são as primeiras a introduzir o livro na vida das crianças, podem fazer da leitura uma prioridade sem torná-la uma obrigatoriedade” (ABRINQ, 2013, p. 38), e dessa forma acumular cada vez mais depoimentos e resultados positivos em relação ao letramento literário.

### **3.3 Contribuições dos projetos de leitura em contexto extraescolar para as atividades de letramento literário no âmbito da escola**

No conhecido artigo “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições”, Zilberman (2013) apresenta dois exemplos de leitor, retirados de obras da literatura brasileira, a fim de discutir o processo de apropriação da leitura e sua relevância para o sujeito inserido em uma sociedade marcadamente capitalista, na qual o acesso a bens culturais está inevitavelmente associado ao acesso a bens econômicos. No primeiro exemplo, retirado do conto “Rincão”, de Roque Callage, escritor gaúcho que publicou seus textos no início do século XX, somente após aprendizagem da leitura, no quartel, o protagonista consegue se reconhecer como cidadão. O segundo exemplo, extraído da obra “Agonias da noite”, de Jorge Amado, traz a leitura como meio de mobilizar o sujeito em relação aos problemas nacionais e torná-lo apto a formar “companheiros para a luta social” (ZILBERMAN, 2013).

Em tais exemplificações, é possível verificar que

a leitura não constitui tão-somente uma ideia, com a força de um ideal. Ela contém também uma configuração mais concreta, assumindo contornos de imagem, formada por modos de representação característicos, expressões próprias e atitudes peculiares. A ela pertencem gestos, como o de segurar o livro, sentar e escrever, inclinar-se, colocar os olhos. Faz parte igualmente dessa representação a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas (ZILBERMAN, 2013, s/p).

Assim, a ideia da leitura como algo “que se exerce individualmente, mas

que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem” (ZILBERMAN, 2013), é reveladora das práticas sociais que giram em torno dela, evidenciando as políticas governamentais que são propostas para o fomento da leitura em âmbito escolar, em especial pelo caráter de negócio – com lucros previstos – que acabam por tomar. Essa perspectiva, que nega o papel frutivo da leitura literária, não é a defendida pelas práticas extraescolares de letramento literário, que focalizam a fruição da arte literária, em especial por seu potencial de lazer.

Quando penso em fruição e lazer decorrentes da leitura literária, não tomo a Literatura como um mero entretenimento, ainda que não entenda a literatura de entretenimento como um “problema” a ser resolvido. Se tantas pessoas não têm acesso a nenhuma leitura literária, o acesso a obras de entretenimento, por si só, já seria um grande avanço na democratização da leitura. Contudo, entendo a discussão aventada por Britto (2008), que reflete sobre a lógica do entretenimento na modernidade, sempre atrelada ao consumo e à destruição do prazer imediato, o que finda por promover uma nova necessidade de consumo. Acredito que a Literatura subverte essa lógica, pois a formação do leitor pode torná-lo mais exigente em relação às obras que “consome”, permitindo-lhe revisitar obras lidas com um olhar novo ou mudar seu interesse de leitura do mais comercial para o mais artístico. Ocorre que não defendo isso como uma obrigatoriedade a ser cumprida pelo leitor, mas como o percurso previsto de sua formação.

O contato com a leitura literária, se bem mediado, promove liberdade de escolha e isso implica aceitar todas as leituras como legítimas e dignas de apreciação: seja na leitura de um *best seller* de autoajuda ou na de uma obra canônica da literatura, o leitor – esse sujeito sempre em formação – acessará importantes instrumentos para a composição de sua biblioteca afetiva. Nesse sentido, a mediação de literatura em âmbito escolar precisa aprender a democratizar as escolhas de obras literárias. Já há nessas escolhas um recorte de caráter comercial, pois o acervo nas bibliotecas e outros espaços de acesso a obras literárias é determinado pela circulação dos livros, seja pelo valor de compra, pela publicação, tradução ou divulgação das editoras. Além, desse, outro recorte, de “gosto pessoal”, é feito a partir de indicações de leitura dos pais e professores. Que espaço contemplará a autonomia de escolha dos sujeitos leitores, se a cada vez que

um aluno escolher uma obra para leitura, o mediador interferir, determinando o que é lícito e o que não é? É preciso que o sujeito leitor tenha espaço para escolher seus prazeres, para discuti-los com outros leitores; é preciso dar ao sujeito leitor o direito de opinar sobre suas escolhas e, principalmente, é preciso saber ouvir e respeitar os critérios de sua escolha, que devem ser considerados de acordo com seu amadurecimento.

Infelizmente, a escola brasileira ainda não atende essas exigências, mas os espaços de mediação extraescolares já têm avançado bastante nessa direção. O cânone aparece ao lado do *best seller* ou do livro paradidático. Acessível, como os outros dois tipos de obras, a literatura de referência passa pelo crivo do leitor sem a imagem de “literatura para eleitos”, o que promove uma grande transformação no poder simbólico que os bens culturais exercem sobre as classes trabalhadoras. Isso é, sem dúvida, uma mudança muito benéfica para a literatura. Saber escolher pressupõe a existência de opções: ao apresentarmos uma multiplicidade de leituras disponível para os sujeitos leitores, permitimos o questionamento dos estereótipos das obras mais comerciais, mas também criamos um espaço de discussão do próprio cânone, o que me parece um ato muito mais libertador do que a garantia de leitura apenas das obras autorizadas pela crítica literária.

Castrillón (2013), em artigo intitulado “Cultura escrita e pensamento crítico”, apresenta algumas considerações esclarecedoras sobre a realidade da leitura no contexto escolar, evidenciando a situação adversa enfrentada pelos professores. De acordo com essa autora,

as escolas não possuem espaços para uma reflexão que lhes permitam tomar distância frente a suas práticas pedagógicas, observá-las “de fora”, de tal maneira que seja possível analisá-las, posicioná-las no contexto histórico e local que as determina, e pensar nelas como processos que têm, ou deveriam ter, consequências em longo prazo (CASTRILLÓN, 2013, s/p).

Para transformar essa realidade, Castrillón solicita “um olhar externo que propicie o distanciamento ou *estranhamento*” aos mediadores da leitura em contexto escolar. Segundo a autora, ao se apropriar das teorias sobre a leitura de forma mais profunda, os professores podem refletir sobre suas práticas de letramento, o que os levará a “entender melhor os objetivos de seu trabalho e, para o caso da formação de leitores, verificar se suas práticas produzem transformações de sentido que a cultura escrita pode ter para os alunos” (CASTRILLÓN, 2013, s/p).

Essa “desautomatização” das práticas de letramento literário realizadas na escola pode ser propiciada com muita facilidade pela observação dos projetos descritos nesse capítulo. Observe-se que são práticas simples, muitas vezes intuitivas, como as rodas de leitura e contação de história, quase sempre fortalecidas pelo vínculo afetivo que os mediadores desenvolvem com o público alvo, mas que evidenciam o comprometimento dos participantes com um projeto de transformação do indivíduo pelo diálogo estabelecido entre o leitor e a obra literária. Não se trata de ensinar a ler, mas de partilhar o prazer da leitura de um livro, ou as angústias dela decorrentes. Como esclarece Castrillón, isso não significa que o professor deva se tornar um exemplo a ser seguido, como o detentor do saber, afinal,

um leitor não segue modelos, não copia. A leitura parte da dúvida, da pergunta, da ignorância. A atitude do leitor não é de “quem tudo sabe”, e, portanto, se encontra satisfeito e complacente com o que já sabe e só lê para retificar o que já conhece. A atitude do leitor é contrária a essa segurança. É por isso que nos parece que o professor ao invés de se apresentar como exemplo, que, de alguma maneira é impositiva, deve oferecer testemunho de sua prática leitora (CASTRILLÓN, 2013, s/p).

A ideia de modelo, portanto, não cabe no letramento literário, mas as práticas de leitura do professor influenciam positivamente tal processo, afinal, só se pode dividir aquilo que se tem como constructo. A literatura, como afirma Barthes (2008, p. 16-18), é o lugar da diversidade de linguagens e dos dizeres de si mesmo e do mundo em que se vive; diferentemente de outros tipos de texto, o literário busca a multiplicidade de sentido que há na vida, ainda que para isso precise se devorar. Exatamente por esse comportamento autofágico, o texto literário se ressignifica – e ressignifica a existência do sujeito leitor –, inventando mundos impossíveis para torná-los possíveis assim, pela linguagem e pela imaginação. E pelas diversas relações textuais, intertextuais, interdiscursivas etc., encontradas nas obras literárias, o leitor de literatura se abre para as diversas vozes que habitam o texto e o mundo, ampliando – pela consciência dessa polifonia<sup>19</sup> – a competência de compreensão e interpretação da sua mundivivência e conquistando a meta de todo trabalho de letramento literário, a autonomia do sujeito leitor.

---

<sup>19</sup> Faço uso do termo “polifonia” na concepção de Bakhtin, divulgada na obra *Problemas da Poética de Dostoievsky* (2008). Nela, o autor afirma que o discurso romanesco não é apenas formado por várias vozes (plurivocidade), mas por uma “polifonia”, pois as vozes dos personagens apresentam uma excepcional independência na estrutura da obra.

Há, nas ações de letramento literário em contexto extraescolar, quatro elementos que efetivamente as distanciam dos procedimentos escolares: o primeiro é a espontaneidade da leitura literária, que não tem compromisso funcional, utilitário e imediatamente prático; o segundo é a apreciação, visto que, dada a espontaneidade original, fundadora da arte literária, não se espera de imediato uma análise, uma interpretação, uma explicação do leitor sobre a obra lida, espera-se uma apreciação; o terceiro é a não-compulsoriedade, o sujeito decide se quer ler, quando e quanto quer ler; a quarta é a priorização da qualidade em vez da quantidade, pois se entende que a leitura literária necessita de apreciação, interpretação como diálogo de imaginação, participação como proposta de criação, compreensão e recifração dos textos lidos para uma interação mais imediata, o que demandaria mais tempo com uma obra do que o que o programa escolar, geralmente, permite. Assim, e como se pode observar nos projetos e planos descritos nesse capítulo, a autonomia do leitor é um princípio que rege as iniciativas de letramento literário em contexto extraescolar, e esse é um aprendizado que a escola precisa efetivar com urgência, pois o respeito ao percurso de leitura é essencial para a formação do leitor.

É necessário respeitar a singularidade de cada sujeito para poder propor as “transgressões” permitidas e potencializadas pela leitura literária. As políticas públicas para o desenvolvimento da leitura apontam para um caminho menos conservador, como se evidencia no PROLER e no PNLL, mas ainda há muito o que transformar nas práticas de letramento literário desenvolvidas na escola, em especial para os adolescentes no Ensino Médio, quando a Literatura não se apresenta como arte, mas sim como um “conteúdo programático” e, pior, como um critério de seleção para o vestibular. Nesse sentido, as Oficinas de Literatura aplicadas no Instituto Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, fazem parte de uma proposta de letramento literário que, em diálogo com as práticas extraescolares de leitura, mobilize os saberes construídos para fomentar experiências positivas de aproximação do leitor e da literatura, de modo a garantir, mais do que o acesso ao livro, a formação de um leitor autônomo que se reconheça como sujeito do seu próprio letramento nos últimos anos do Ensino Médio. A intenção das práticas desenvolvidas nessas oficinas de literatura é que a leitura literária permaneça na vida dos sujeitos, como desejo e como prática, após os anos escolares, de forma

que esses sujeitos se tornem multiplicadores do desejo e das práticas de leitura em seu grupo familiar, de amigos etc.

#### **4. Estratégias extraescolares de leitura literária aplicadas em contexto escolarizado: o projeto *Oficinas de Literatura* do IFG/Goiânia**

Quando vou falar em escolas de ensino médio, sempre digo aos meninos e às meninas que por mais que se empenhem não podem escapar da literatura. Não importa que não leiam, que não abram um livro jamais, pois a literatura, a poesia, forma parte deles. E mais do que isso, tem a ver com as experiências mais decisivas de suas próprias vidas, com esses momentos de epifania e gozo que todos anseiam ter. Por exemplo, o amor é uma experiência assim. Transcorre no mundo, é uma experiência que pertence ao campo do real, mas é ao mesmo tempo uma experiência poética. Os momentos mais intensos de nossa vida têm uma natureza dupla: acontecem simultaneamente no mundo real e no dos sonhos. A única maneira de escapar da literatura, sigo dizendo a meus jovens interlocutores, é deixar de viver ou ter uma vida vulgar, coisa que nenhum deles obviamente deseja. Por isso os incentivo a ler, porque a vida só vale a pena quando é feita da mesma matéria com que se fazem os bons livros.

(Gustavo Martin Garzo)

Segundo Teresa Colomer (2007, p. 45), o “objetivo de ensinar literatura na escola se percebe mais tarde com as consequências que essa aprendizagem deve ter para os cidadãos uma vez abandonadas as aulas”. Seguindo esse raciocínio, o resultado das atividades de letramento literário na escola se efetiva na continuidade de leitura dos sujeitos após os anos escolares. Porém, o resultado apresentado pelos estudos sociológicos e pesquisas educacionais, a exemplo da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2012), revela que há a ocorrência do crescimento do número de “leitores ocasionais” e uma “tendência crescente à diminuição dos leitores assíduos” (COLOMER, 2007, p. 45).

Ainda que esses resultados não sejam o desejado, é relevante salientar que as investigações da Sociologia da Leitura, voltadas para o universo escolar, demonstram a importância da tarefa desempenhada pela instituição escolar. Segundo Colomer (2007, p. 46):

Observa-se, por exemplo, que o nível de estudos alcançados é o fator que mais influi nos hábitos de leitura, que os alunos adquirem uma noção de hierarquia entre os textos que lhes ajudam a entender

os mecanismos dos fenômenos socioculturais, ou que a função da escola de criar referentes coletivos parece ainda mais efetiva, já que nas pesquisas de hábitos se reflete o efeito dos títulos lidos nas aulas.

Por outro lado, a pesquisadora também problematiza as práticas de letramento literário no contexto escolar, uma vez que

é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem tem causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento próprio do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário (COLOMER, 2007, p. 45).

Como já demarquei nas discussões em capítulos anteriores, defendo a importância da leitura literária na escola, mas tenho consciência dos problemas decorrentes da escolarização da literatura, por isso reitero a necessidade de a escola se apropriar dos quatro elementos característicos da leitura extraescolar, apontados no capítulo anterior, como estratégia de transformação das práticas escolares de leitura no Ensino Médio e consequente melhora nos resultados da aproximação entre o leitor e a literatura no país.

É possível perceber, de imediato, que os quatro elementos apontados como responsáveis pelos resultados positivos das práticas de leitura extraescolares – **espontaneidade, apreciação, não-compulsoriedade e qualidade, em vez da quantidade** – opõem-se à estrutura escolar, em sua forma mais usual. Se a leitura literária pede espontaneidade, a escola exige planejamento e execução de um programa rígido; no lugar da apreciação da leitura de uma obra literária, a escola realiza a avaliação de aprendizado dos “conteúdos” da Literatura; em função dessas duas primeiras escolhas, a leitura literária é apresentada como obrigatória no currículo escolar, evidenciando o caráter compulsório dos conteúdos escolares e, por fim, o aspecto quantitativo sobrepõe-se ao qualitativo, pois há uma série de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano escolar, o que se torna um obstáculo, às vezes intransponível, para a priorização da qualidade em função da quantidade de “trabalho” a ser realizado por professores e alunos.

Nas atividades voltadas para a leitura literária, a **espontaneidade** é fundamental, pois a arte, como sabemos, não tem compromisso funcional, utilitário, imediatamente prático; logo, a ela cabe uma série de relações com a vida. Como se

pode recuperar das reflexões de Candido (2000) a respeito das funções da literatura, mesmo quando ela é engajada, encomendada ou panfletária, a arte possui uma materialidade dilatada que a tradição chama de “caráter universal”. O fato, o fenômeno, as condições de produção, toda a contingência espaço-temporal e os valores que interessam e dizem respeito diretamente à integridade de um poema, por exemplo, são passíveis de anulação, indiferença, subversão, transgressão ou transformação, no momento de sua recepção. Sabe-se, por exemplo, que o mundo em que a *Odisseia* foi escrita já não existe mais, porém o sentido de humanidade que é inerente a essa obra, sim. Esse é um caráter específico da arte e, mais propriamente, da literatura, por ser a única arte cujo material de composição é a mesma linguagem verbal que empregamos para expressar a vida em todos os seus âmbitos.

Se a espontaneidade normalmente acaba sucumbindo ante as exigências de cumprimento de extensos programas, o que se pode fazer para superar esse impasse, de modo que o atendimento a essas exigências não se torne um obstáculo à troca das práticas tão pouco produtivas do letramento literário no contexto escolar por outras, mais criativas? Acredito que as oficinas literárias sejam uma resposta satisfatória para essa pergunta. Isso porque, via de regra, suas atividades se norteiam por programas mais sintéticos e abertos, o que significa mais tempo e liberdade para experimentar outras práticas leitoras, como, por exemplo, as que são experimentadas em espaços não escolares.

A **apreciação**, processo pelo qual o sujeito identifica o que lhe agrada (ou não) em determinada obra de arte, é outro elemento determinante nos projetos extraescolares de letramento literário. Dada a espontaneidade original e fundadora da arte literária, a primeira expectativa relacionada à recepção de uma obra é que ela seja apreciada pelo leitor, não analisada, interpretada ou explicada. Normalmente, e infelizmente, a escola começa o trabalho com uma obra literária pela proposta de análise, interpretação e explicação. Segundo Colomer (2007, p. 145), “em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta”, na verdade, essas construções individuais da leitura são consideradas ilegítimas ou, ainda, “um fruto derivado da escassa formação das crianças e, por isso, merecedores de ser sistematicamente proscritas das aulas” (COLOMER, 2007, p 145).

As práticas de análise, interpretação e explicação da obra literária não são, em si, um erro absoluto. Também não é um erro fazer uso delas nas aulas de Literatura. O problema está em instalá-las como ponto de partida, em vez de se iniciar pela apreciação da obra lida. Nas palavras de Colomer (2007, p. 147),

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática. Em primeiro lugar, mediante a leitura de muitas obras que oferecem e ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade.

Iniciar a leitura de uma obra pela apreciação implica ouvir o que os leitores em formação têm a dizer, ouvir suas aprovações e negações, mediando conflitos que surgem entre eles e obra literária. Nesse sentido, é crucial entender que

o gosto e o julgamento se formam através da diferença de opiniões. A leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas. Por isso é impossível manter sua dimensão socializadora dentro dos limites de algo separado, quando se fala dos livros da escola, porque na leitura individual se infiltram as atividades de apresentação e recomendação, ou nas de leitura e escrita imaginamos sempre um entorno repleto de atividades de comunicação e discussão do escrito, ou ainda porque a leitura guiada não é, definitivamente, senão outra maneira de compartilhar (COLOMER, 2007, p. 148).

Nesse movimento em direção à autonomia do sujeito, a espontaneidade e a apreciação determinam uma atitude de valorização das escolhas dos leitores e a **não-compulsoriedade** da leitura de obras literárias, a qual se constitui como um elemento capital nos projetos de leitura extraescolares. Sabemos que a Literatura, enquanto disciplina escolar, “obriga” os alunos a estudá-la e que essa obrigação vem produzindo uma imagem bastante negativa das aulas de Literatura, especialmente nos anos do Ensino Médio, nos quais tal disciplina se concentra no ensino dos conteúdos previstos nos exames de vestibular.

Há algum tempo, quando o Exame Nacional do Ensino Médio começou a ser aplicado como processo seletivo, em uma reunião do colegiado de Língua e Literatura do IFG/Goiânia, ouvi de uma professora sinceramente preocupada com o ensino de Literatura que as questões sobre conteúdos literários, no referido Exame, não exigiam a leitura de obra nem o conhecimento das características e contextos de sua produção, o que desautorizava muitos dos conteúdos programáticos do

Ensino Médio. Entendo a preocupação dessa colega, que, aliás, é a mesma de muitos outros professores de outras instituições educacionais, contudo não a considero legítima. Penso que a “desobrigação” de trabalhar a Literatura para os exames de vestibular com os alunos do Ensino Médio seja a melhor contribuição do Enem para os alunos dessa disciplina, porque quanto menos esses alunos pensarem na literatura como uma “obrigação” a ser cumprida na escola, maiores serão as chances de eles se aproximarem dela como arte.

Há, ainda, a preocupação de que, oferecida de maneira não-compulsória, a Literatura atraia apenas aqueles que já a reconhecem como um valor positivo, o que, via de regra, só ocorre com leitores oriundos de classes sociais mais privilegiadas. De acordo com esse pensamento, e paradoxalmente, a não-obrigatoriedade acabaria se opondo ao direito comum de acesso à literatura. Para não incorrer nesse erro, a solução tem sido a manutenção da Literatura como um componente dos estudos de linguagem, na disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, garante-se ao aluno o direito de conhecer a literatura de seu povo e de sua língua, o que envolve as Literaturas Brasileira, Portuguesa e Africana de Língua Portuguesa. Porém, para que esse direito funcione, algumas das estratégias do ensino extraescolar devem ser inseridas nesse ensino compulsório, principalmente aquelas que tenham como ponto de partida e norte a espontaneidade e a não-obrigatoriedade.

O quarto elemento que considero basilar nas atividades de leitura extraescolar está, em certa medida, focalizado mais no projeto de ensino de Literatura do que nas ações do aluno leitor e do professor mediador: a busca da **qualidade em vez da quantidade**. A qualidade das leituras desenvolvidas pela escola se materializa na apreciação, na interpretação como diálogo de imaginação, na participação como proposta de criação, na explicação como recifração dos textos lidos para uma interação mais imediata. O método de condução deve tratar a leitura literária não como um produto, o que exige a condução das atividades de leitura até que o grupo considere o aprendizado como pronto, como se fosse a preparação de uma peça teatral até sua estreia. Nesse caminho, evita-se chamar a atenção para a nota, para a quantificação do aprendizado, ainda que, no caso compulsório da disciplina de Língua Portuguesa isso possa acontecer, mas, considerando-se os

outros elementos, a quantificação não será motivadora de grandes traumas, visto que resultará da negociação entre alunos e professores.

Considerando o exposto até aqui, reafirmo a minha defesa dos procedimentos extraescolares no trabalho com leitura literária na escola e, pela análise das Oficinas de Literatura, procuro demonstrar como a escola pode se apropriar dessas práticas. No Brasil, como se pode verificar pelos dados apresentados no terceiro capítulo dessa tese, há uma série de tentativas não escolares para reverter o quadro de afastamento entre leitor e livro. Na escola também é possível encontrar muitas ações com essa finalidade, ainda que quase sempre restritas a atividades de leitura seguida de quantificação.

Ao sair da educação básica, e para os alunos que conseguem fazer um curso de nível superior, quase não há incentivos para a continuidade da leitura literária, a não ser um ou outro concurso de monografia promovido por instituições privadas ou públicas. Certamente, os órgãos responsáveis levam em conta que os discentes do Ensino Superior já têm uma boa experiência de leitura ou que devem apenas se ocupar do universo de leitura de suas áreas específicas de formação profissional, no entanto nem uma coisa nem outra são legítimas. A cultura de não se levar em conta a experiência de leitura literária no Ensino Superior ignora as evidências de que os países de tecnologia, ciência e economia de ponta e melhores índices de qualidade de vida são aqueles cujo universo de leitores de literatura e de produção literária de qualidade se destacam — como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Coreia do Sul, Japão, China, Rússia e Itália, os quais sediam os principais prêmios literários e os maiores mercados editoriais do mundo.

Para os estudos aplicados às Ciências Humanas, é ponto pacífico que a literatura é humanizadora, tanto no sentido da formação sócio-histórica dos indivíduos quanto no do esclarecimento a respeito de nossa existência. Por isso, é possível dizer que ela potencializa a razão e os sentimentos, bem como promove a abertura para os múltiplos diálogos culturais que o modo de vida contemporâneo exige. O leitor de literatura, por isso, deve ser alguém que, em suas relações de interpretação, ative uma complexidade bem mais intensa de recursos semânticos, fazendo uso de texto, intertexto, pressuposto, inferência, metáfora, polissemia e de diversos elementos da significação. Ao ler o texto literário, a capacidade de significar e ressignificar contextos, tão explorada no texto estético, é desenvolvida e ampliada

à medida que o leitor se torna mais exigente. Acredito que, começando por uma leitura lúdica, como a dos contos de fada, e chegando à da poesia e prosa contemporâneas, o leitor vivencia experiências de interpretação e desenvolvimento reflexivo que o capacitam para outras atividades de interpretação, no que diz respeito ao universo escolar/acadêmico e geral.

A sequência lógica de introdução, materiais e métodos, discussão dos resultados e conclusão, típica do artigo científico, por exemplo, já é desde cedo aprendida pelo sujeito, se ele teve contato processual, constante e crítico, com narrativas populares, fábulas, contos e romances — uma vez que se leva em conta que esta sequência de textos literários atende ao desenvolvimento da complexidade do processo de causa e consequência. Embora tais textos sejam descritivo-narrativos e os artigos científicos sejam descritivo-argumentativos, em ambos o processo de causa e consequência organiza os procedimentos textuais. A literatura não existe para tanto, não é útil nesse sentido ou em outro que seja, contudo, ela permite que o indivíduo aprenda a construir e a compreender significações de outra ordem que não a estética com mais espontaneidade.

De outro modo, embora no mesmo sentido da relevância do texto literário em si para a formação sensível e intelectual dos sujeitos, desenvolver um projeto de leitura literária é vislumbrar um modelo abstrato a fim de uma aplicação viável no mundo concreto. O contato processual com o texto literário, inevitavelmente, convida o leitor a pôr em cena sua capacidade de imaginação, de fantasia. À medida que os discentes vão formando referências literárias de base, essa capacidade se desenvolve a ponto de tecer uma rede de intertextualidade múltipla, talvez, quase infinita. Até mesmo um breve passeio pela história das inteligências, das ciências e das tecnologias pode nos mostrar que não há caso de descoberta, de invenção ou de teorização movido pela ausência de imaginação, e não raro da fantasia.

A fim de ilustrar essa afirmação, recorro a dois interessantes casos da narrativa literária. O primeiro é o romance *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Publicado em 1932, esse romance anuncia um mundo em que a juventude é mantida pelo uso de fármacos, via tecnologia da engenharia genética e da farmacologia. Além disso, há também na narrativa um processo nomeado *bokanovsky*, pelo qual um único óvulo humano pode gerar cerca de noventa e seis gêmeos idênticos. Nota-se, portanto, que tal romance “antecipa” conhecimentos

sobre engenharia genética e farmacologia a serviço da juventude longeva, bem como a clonagem, que serão formulados pela ciência somente após a década de 1970. O segundo caso, um pouco mais conhecido, é o do romance *20 mil léguas submarinas*, de Júlio Verne. Publicado em 1870, baseado nas aventuras de um naturalista francês, Professor Aronnax, esse romance narra as aventuras do Capitão Nemo a bordo do submarino Nautilus, mas tais aventuras ocorrem quando a engenharia náutica nem sequer concebia tal tecnologia.

E poderíamos listar mais inúmeros exemplos em que a Literatura, pelo seu poder de ficcionalização, alimenta o desejo de criação e transformação de uma época, visto que as experiências dessa natureza não ficam apenas no visionarismo de certos escritores. Quando o físico Gell-Mann descreveu o *quark*, ele tirou este nome de um fragmento da obra *Ulisses*, de James Joyce: “Três quarks para Muster Mark”. Segundo alguns físicos, e eles sabem que Joyce conhecia muito bem o alemão, nesta língua o termo implica mais ou menos em queijo branco macio com consistência de flocos (VENTUROLI, 1994). A física havia descoberto uma partícula em seis tipos (*top, up, down, charm, strange* e *botton*) que formam um todo. Ou seja, a leitura de Joyce não decorreu da mera colheita de um termo, houve uma compreensão aprofundada: Joyce escolheu uma palavra capaz de sugerir a imagem de um todo formado por partículas mínimas, e por isso o aproveitamento do termo por aquela ciência.

Por outro viés, em um nível menos refinado do que o do pensamento guiado pelo método científico, o próprio desenvolvimento de pontos de vista sobre a realidade está constantemente em diálogo com a literatura. Sabemos que o texto literário não é capaz de mudar, diretamente, a realidade física, química ou biológica das coisas e dos seres. No entanto, ele é capaz de mudar nosso ponto de vista sobre tais realidades, e isso, inevitavelmente, incute a fundação de valores (éticos, religiosos, políticos, comerciais, culturais) indispensáveis à interação sócio-histórica dos sujeitos (RICOEUR, 2005). Nesse sentido, consideremos estes exemplos: o leitor de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, sabe perfeitamente que um defunto não pode contar uma história. No entanto, esse leitor pode descobrir que há, dentro de cada um de nós, em nossa mente, uma voz sem corpo que nos recalca ou orienta nosso comportamento. Do mesmo modo, o leitor que lê o poema “A flor e a náusea”, de Drummond, sabe que uma flor não é capaz

de romper, repentinamente, a dureza de um asfalto. Essa certeza não o impede, porém, de compreender a força sugerida pela imagem da flor rompendo o asfalto: do meio da indiferença e do descaso, alguém pode se insurgir, elevando a voz e convidando-nos à comunhão.

Consciente da importância das atividades de leitura literária na escola e ciente do cenário problemático do ensino de Literatura na escola brasileira, ao assumir uma vaga como professora efetiva no Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia, em fevereiro de 2008, lecionando a disciplina Língua Portuguesa, para turmas de Ensino Médio e Ensino Superior, estabeleci o letramento literário dos alunos como meta a ser alcançada nas aulas ministradas e nos projetos que viesse a desenvolver naquela instituição.

Desde as primeiras atividades planejadas para as turmas de 2008, notei que as referências de leitura literária dos alunos, tanto no Ensino Médio quanto no Superior, quase sempre restringiam-se aos textos apresentados pelos professores em disciplinas obrigatórias ao longo de sua formação escolar. Via de regra, bem poucos apresentavam iniciativa de leitura, principalmente no que diz respeito aos textos considerados como “alta literatura” e, tanto os alunos das turmas de Ensino Superior quanto do Ensino Médio, apresentavam uma ideia de leitura do texto literário apenas como uma obrigação de estudo para passar no vestibular. Ou seja, se o alunado do Ensino Médio tem essa visão como opressora, o do Ensino Superior a tem como trauma de uma experiência vivida.

O quadro descrito não é fenômeno que se manifesta apenas no IFG-Goiânia, mas, sintomaticamente, recupera resultados de pesquisas feitas em todo o Brasil e no mundo, a exemplo de exames como o PISA (Programme for International Student Assessment), realizados pela UNESCO-UIS-OCDE, ou como as Avaliações de Desempenho Escolar realizada pelo governo federal. Nessas pesquisas, os índices de habilidades de leitura e escrita e a qualidade da compreensão dos textos lidos são desalentadores, sobretudo quando esses resultados tratam da recepção do texto literário.

Por meio da observação empírica, de dados institucionais referendados e de análises de projetos de leitura extraescolares, pude inferir que uma ação mais cuidadosa, no que diz respeito à leitura de textos literários, era necessária no contexto em que estava inserida. Diante do cenário observado, seus efeitos

negativos sobre a formação dos sujeitos em decorrência da pouca ou deficiente prática de leitura do texto literário e as possibilidades de efeitos positivos em decorrência da aplicação de novas práticas, comprometi-me com a elaboração e aplicação de um projeto de letramento para meus alunos do IFG. Para tanto, não havia como seguir apenas um modelo escolar de letramento, mesmo porque o modelo convencional de leitura literária, vivenciado ao longo dos anos escolares, era responsável por distanciar o alunado do desejo (e do gozo) potencializador da leitura literária.

Era preciso buscar outros modelos e estratégias para a formação do leitor, e para isso foi preciso fazer a crítica dos procedimentos escolares e compará-los com outros projetos e iniciativas de letramento desenvolvidos fora da escola, na tentativa de compreender e reproduzir, no espaço escolar, os bons resultados alcançados por projetos de letramento literário desenvolvidos fora da escola. Dessa crítica do cenário de letramento literário nas escolas brasileiras e da busca de respostas, e não meras lamentações sobre o fim da leitura entre os jovens, elaborei um projeto de oficinas literárias no âmbito do IFG/Goiânia, o qual motivou e alimentou – como já apresentado na introdução desta tese – boa parte da trajetória de pesquisa que deu corpo às minhas reflexões sobre leitura literária. No passo seguinte, faço a apresentação das linhas gerais desse projeto.

#### **4.1 Projeto “Oficinas de Literatura” do IFG/Goiânia**

Dentro das ações de letramento aventadas no tópico anterior, as Oficinas de Literatura que são realizadas há cinco anos no IFG/Goiânia é o projeto que inspirou esta tese sobre o aproveitamento dos moldes extraescolares de mediação da leitura literária em contexto escolarizado. Com a finalidade de potencializar a prática de leitura literária no IFG, e valendo-se de estratégias que aproximassem o discente do texto literário em verso e prosa, de épocas, estilos e gêneros literários diversos e em diálogo com outras linguagens (a exemplo do Cinema), as oficinas realizadas são matrizes, e ao mesmo tempo resultado, das indagações sobre a eficiência do letramento literário escolar e não escolar.

Inscritas entre as ações de Letramento Literário planejadas no projeto “Leitura literária no IFG-Goiânia: estratégias de interação nos Níveis Médio e

Superior”, as Oficinas de Literatura, com temários e abordagens diversificadas a cada semestre, integram alunos de níveis e modalidade de ensino diferentes, como o Ensino Médio regular e o PROEJA. O mote principal para o trabalho é o desenvolvimento de atividades que coloquem os alunos em contato direto com a leitura de obras literárias nacionais e mundiais, sempre a partir de abordagens lúdicas que contribuam para uma maior sensibilização na vivência e apreciação de experiências estéticas, tanto no contexto da literatura quanto de outras artes. Com o intuito de oferecer uma formação literária ampla, as ações realizadas nessas oficinas permitiram construir um espaço para ler e discutir literatura, não apenas para instrumentalizar a leitura dos alunos, ou de esclarecer os sentidos do texto literário, mas também para abrigar as diversas concepções do fazer artístico que a literatura promove.

A finalidade imediata do projeto é a formação de leitores e conhecedores/apreciadores de arte, mediante vivências estéticas resultantes do contato e do diálogo com as obras de arte literária, cinema, artes visuais etc. Seu público alvo, *a priori*, são os estudantes do IFG/Goiânia, nos diversos níveis de ensino, alunos que chegam ao Ensino Médio, e muitas vezes ao Ensino Superior, com um acervo reduzido de leituras literárias, e menos ainda de leituras literárias prazerosas, o que quase sempre não é fruto de suas escolhas individuais, mas sim um reflexo das limitações de acesso aos bens culturais vivenciadas pelos brasileiros em geral. Nesse sentido, e dado o caráter multifacetado de cada indivíduo, que necessita, para se realizar como sujeito, de diversas esferas de conhecimento, reflexão e apreensão do mundo, nesse sentido é que se torna indiscutível a relevância de projetos culturais na escola, uma instituição que não se pode limitar ao papel de diluidora dos conhecimentos aplicáveis aos contextos de formação profissional.

Nessa perspectiva, ao longo das Oficinas de Literatura, nós, os professores envolvidos no projeto, buscamos como principal objetivo a aproximação entre os alunos e a arte literária, nacional e mundial, bem como o acompanhamento das experiências de leitura autônomas por parte dos estudantes. No diálogo entre obras indicadas e obras de escolha autônoma, espaços de orientação e intervenção nas leituras dos alunos são construídos, de modo a lhes possibilitar uma melhor apreciação da Literatura em suas diversas representações (canônica, popular,

comercial, vanguardista, etc.) bem como a construção de um cânone individual, fruto das reflexões que o aluno elabora nas atividades da oficina. Pelas experiências de leituras feitas e discutidas no contexto das Oficinas, acredito que as oficinas proporcionam aos estudantes uma maior abertura para a reflexão sobre a relevância da arte em suas vidas, assim como uma autonomia na escolha do seu cânone individual, o que, por consequência, garantirá a formação de um leitor crítico e consciente de suas ações como consumidor de produtos culturais na comunidade em geral.

As edições da Oficina de Literatura iniciam-se pela análise e atualização do projeto, seguidas da definição de obras e estratégias de mediação, sem perder de vista o projeto original (primeira edição), mas fazendo os acréscimos necessários ao trabalho, de acordo com as obras selecionadas para cada edição. A verificação do acervo da Biblioteca do IFG-Goiânia, prevista nas primeiras edições, manteve-se como prática, mas geralmente as obras escolhidas não constam em tal acervo em quantidade suficiente para o trabalho da Oficina. Por isso, a etapa de elaboração de material didático quase sempre passou pela montagem de cópias das obras (ou parte delas) a serem lidas. Para tanto, utilizaram-se os recursos didáticos do IFG. Isso, sem dúvida, é um problema do contexto escolar, pois é difícil acessar o objeto livro, tão caro em nosso país, na quantidade necessária para uma turma de trinta ou trinta e cinco alunos. Na escola pública, que tem uma clientela com diversas restrições financeiras, comprar livro é um luxo para a maior parte dos alunos. Por isso, a necessidade de se construir um acervo literário em projetos de leitura acaba sendo atendida pela dinâmica das trocas de obras ou, em último caso, da cópia de seus originais.

A etapa de divulgação da oficina junto à comunidade escolar quase sempre contempla as turmas de alunos nas quais as professorasicineiras ministram suas aulas, mas esse “limite” de divulgação é quase sempre ampliado em função da propaganda “boca-a-boca” de alunos que convidam outros colegas de turmas diferentes ou mesmo de ex-alunos que desejam continuar a participar das Oficinas. Há diversas especificidades nas atividades desenvolvidas pelas Oficinas de Leitura e por isso é preciso topicalizar alguns aspectos relevantes para a compreensão e divulgação dos procedimentos e resultados. Em função da organização do pensamento científico empregado nesta tese, apresento a seguir um

detalhamento dos procedimentos e intenções formativas da Oficina, bem como um breve histórico das suas edições.

#### **4.1.1 Procedimentos e intenções formativas do leitor escolar**

Desde a primeira edição do projeto, muitas obras foram lidas na oficina literária, em “módulos literários” de, em média, quatro semanas de atividades que eram conduzidas pelas mediadoras de leitura. Com o objetivo de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o pensamento crítico/reflexivo e os processos de elaboração artística, são apresentadas obras e autores da Literatura, do Cinema e das Artes Visuais. Espera-se, com isso, que tal contato com obras afins estimule a degustação de obras literárias e apreciação estética de filmes e imagens, ampliando a capacidade de percepção do mundo e das artes nos participantes. Os encontros semanais são marcados pela leitura e degustação conjunta de textos literários e de apreciação e leitura de imagens de obras de arte. Há também a apreciação estética de filmes e a partilha de experiências e informações dos expectadores, com o objetivo de estimular a curiosidade, a sensibilidade, o potencial de comunicação e a criatividade dos participantes.

Discussões sobre arte, literatura, linguagem, oralidade e escrita fornecem suporte teórico ao processo criativo, reflexivo e crítico, ampliando o olhar sobre o mundo circundante. Ludicamente, enquanto lê, pinta ou assiste a um filme, comenta, cria, explora, troca impressões sobre textos, parafraseia, inventa, explora o cotidiano ou libera a imaginação, cada participante é estimulado a encontrar e aprimorar sua própria voz, tanto no texto escrito quanto nas outras linguagens artísticas. Os estudantes acessam a Literatura, inicialmente, através de atividades lúdicas, e vão elaborando, conjuntamente, uma leitura reflexiva e crítica. Dessa forma, não se pretende escalonar a leitura, colocando o lúdico de um lado e o reflexivo de outro; a pretensão é integrar essas duas características da obra literária, aliando prazer e conhecimento ao processo de formação do leitor<sup>20</sup>. Nesse sentido, faz-se necessário

---

<sup>20</sup> Há aqui um diálogo com a noção de *homo ludens*, expressa por Johan Huizinga (2000), e mais especificamente com a ideia defendida por ele a respeito da constante mistura entre o “sério” e o “lúdico” nos agrupamentos sociais.

citar João Alexandre Barbosa, que, no artigo “Literatura nunca é apenas literatura”, alimentou parte dessa minha concepção. Barbosa (2013) afirma que a escola pode contribuir para que o aluno discrimine e avalie os conteúdos literários, porém, mais importante que isso, é o aluno apreender o caráter lúdico da literatura. Para ele:

A escola - desde o primário até o último grau - tem trabalhado muito mal nesse sentido. Isto porque, de um modo geral, ela tem-se preocupado muito com a passagem desses significados, assumindo uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição que não recebeu ainda as críticas necessárias, visto que estas foram quase todas históricas e momentâneas; tais críticas, no caso, deveriam vir de um conhecimento interno dessa Escola, de sua reformulação real e de seus princípios. Quando tudo isso ocorrer, então será possível pensar na literatura como criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano (BARBOSA, 2013, p. 26).

Com essa perspectiva, o primeiro encontro de uma edição da Oficina, momento em que ocorre a apresentação do projeto e das atividades previstas para os encontros seguintes, tem sempre a premissa de iniciar o “jogo” criativo que será estimulado durante todo o trabalho de leitura. Para tanto, usa-se a montagem de *slides* com informações e imagens das obras e autores, buscando instigar o interesse de contato com os livros escolhidos. Nesse ponto, o aproveitamento da estratégia não escolarizada se faz visível: como não há a obrigatoriedade da leitura, como as atividades não vão se transformar em nota necessária para “passar de ano”, é preciso seduzir o aluno leitor, sedução essa que se faz pelo olhar e sentir que é fundamental para que a leitura seja realizada pelo aluno. Essa sedução pode se realizar por diversos meios de apresentação agradável de uma obra: seja com adaptações para gênero literários mais próximos dos adolescentes (como quadrinhos, *mangás*, games), seja pelo diálogo entre as obras e sua adaptação para o cinema ou para a TV, ou ainda pela apresentação de similaridades entre a obra (ou mesmo o autor) e a vida dos jovens.

Pelo que até este momento se expôs, fica evidente que não há nessas oficinas uma intenção didática, no sentido de converter conteúdo em conhecimento escolar. O letramento literário, nelas, não é um conteúdo, mas um processo. A cada edição da Oficina de Literatura, essa prerrogativa se confirma nas estratégias de mediação utilizadas, bem como nas (sempre surpreendentes) reações dos alunos às obras e ao trabalho que com elas e a partir delas se faz. Não raramente, a estratégia pensada pelas mediadoras é ampliada pelas contribuições dos alunos, que possuem

– e é importante ter essa consciência – muito mais material lúdico e crítico-reflexivo para acrescentar à leitura de uma obra do que supõe a escola. E isso se confirma nas descrições das dez edições da Oficina de Literatura, sistematizadas no tópico seguinte.

#### 4.1.2 Edições da Oficina de Literatura: obras lidas de 2009 a 2011 e comentários sobre estratégias de mediação da leitura

Dez edições da Oficina de Literatura já foram realizadas, em cinco anos de aplicação do projeto. Muitas obras foram lidas e algumas foram relidas com novas turmas, e acredito que o resultado alcançado pelo projeto tem sido de grande importância na criação de uma cultura da leitura entre os participantes, além de permitir uma aproximação efetiva com obras basilares da literatura ocidental.

Para análise nesse tópico, apresento a lista de obras lidas de 2009 a 2011, sob mediação desta pesquisadora, pois, a partir de 2012, com a implementação de minha licença para doutoramento, a Oficina passou a ser conduzida por duas outras professoras do IFG, que seguiram com a leitura de obras, nos moldes construídos pelo projeto<sup>21</sup>. As Oficinas possuem duração de um semestre letivo, com uma carga horária de 40h. As atividades são divididas em três blocos, com uma média de cinco encontros semanais para cada uma das três obras literárias selecionadas para serem lidas em cada edição.

Elenco, no quadro a seguir, o conjunto de obras lidas de 2009 a 2011, na ordem de leitura realizada dentro de cada uma das edições da Oficina de Literatura:

1ª Oficina de Literatura Março a Junho de 2009	<i>Lisístrata</i> , de Aristófanes <i>Salomé</i> , de Oscar Wilde <i>O romance do pavão misterioso</i> , José Camelo
2ª Oficina de Literatura Agosto a Dezembro de 2009	<i>Romeu e Julieta</i> , de W. Shakespeare <i>Hamlet</i> , de W. Shakespeare Coletânea de poemas, de Pablo Neruda
3ª Oficina de Literatura Março a Junho de 2010	<i>Alice no país das maravilhas</i> , de Lewis Carrol <i>Otelo</i> , de W. Shakespeare

<sup>21</sup> Nos anos de 2012 e 2013, as edições foram realizadas com a mesma periodicidade e para o mesmo público. Foram lidas peças de Shakespeare, Poemas de Carlos Drummond, Cecília Meirelles, Hilda Hilst, Micheliny Verunsk, contos de Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Guimarães Rosa, entre outros.

	<i>50 poemas escolhidos pelo autor</i> , de Manuel Bandeira
4ª Oficina de Literatura Agosto a Dezembro de 2010	<i>O mercador de Veneza</i> , de W. Shakespeare <i>Contos</i> , de Machado de Assis <i>Poemas em prosa</i> , de Charles Baudelaire
5ª Oficina de Literatura Março a Junho de 2011	<i>O rei Lear</i> , de W. Shakespeare <i>Noites Brancas</i> , de F. Dostoievski <i>Morte e vida Severina</i> , de João Cabral de Melo Neto
6ª Oficina de Literatura Agosto a Dezembro de 2011	<i>Salomé</i> , de Oscar Wilde <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos

Quadro de obras lidas na Oficina de 2009 a 2011

Desde a primeira edição, foi minha intenção apresentar obras relevantes da literatura brasileira e internacional, passeando por gêneros literários diferentes e por textos de origem popular e erudita. Essa intenção é visível nas três obras selecionadas para a primeira edição: a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes; o poema dramático *Salomé*, de Oscar Wilde e o poema de cordel *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo. O objetivo, ao unir essas obras, foi garantir a aproximação dos alunos tanto com a literatura clássica quanto com a popular, evidenciando o fato de que o valor literário de uma obra não se define nem por quem a produz, nem por sua origem ou seu tempo de produção e, ainda, que esse valor não se perde no distanciamento entre o tempo em que a obra se produz e o que ela é lida.

Nessa primeira edição, iniciamos as leituras com a peça *Lisístrata*, de Aristófanes, uma comédia que apresenta um grupo de mulheres que se unem para acabar com as guerras realizadas pelos homens e, para tanto, iniciam uma greve de sexo. O texto propõe uma divertida reflexão sobre a importância do sexo no cotidiano feminino e masculino, tornando-se uma arma na tentativa feminina de estabelecer a paz entre os guerreiros, mas, ao lado da diversão, também denuncia a banalidade dos motivos que levam os povos a guerrearem. Para apresentar a obra, utilizamos *slides* com informações sobre a obra e o autor, para, na sequência, promover uma leitura coletiva em sala de todos os atos da peça. A essa atividade chamamos de “leitura dramatizada”, e ela ocorre com a divisão das personagens da peça entre os alunos, alternadamente, de forma que a maioria dos participantes mobilizasse um momento de leitura coletiva da obra.

A dramatização da leitura, com os leitores incorporando um personagem previamente escolhido, é um procedimento que se mantém como basilar nas atividades de leitura de textos dramáticos realizadas na Oficina de Literatura. Isso se dá por entendermos que, ao escolher determinado personagem, o leitor escolhe também um ponto de vista para compreender a história a partir dos sentimentos daquele personagem. É crucial ressaltar que não se trata de uma interpretação teatral, e sim de uma leitura coletiva, que permite a interação do leitor-obra-mediador de forma efetiva, pois ao mesmo tempo em que tem contato com determinada obra literária, o leitor pode questionar os elementos estéticos que a constituem, seus sentidos e suas interpretações para o indivíduo e para a coletividade, tudo isso com o auxílio do mediador, que pode responder aos questionamentos, ou formular outros, de forma a ampliar a compreensão e a apreciação estética do leitor.

Dialogar com imagens da obra – desde a capa, passando por representações das artes plásticas e chegando ao cinema – em sua recepção histórica de leitura é outro ponto crucial da Oficina: entendemos que as imagens contribuem significativamente para a aproximação entre o leitor e as obras clássicas, mas nos preocupamos em não limitar a leitura às imagens escolhidas pelas mediadoras para apresentar o texto escrito.

É o caso da leitura do poema dramático *Salomé*, de Oscar Wilde: presente em duas edições da Oficina, (2009 e 2011), essa obra causou um interessante diálogo sobre gêneros. A história de Salomé é um mito cristão relativamente conhecido, que relata a sedução e destruição causada por Salomé, que pede a cabeça do profeta João Batista como recompensa por ter dançado para seu padrasto Herodes a dança dos sete véus. Recriada por Wilde, a história de Salomé sofre uma ampliação que incorpora à sua origem bíblica diversos outros elementos da cultura oriental, elaborando uma profunda reflexão sobre o papel do sedutor e do seduzido.

Na leitura da peça, o jogo de sedução feito por Salomé deflagrou uma discussão importante sobre a representação da mulher como símbolo do pecado e da queda do homem. Nesse sentido, os leitores trouxeram para a obra uma análise que pôs em evidência as mudanças de pensamento sobre a figura feminina, uma vez que punha em discussão a “maldade” imputada a Salomé, uma jovem que é estimulada pela mãe a praticar a arte da sedução e, por consequência, se torna alvo

do desejo de seu padrasto. Seria realmente ela uma “vilã”, ou apenas mais um símbolo do poder feminino que, em uma sociedade patriarcal, é em todo momento convertido em destruição? Indagações como essas, feitas pelos leitores e mediadas pelas professoras, possibilitou que certos valores repassados pela sociedade de forma alienante se tornassem alvo de reflexão, revisão e/ou superação pelos participantes da Oficina.

A edição da obra lida contava com as ilustrações de Aubrey Beardsley, que foram alvo de observação e análise durante a oficina; além dessas ilustrações, as pinturas de Gustave Moreau, pintor aficionado pela personagem Salomé, representada em centenas de seus quadros, contribuíram para a ampliação das discussões a respeito de aspectos do poema dramático de Wilde. Em diálogo com as artes cênicas, dança e cinema, realizamos a exibição do filme *Salomé*, de Carlos Saura, o que trouxe mais uma linguagem para o amadurecimento do diálogo entre a Literatura e outras artes. Todo esse material, selecionado e planejado pelas mediadoras, cumpriu o papel de aproximar o leitor da obra, levando-o a perceber a fruição própria da arte literária.

Em relação ao uso de imagens, vale salientar a facilidade que se tem, hoje, para selecioná-las de diversas épocas e lugares, com sites de busca, galerias e *museus on-line*. Em nossos dias, ao planejarmos uma atividade de leitura, podemos acessar inúmeras imagens representativas da personagem central e que podem, sem sombra de dúvidas, contribuir para a composição do imaginário dos alunos em relação aos temas de sedução e morte que a obra suscita. Defendo que esse recurso pode, quando bem planejado, potencializar a aproximação entre o leitor contemporâneo, tão estimulado visualmente pelo cinema e pela televisão, e a obra literária, sem correr o risco de banalizá-la. Penso, por exemplo, nas telas de Moreau: se, há algumas décadas, para levarmos tais imagens para a sala de aula era necessária uma parafernália de equipamentos e uma busca demorada em acervos físicos, nos dias de hoje o fazemos em poucos minutos de pesquisa e com dois equipamentos relativamente acessíveis, o computador e o *datashow*.

A terceira obra da primeira edição, o poema em cordel *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo, cumpriu o papel de mostrar a beleza da cultura popular, um patrimônio que, por vezes, é esquecido no ambiente da escola. Sua leitura permitiu conversar sobre a literatura que emana do povo, uma manifestação

cultural fortíssima que se materializa em diversas obras. Ademais, a narrativa em versos, com sua métrica perfeita e seu ritmo tão próprio, trouxe para o grupo de leitores a possibilidade de apreciação do texto poético. A intenção de criar um espaço de diálogo entre a Literatura e outras artes nos mobilizou a, na segunda edição do projeto, convidar professores da área de Artes para agirem como mediadores, contribuindo na construção de objetos artísticos a partir da leitura das três obras da segunda edição: *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de Shakespeare, e *Poemas*, de Pablo Neruda.

Permaneceram, da primeira edição, o procedimento da leitura coletiva em sala e da leitura dramatizada dos personagens da peça. Para promover o diálogo com a arte do cinema, escolhemos o filme *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli, e *Hamlet*, de Kenneth Branagh. As exposições desses filmes foram seguidas de conversas informais sobre a linguagem do filme e do livro, mediadas por um dos professores de Artes do Instituto. Em diálogo com a coletânea de poemas de Pablo Neruda, exibimos o filme *O carteiro e o poeta*, que versa sobre a vida e a obra de desse poeta.

Decorrente da leitura das obras, os alunos participaram da produção de vídeo-poemas e de máscaras, atividades desenvolvidas pelos professores de artes visuais e plásticas. Nessa edição, observamos que o grande volume de informações e de elementos apresentados juntamente com a obra literária não minimizou o interesse dos alunos em relação à leitura. Na verdade, cada produto decorrente da leitura permitiu a retomada de temas instigantes da obra lida, a exemplo da construção das máscaras que representariam os personagens shakespearianos ou da seleção de imagens que dialogavam com os poemas de Neruda, para a construção dos vídeo-poemas.

Acerca das obras escolhidas para a segunda edição, cabe fazer aqui um parêntese: um dos grandes problemas que percebo, na escolarização da leitura, é o ato de subestimar as competências dos alunos. Ler Shakespeare, por exemplo, pode parecer, para muitos professores, uma impossibilidade para turmas de Ensino Médio. Contudo, os resultados observados na segunda edição da Oficina provaram aos professores envolvidos que alunos de ensino médio (seja do ensino regular ou do ensino de jovens e adultos), ao terem acesso à leitura de obras complexas, revelaram-se bastante competentes para tal empreitada. Isso ocorreu, acreditamos,

porque, ao contrário da prática escolar de apresentar análises da crítica literária especializada para balizar a leitura dos alunos, a Oficina incentivou e apoiou a construção de balizas pelos próprios leitores, a fim de que construíssem sua autonomia de leitura.

Isso implica, obviamente, aceitar a possibilidade de os alunos não gostarem de uma obra canônica. Mesmo porque esse “não gostar” também faz parte do processo de formação do “gosto” pela leitura, pois resulta de conhecer outras obras para comparar e decidir o quê, em determinado momento, agrada mais ao “paladar” do leitor. Ademais, quando o gostar/não gostar decorre do conhecer, abre-se para o sujeito a possibilidade de uma revisitação posterior à obra, em outros momentos da vida, o que lhe dá a oportunidade de reavaliar suas escolhas anteriores. Formar o gosto é um gesto particular, mas profundamente influenciado pelo meio em que vive o sujeito. Nesse sentido, e em uma sociedade em que a leitura não ocupa papel central na vida familiar, a escola pode oferecer opções para a formação dos gostos de seus alunos, ampliando seu repertório de escolhas para além dos *best sellers*, por exemplo. Contudo, isso só ocorrerá se o acesso e a mediação forem garantidos.

Quando avalio o primeiro ano da Oficina e, mais ainda, quando observo o depoimento de alunos que participaram das duas primeiras edições, vêm à minha memória muitas frases que expressam esse processo de apropriação da cultura letrada, que se garante não apenas pelo acesso ao objeto livro, mas também pela auto avaliação e consciência da escolha, possibilitando a autonomia necessária ao aprendizado. As primeiras experiências de diálogo entre Literatura e Cinema determinaram algumas das escolhas das obras a serem lidas nas edições seguintes da Oficina. Na terceira edição, por exemplo, a produção do filme homônimo, de Tim Burton, contribuiu para escolhermos a leitura do romance *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol. Já na lista de leituras possíveis, saber que o filme entraria em cartaz no semestre de realização da terceira edição permitiu a execução de um dos passos previstos no projeto da Oficina, pensar a leitura também em espaços fora da escola, em parques, shoppings etc. No caso do livro e filme citados, após a leitura da obra na Oficina, levamos a turma de trinta alunos ao cinema para assistir ao filme de Tim Burton, diretor com grande talento para a criação de mundos imaginários.

Idealizada inicialmente como um momento de fruição, sem pretensões de construir análises comparativas entre o livro e o filme, essa atividade nos surpreendeu, dado o poder gerativo de reflexões que revelou. Muitos dos alunos que participaram dessa atividade sentiram a necessidade de, no encontro seguinte, expressar sua opinião sobre a adaptação da obra para o cinema, em especial por tratar-se de um filme com tecnologia 3D, relativamente nova naquele momento. Algumas experiências proporcionadas pelos efeitos de tal tecnologia, como sentir-se “em plena queda”, juntamente com a protagonista do romance, ou “em disparada”, com o personagem Coelho Branco, motivaram conversas muito produtivas sobre, por exemplo, a definição do *non sense*; os limites entre realidade e sonho; e a necessidade de se elaborar perguntas, mesmo sem saber ainda como conseguir as suas respostas.

Nesse sentido, o ensaio “Um leitor no Bosque do espelho”, de Manguel (2000, p. 19-30), é profundamente significativo para significar procedimentos de leitura como os que são realizados na Oficina, que tomam o aluno leitor como sujeito, e não objeto, da formação literária. A escola ainda insiste em oferecer respostas, quando o mais relevante para a formação do sujeito é a formulação de perguntas. Receber as verdades da escola, sem compreender a sua função, tem afastado muitos alunos da leitura, pois não há realmente sentido em ler qualquer obra literária apenas por sua “relevância histórica”. Essa justificativa vale para obras de conhecimento geral, que podem trazer mais informações relevantes sobre a história da humanidade do que um romance ou um poema. A leitura de literatura deve objetivar o desejo de apreciar e compreender as verdades “não históricas”, aquelas que não são facilmente mensuradas pelo conhecimento formal. Nesse sentido, quem se apropria da leitura de literatura, exercita a possibilidade de questionar, de pensar nos “e se” da história da humanidade. Alice não existe, formalmente. O Coelho Branco menos ainda, pois não há “animais falantes” no mundo formal. Mas Alice e o Coelho Branco são potencialmente todos os humanos que iniciam o processo de autoconsciência, ou seja, de “empoderamento” diante das verdades estabelecidas.

Por outro viés, mas com um resultado similar, a leitura de *O mercador de Veneza*, de Shakespeare, na quarta edição, trouxe para o centro do palco mais algumas reflexões e questionamentos sobre as verdades históricas. O antagonista

judeu da peça de Shakespeare trouxe à baila a questão da historicidade da obra literária, que é fruto de um homem e de uma época e, portanto, é reflexo também dos conceitos desse homem e dessa época. Sendo assim, fez-se necessário pensar a questão do antissemitismo, pois a imagem de “judeu agiota” de Shylock, negociante que colocava o lucro como principal meta da existência, é recorrente em todas as sátiras do povo judeu. Ler a comédia *O mercador de Veneza* e apenas rir do comportamento antissemita ali revelado seria minimizar o terror do holocausto e todos os desdobramentos desse trágico episódio da história da humanidade. Ademais, o comportamento satirizado na comédia shakespeariana é uma verdade histórica, pois a atitude materializada na personagem do mercador judeu é a mesma dos banqueiros com seus juros e métodos de exploração do capital, responsável por tantas realidades miseráveis ao redor do mundo.

Nesse sentido, fez-se necessário, para as mediadoras, a leitura de uma obra basilar dessas reflexões, *A questão judaica*, de Sartre (1997), que permitiu a elaboração de alguns questionamentos sobre a reconstrução de “verdades” estereotipadas, que anulam comportamentos em função de eventos históricos. A ideia defendida por Sartre de que um “judeu é um homem que os outros consideram como judeu” (1997, p. 40), ou seja, ele só é visto como um avaro porque se estereotipou isso, permitiu discutir não somente a questão do antissemitismo, mas também diversas outras estereotípias convertidas em “verdade” pela humanidade.

Apesar de parecer uma leitura centralizada em aspectos extrínsecos à obra literária, é importante salientar que esse encaminhamento para uma leitura geopolítica do conflito entre palestinos e judeus resultou dos questionamentos dos alunos da Oficina. Nesse caso, a leitura da obra não havia sido planejada para esse fim específico, mas foi essencial tomar um desvio, alongar a caminhada com a obra, para melhor compreendê-la. Desviar dos “objetivos principais” em função das “necessidades imediatas” é um procedimento que, em contexto extraescolar, a leitura literária permite e exige. Contudo, dentro da escola, a leitura parece “conformada” aos objetivos do programa ou do plano de aula e, por isso, qualquer desvio parece uma “perda de tempo”.

A meu ver, e pensando na premissa extraescolar de priorizar a qualidade da leitura, não há perda de tempo em seguir as necessidades dos leitores, somente ganhos, pois seu amadurecimento, e também o dos mediadores, constrói-se muito

mais durante o processo da leitura do que no seu final. As questões aventadas pelos leitores podem (e quase sempre o fazem) exigir um redimensionamento do projeto de formação de leitores e é essencial que ele seja feito, visto que o principal interesse de qualquer projeto de leitura (dentro ou fora da escola) deve ser a formação de um leitor autônomo, que mantenha essa condição após a vida escolar e que tenha suas próprias ferramentas de seleção, leitura e interpretação das obras literárias.

Uma das obras selecionadas para a quinta edição da teve uma recepção surpreendentemente positiva por parte dos alunos. Trata-se da novela *Noites Brancas*, de Dostoievski. Talvez pela temática do amor não realizado, ou talvez pela maestria de Dostoievski em humanizar seus heróis e vilões, ou ainda pelas duas razões, o certo é que os adolescentes e adultos que participaram dessa edição foram, gradativamente, apaixonando-se pela história e pelo narrador em sua interminável noite em busca do fim da solidão, essa fera que a todos devora. O que faz com que um adolescente, de dezesseis anos, e um adulto, de cinquenta anos, se irmanem tanto após a leitura de uma obra literária? Esse questionamento me ocorreu ao longo da leitura de *Noites Brancas*. A obra de arte literária se eterniza pela atemporalidade; mas ela também se presentifica pela multiplicidade de sentidos que traduz ao homem do presente, nas diversas faixas etárias, nas angústias e felicidades que vivenciam. Uma jovem adolescente, de olhos marejados, pode se perguntar por que Nastenka não optou pelo amor do Sonhador de Dostoievski, e se sente representada pelos amores ainda não vividos; uma senhora adulta pode se reconhecer na conclusão do protagonista, que afirma ter uma noite de felicidade valor muito superior a toda uma vida de infelicidade. Duas verdades presentificadas em leitoras de faixas etárias diferentes, mobilizadas pela leitura da novela *Noites Brancas*, e detentoras de uma intensidade surpreendente para uma experiência em contexto escolarizado. A recepção da obra foi tão positiva que ela, por iniciativa dos alunos, tornou-se o tema do Sarau Literário realizado ao término da Oficina<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> O Sarau Literário, promovido semestralmente pelo alunos participantes da Oficina, nos três primeiros anos, e anualmente nos seguintes, possui um caráter de divulgação dos resultados e multiplicação de leitores da Oficina. Além disso, ele oferece sempre uma quantidade muito significativa de material produzido pelos participantes da Oficina, como apresentações da leitura de trechos das obras trabalhadas e outras leituras mobilizadas a partir delas, o que oferece às mediadoras um excelente oportunidade de avaliação dos objetivos alcançados em cada edição.

Na sexta edição da Oficina, realizada após um período da greve no IFG, foram escolhidos apenas duas obras literárias: *Salomé*, de Oscar Wilde (repetindo a leitura realizada na primeira edição) e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Diferentemente da estratégia de leituras coletivas já apresentada, a leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em função da interrupção da Oficina durante o recesso escolar, foi feita pelos alunos durante as férias e, no retorno às aulas, promoveu-se um diálogo sobre a obra. Enriquecendo a leitura da obra, havia as fotos feitas por Evandro Teixeira para a edição comemorativa dos setenta anos de publicação da obra. O diálogo entre a literatura e as fotografias de Teixeira – que viajou pelo sertão nordestino fotografando paisagens similares às percorridas pelos personagens de *Vidas Secas* – permitiu situar imagetivamente os acontecimentos do romance. Também partindo das fotografias, foi possível promover um interessante diálogo entre os aspectos socioeconômicos enfocados na narrativa e a realidade capturada pelo fotógrafo na contemporaneidade, infelizmente ainda tão semelhantes à recriação feita por Graciliano Ramos setenta anos atrás.

Algumas obras tiveram uma recepção acima das expectativas do projeto, outras, um pouco abaixo delas. No entanto, ao final de cada edição, sempre havia um participante da Oficina que apontava como cada uma das obras lidas foi importante para as circunstâncias vivenciadas. De certa forma, o alcance das obras sempre nos surpreendeu. Por vezes, uma obra que nos deixava temerosos de sua recepção pelos adolescentes (como o drama *Rei Lear*, de Shakespeare), era muito bem recebida por tais leitores. Outras vezes, uma obra que acreditávamos ter alcance limitado para os alunos adultos (como *Alice no país das Maravilhas*, de L. Carrol), era aceita de forma tranquila por esse público. Essas surpresas positivas confirmaram a validade e o acerto da estratégia de apresentarmos obras de diversas épocas, gêneros, estilos etc., pois a possibilidade de expansão do horizonte de leitura do sujeito-leitor é infindável e sempre pode nos surpreender.

Apresentadas em linhas gerais as atividades desenvolvidas nas Oficinas Literárias, resta-nos detalhar o aproveitamento das experiências extraescolares de letramento literário no âmbito da Oficina. Considerando tanto o caráter lúdico quanto o potencial reflexivo e crítico das obras literárias trabalhadas nas edições apresentadas, e considerando também o volume de obras e atividades realizadas, selecionei dois casos para tratar de forma mais circunstanciada no tópico seguinte.

#### **4.1.3 Aproveitamento das práticas extraescolares de leitura em atividades lúdicas e reflexivo-críticas**

Para o desenvolvimento das atividades de leitura das obras literárias, algumas atividades lúdicas e outras reflexivo-críticas foram planejadas e realizadas nas Oficinas de Literatura. No cotidiano do projeto, elas são tratadas de forma integrada, e aqui apresento duas obras que ilustram de forma eficiente as atividades desenvolvidas na Oficina.

Um conjunto de ações, observadas em projetos de leitura desenvolvidos no espaço extraescolar, foi utilizado para realizar a aproximação dos alunos com a obra literária: a leitura coletiva, o contar/dramatizar textos da literatura, a adaptação livre de textos literários; a exibição de filmes adaptados de obras literárias ou que dialogam com o tema da leitura; a audição de músicas que dialogam com os textos literários; a apresentação de imagens que ilustram ou dialogam com as obras lidas; a apreciação de pinturas e esculturas de contextualização histórica conjunta com as obras literárias lidas; a ilustração de poemas, interpretados mediante técnicas de pintura; a elaboração de vídeo-poemas, a partir da leitura de obras literárias; a confecção de máscaras em diálogo com a leitura das obras etc., todas essas são estratégias utilizadas em diferentes momentos da Oficina de Literatura.

Além das apontadas, outras atividades realizadas nas Oficinas são as ações de orientação reflexivo-crítica, as quais têm a finalidade de promover o amadurecimento dos leitores em formação e se realizam na forma de debates sobre os temas das obras; contextualização e intertextualização das obras literárias; avaliação de qualidade estética das obras lidas; elaboração de crítica literária; debate sobre livros e filmes; pesquisa de cores e formas, quando a literatura se lê em diálogo com as artes visuais; avaliação crítica da adaptação de obras para o cinema; observação e orientação sobre os recursos audiovisuais na elaboração de vídeo poemas e similares.

Ao recorrer às práticas citadas acima, objetivamos criar um espaço nas Oficinas em que a leitura literária se apresente como prazer, tanto no sentido lúdico quanto estético, mas também como conhecimento para o leitor em formação, seja um conhecimento do mundo, seja de si mesmo. Exemplifico esses procedimentos com o relato do trabalho desenvolvido a partir das atividades de leitura das obras

*Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, atividades essas que demonstram a relevância dos elementos apontados no início deste capítulo e atestam a possibilidade de aplicá-los também em contexto escolarizado.

#### **4.1.3.1 A leitura coletiva e o olhar individualizado na mediação da peça *Romeu e Julieta*, de W. Shakespeare**

Quando escolhermos ler Shakespeare na Oficina de Literatura almejavamos, a princípio, aproximar o público alvo de obras que, por sua excelência, sobrevivem à passagem do tempo. Além dessa intenção pedagógica, interessava-nos proporcionar uma reflexão sobre a transformação e/ou a manutenção de determinados valores na humanidade ao longo do tempo. Refletir sobre os temas/sentimentos/ideias presentes na obra escolhida foi nosso objetivo primeiro e a atemporalidade da obra literária funcionou como *background* da leitura.

Dentre as diversas obras de Shakespeare, escolhemos a conhecida tragédia *Romeu e Julieta*, uma história que, por diluição dos *mass media*, é de conhecimento de boa parte da população ocidental, seja por meio do cinema, das novelas, dos quadrinhos etc., o que facilitou sua acessibilidade para o público da Oficina, formado por alunos de Ensino Médio, nas modalidades Regular e PROEJA. A etapa seguinte foi selecionar a edição, e para isso foi determinante encontrar uma tradução referendada pela crítica, o que nos levou ao trabalho do tradutor Carlos Alberto Nunes, na edição da Editora Agir. A linguagem de tal edição era mais complexa do que a de outras encontradas no mercado editorial brasileiro, o que motivou uma discussão interessante sobre a tradução de obras clássicas entre os mediadores do projeto, afinal, selecionar uma obra que preserva o estilo literário do autor é importante para se pensar suas escolhas estilísticas, mas, se essas escolhas tornam o texto mais difícil de ler, não seria mais adequado selecionar uma adaptação ou uma tradução mais “palatável” para alunos de nível médio?

Esse questionamento é recorrente em procedimentos escolares, visto que sempre se deseja “facilitar” a compreensão dos chamados conteúdos complexos. É verdade que isso tem seu valor, mas quando estamos diante de uma obra de arte, isso é possível? Ao escolhermos o “mais fácil” como adequado para um grupo

social, ou uma determinada faixa etária, estamos utilizando qual parâmetro? Em um trabalho de mediação extraescolar, o critério central da escolha de uma determinada obra é a sua qualidade. Não subestimar o público alvo é uma contribuição primorosa de trabalhos bem sucedidos entre populações carentes, por exemplo. É preciso pensar em facilitar a mediação, mas não a escolha de leitura. Afinal, o que torna um adolescente de classe média alta mais preparado do que outro de classe baixa para lidar com textos complexos? Exatamente a frequência com que esses textos circulam no meio em que vivem. Se a escola “escolhe” o mais fácil para um grupo social, está também limitando sua capacidade criativa e criadora.

Como essa perspectiva, a escolha de leitura da obra citada nos pareceu um interessante desafio, tanto para os leitores quanto para os mediadores, que deveriam estar atentos aos momentos de dificuldade na leitura dos alunos, para introduzir elementos esclarecedores, relativos ao vocabulário ou a dados da história da humanidade, por exemplo. Como parte de uma atividade escolar, a leitura da obra literária precisaria desempenhar uma função “educativa”, ou seja, de ampliação do repertório de leitura e dos conhecimentos de mundo do aluno.

A leitura coletiva, efetivada durante os encontros da Oficina, foi a principal estratégia de abordagem da peça *Romeu e Julieta*. Inicialmente, a leitura foi conduzida pelas mediadoras, que motivavam os alunos a escolherem os personagens com os quais se identificavam, a fim de fazermos uma leitura dramatizada do texto. De forma rotativa, várias vozes assumiram o papel dos protagonistas da peça, materializando na leitura em voz alta as intenções, os sentimentos e as reações de cada personagem. Assumindo um “lugar” de observação do enredo, os alunos construíram pontos de vistas sobre as ações dos personagens shakespearianos, refletindo sobre as escolhas que o autor fez para construir a história trágica dos jovens amantes.

Paralelamente à leitura coletiva, duas estratégias de diálogo com outras artes foram sendo desenvolvidas: a exibição de imagens criadas sobre a tragédia lida, em diversas linguagens – quadrinhos, *mangás*, pinturas, fotografias etc. -, e a criação de “faces” para as personagens, em atividades com máscaras de gesso, criadas por uma mediadora e professora de artes plásticas. O objetivo era, por um lado, alimentar o imaginário dos alunos com diversas representações artísticas de personagens e cenas da peça lida e, por outro lado, mobilizar a representação

individual dos sentimentos e ideias suscitadas pela leitura, através da criação de máscaras das personagens com as quais os leitores mais se identificaram.

A última etapa do módulo de leitura sobre *Romeu e Julieta* foi a exibição do filme homônimo, dirigido por Franco Zefirelli. Como mais uma adaptação da obra, o filme permitia, além da apreciação estética, observar a representação dos espaços criados por Shakespeare e recriados por Zefirelli, bem como a materialização dos personagens literários em personagens cinematográficos. Foi inevitável nesse momento, a comparação (e posterior aceitação ou rejeição) entre a imagem construída pelos leitores e a representação pelo cinema. Essa comparação acabou-se mostrando muito produtiva, uma vez que promoveu interessantes reflexões dos leitores sobre as diferenças entre as duas artes e sobre o processo criativo transposição da linguagem literária para a fílmica.

A leitura da peça criou entre os alunos uma abertura muito produtiva para se pensar as temáticas do amor e da morte. O ideal do amor que se eterniza pela morte, disseminado pelos românticos no século XIX, se tornou alvo de animadas discussões e nos encaminhou para algumas atividades de caráter reflexivo, mobilizadas principalmente pelo debate entre partes que pensavam esse tema de forma distinta. Não houve, ao final desses debates, nenhuma intenção de reduzir as discussões a uma síntese comum, isso por entendermos que o caráter da leitura de uma obra literária é, por excelência, dialético, permitindo a multiplicidade de verdades que se somam, de forma caleidoscópica, mais ainda se a leitura se faz coletivamente, conforme a dinâmica adotada nas Oficinas.

#### **4.1.3.2 Seguindo o retirante Severino: um caso de aproximação entre o leitor e a poesia**

Quando selecionamos para leitura o longo poema, ou auto de natal, *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, intentávamos aproximar os leitores da Oficina da poesia brasileira. Era a segunda vez que escolhíamos um poema longo para nossas atividades e, desta feita, elegemos um autor e uma obra canônica da literatura brasileira, obra essa que já fora levada para o teatro por Roberto Freire, diretor do grupo de teatro TUCA da PUC de São Paulo; musicada por Chico Buarque, entre 1965 e 1968; transformada em filme, pelo diretor Zelito Viana, em

1977; adaptada para a televisão, em um especial de teleteatro da Rede Globo, em 1981; e, mais recentemente, para uma *graphic novel* e um filme de animação, pela mão do ilustrador Miguel Falcão. Essa multiplicidade de recriações em torno da obra foi uma motivação extra para integrá-la às leituras do semestre, mas o elemento determinante foi, sem dúvida, a qualidade estética do poema de João Cabral, que alia com maestria a forma do auto à história do retirante nordestino.

Considerando-se a distância entre as realidades vividas pelo público alvo da Oficina, formado por jovens e adultos habitantes da zona metropolitana de Goiânia, e pelo migrante nordestino, que se representa no poema *Morte e vida severina*, sentimos necessidade de contextualizar, geograficamente, os ambientes representados no poema e, para isso, utilizamos fotografias e vídeos já produzidos a partir de uma das temáticas da obra, a migração motivada pela seca no nordeste.

A preocupação que primeiro surgiu foi a estereotipia dessas imagens, tantas vezes utilizadas em noticiários televisivos e afins, e o distanciamento provocado por elas, pois criam uma realidade aparentemente muito diferenciada da que se experimenta no dia-a-dia urbano. Digo aparentemente porque há, em sua essência, muitas semelhanças entre os problemas enfrentados por moradores carentes das cidades e as privações e sofrimentos vividos pelo sertanejo Severino, a exemplo da ocupação urbana, que empurra as classes mais pobres para bairros cada vez mais distantes dos centros econômicos e culturais da cidade, criando uma segregação que limita consideravelmente a visão dos sujeitos acerca do mundo em que estão inseridos. É o que acontece com os personagens que vão sendo encontrados ao longo da travessia empreendida pelo retirante Severino. Na tentativa de superarmos a estereotipia, ao exibirmos imagens das paisagens sugeridas no poema, também procurávamos estabelecer semelhanças entre elas e outros espaços de vivência, criando, assim, um momento de discussão sobre a segregação velada, a miséria e a violência dos espaços urbanos e a submissão dos oprimidos.

Nesse sentido, a adaptação para *graphic novel* realizada pelo cartunista Miguel Falcão contribuiu de forma contundente para a ressignificação dos espaços do poema, pois conseguiu atualizar as imagens do poema, reacendendo no imaginário dos alunos a força criativa de tais imagens, que a estereotipia enfraquece. A adaptação do poema para *graphic novel* foi produzida em 2005 pela Fundação Joaquim Nabuco, quando o poema completava meio século. A animação,

coproduzida pela Massangana Multimídia e a TV Escola, foi realizada em 2010, por Afonso Serpa. Tanto a graphic novel quanto a animação estilizam, em preto e branco, a viagem do retirante que atravessa o estado de Pernambuco do sertão ao litoral, testemunhando a realidade dura decorrente da exploração do homem e traduzindo com maestria o poema de João Cabral de Melo Neto.

O objetivo de construir uma reflexão crítica sobre o fenômeno da “migração existencial”, esse caminhar eterno que nos leva para os espaços de antes e de depois e que também se materializa na migração geográfica, exigia de nós, mediadores e alunos, o exercício de observar o mundo, observar o outro para, na sequência, nos compreender em comparação com o outro. “O que há de mim em Severino retirante?": essa foi a pergunta balizadora das atividades de leitura em sala. Encontrar-nos na voz poética é o que nos move na leitura de um poema, nesse sentido, saber do que ele fala é também saber do que eu, leitor, digo ao poema. Nisso se constitui a liberdade de leitura promovida pelo texto poético, que exige o tempo inteiro um leitor ativo e não um mísero e passivo receptor da “suprema” criação do sujeito poeta.

Há, na ironia dessa descrição dos papéis do poeta e do leitor, o reflexo de uma angústia profunda pela forma como se trata a leitura de poesia na escola (e na sociedade em geral). Nela, o poeta é uma divindade incompreendida, pois precisa produzir o inatingível para ser odiado por muitos e idolatrado por poucos. Geralmente, os professores que leem poemas na escola recorrem à leitura da crítica especializada para apresentar o poeta e sua obra aos sujeitos leitores. Dessa forma, reduzem-se os sentidos do poema a uma leitura autorizada, que deve ser “aprendida” pelo aluno. Contra essa expectativa escolar, na Oficina objetivamos construir coletivamente uma leitura, e isso pressupõe alimentar o os alunos de informações e abrir um espaço para ouvir as interpretações desses sujeitos, quaisquer que sejam elas.

Tarefa aparentemente fácil, diante de jovens e adultos que, desautorizados pela escola, sempre esperavam a “verdade” a ser recebida do professor, tornou-se um exercício doloroso de administrar os silêncios das atividades. “Explica, professora!”, “O que dizer do texto, se não sei o que o texto me diz?” Essas são algumas das frases que se repetem nas atividades de leitura de poesia. O que fazer para superar esse “vazio” que se instaura diante do texto

poético? Foi essa pergunta que guiou todos os momentos de leitura do poema. Respondemos a isso, primeiro, pela leitura coletiva, durante a qual incentivávamos o leitor a encontrar os sons do poema, a ouvir e sentir, na leitura em voz alta, as angústias das vozes que formam o poema *Morte e vida severina*. O que levam na rede, irmãos das almas? Com o que se pode trabalhar, carpideira? Por que não se matar, Mestre Carpina? As perguntas de Severino, o retirante, foram lidas pelas vozes dos alunos, que se transformaram, por alguns minutos, em quem pergunta e quem responde. Assumir a autoria para si, responder às perguntas do poema e se sentir comovido pelas respostas, esses resultados da leitura em voz alta deram início ao processo de formação da autoconfiança dos leitores de poesia do grupo. A primeira parte da atividade alcançara seu objetivo, mas havia uma segunda parte, necessária, a nosso ver, a da autonomia na compreensão do poema, que resolveria o seguinte dilema dos alunos: “o poema me diz algo, mas eu não sei como falar sobre isso, o que dizer sobre isso”.

Entendo que essa segunda etapa não é essencial na leitura de Literatura. Há constructos que estão para além da racionalização, como já refleti em outros momentos desta tese. Porém, quando da aplicação da atividade de leitura com *Morte e vida severina*, procurávamos incentivar o leitor a formalizar um discurso a respeito do que havia lido e compreendido, por isso a necessidade de estimular a elaboração de uma fala própria sobre o que havia percebido como sentidos e interpretações do texto lido. O caminho foi a leitura das imagens produzidas para a *graphic novel* e animação de Miguel Falcão, que por si só já promovia uma interpretação do texto, já era uma “leitura” não especializada do texto. E isso merece um certo destaque, porque, ao se ver diante das linguagens dos quadrinhos e do cinema, os alunos se sentiam “autorizados” a formular sua própria fala, sem tanto medo de errar e cometer um “sacrilégio” contra o poema. Com isso, a discussão sobre a condição do sujeito que se retira, que migra, seja fisicamente, seja psicologicamente, passou a ser tranquilamente conduzida pelo alunos.

A intenção de fazer vir à tona o indivíduo “severino” que habita em todos nós, aproximando esse personagem do cotidiano de jovens e adolescentes do universo urbano, concretizou-se não apenas pela compreensão do que diz o poema, da narrativa em si, mas também pela experimentação do sentimento vivido pelos “severinos” que há em todos nós. Disso depreendemos que não há razão para

subestimarmos as competências de leitura dos sujeitos escolares: toda leitura, se mediada de forma adequada, trará resultados surpreendentes para os que com ela se envolvem. A Literatura não só funda mundos, ela também lança luz sobre os mundos em que vivemos na realidade física, promovendo a formação da consciência crítica da realidade cotidiana pelos sujeitos leitores.

Elaborar um “outro olhar” sobre a leitura dos jovens e adultos em contexto escolarizado implica perceber as perspectivas e dizeres que já circulam na escola para entender suas particularidades e subvertê-las, quando necessário. Há uma circularidade das falas e dos dizeres dos alunos e professores, que se retroalimentam negativamente em relação ao desejo e à importância da leitura literária nas instituições educacionais: por um lado, alunos questionam a importância da leitura em seus moldes escolarizados; por outro, os professores se ressentem da falta de interesse e desejo do aluno por conhecer obras literárias selecionadas pela escola. Essa negatividade na percepção de ambos os sujeitos impede-os, a meu ver, de identificar os espaços produtivos para a leitura na e fora da escola, além de potencializar as atividades de leitura planejadas pelo discente.

É preciso, portanto, estimular entre esses dois sujeitos outra ordem de dizeres, que se alimente da expressividade dos desejos e interesses comuns da escola e do aluno, e é isso que a Oficina de Literatura tem se proposto a fazer em todas as suas edições. Nesse sentido, ainda que um ou outro dos alunos participantes, após uma edição da Oficina, escolha não seguir lendo outras obras literárias além das que são obrigatórias no contexto escolar, para a maioria dos participantes, o encontro com obras literárias constitui-se numa experiência positiva com a Literatura, que repercutirá em muitas outras leituras autônomas.

#### **4.1.4 Sobre o público do projeto: o que enunciam e anunciam as vozes dos participantes da Oficina de Literatura**

Em seu artigo “Leitura e metamorfose”, Larrosa (2010) desenvolve uma excelente observação sobre a condição do leitor, partindo do poema “O leitor”, de Rilke. É uma análise que define muito do funcionamento das Oficinas de Literatura que desenvolvo no IFG. Desde a etimologia do verbo ler, que Larrosa busca em Heidegger, até a observação sobre a transformação que se efetiva no sujeito leitor,

durante e depois da leitura, esse artigo desenha as intenções formativas da Oficina e as minhas intenções como professora que faz da leitura literária o ponto de partida e o de chegada para diversas outras aprendizagens de linguagem.

Conforme Larrosa (2010, p. 110), a etimologia do verbo *ler* remete a “recolher, a colher, a colecionar, a coletar” e o substantivo leitura, por sua vez, traz em si o sentido de “lectio, lição, e também, e-leição, se-leção, co-leção, co-lheita”. Seguindo a trama da descrição da palavra grega *legein* (em latim, *leger*), pelo seu sentido original de “pôr abaixo e pôr diante do que se reúne a si mesmo e recolhe outras coisas”, afirma ainda esse autor que “esse pôr é também um juntar-se, um com-pôr” e “o re-colher do *lesen*, implica um estar preocupado com aquilo que recolhe” (LARROSA, 2010, p. 110). Trata-se, portanto, de um verbo que congrega um conjunto de ações tão amplo que não pode ser quantificado e mensurado em um bimestre ou um semestre letivo. Faz parte do ideário da Oficina, a compreensão da leitura como um gesto que se desenrola por caminhos não previstos no primeiro momento de aproximação da obra literária.

As observações de Larrosa (2010) sobre a representação do leitor, em um poema de Rilke, ilustra bem a transformação que as atividades de leitura, se mediadas em molde extraescolar, podem produzir no leitor da escola. O leitor do poema de Rilke revela sua transformação no próprio olhar: “De um olhar que toma, de um olhar ávido e voraz que apressa e que colhe aquilo que olha, o leitor passou a ter um olhar que dá, um olhar generoso que se entrega em seu próprio olhar” (LARROSA, 2010, p. 109). Essa transformação ocorre porque o olhar do leitor, “encontra-se com o mundo” e esse “encontrar-se significa topar com aquilo que não se busca” (LARROSA, 2010, p. 111). Por esse comportamento curioso, mas sem “cobiça”, os olhos do leitor, a exemplo do olhar infantil, constrói uma vivência, ou, seja “experiência” do mundo da obra literária. Larrosa (2010, p. 113) conclui seu artigo com a seguinte constatação:

A palavra alemã é *erfahren* e sua tradução habitual é “experiência”, contendo algo desse sair-para-fora-e-passar-através, da forma latina *ex-per-ientia* (...) Por isso, com esse olhar, o ‘vivenciar o existente’ não é mais o distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é um deixar aparecer o existente em seu ser, em sua plenitude e seu distanciamento, isto é, em sua verdade. E por fim, a alteração, o converter-se em outro do leitor, sua

metamorfose: 'mas seus traços/ que estavam ordenados, /ficaram alterados para sempre'.

Os versos de Rilke, presentes no final da citação, são exemplares da vivência dos participantes da Oficina de Literatura: ao erguer os olhos da imersão em que se veem, alguns dos alunos da Oficina revelam um amadurecimento de leitura que supera as expectativas do projeto. Em busca do que foi “experenciado” pelos participantes da Oficina, até aqui retratado pela observação desta pesquisadora, apresento a seguir alguns depoimentos dos alunos e mediadores participantes do projeto das Oficinas de Literatura<sup>23</sup>.

Ainda que não fizesse parte do projeto inicial realizar entrevistas, mas apenas fazer a observação indireta dos procedimentos de leitura realizados, quando me aproximei do momento de conclusão desta tese senti a necessidade de apresentar as vozes dos alunos e mediadores participantes das edições da Oficina de Literatura. Tal necessidade me levou a solicitar, de ex-alunos do projeto e das mediadoras que participaram das edições da Oficina, que registrassem suas impressões sobre as atividades de leitura realizadas. Dos diversos depoimentos coletados, selecionei alguns que apresentam visões diversificadas dos procedimentos postos em prática. A maior parte desses depoimentos vem de alunos que já concluíram o Ensino Médio, pois se referem às edições realizadas entre os anos de 2009 e 2011. Depoimentos mais recentes, de alunos com o Ensino Médio em andamento, demonstram que as atividades da Oficina, nos dois últimos anos (aplicadas por outras mediadoras), mantêm a tônica do projeto.

Nas falas dos alunos participantes, percebem-se as contribuições que as experiências de leitura da Oficina deixaram para a vida desses sujeitos. Os depoimentos coletados evidenciam a importância do projeto na vida de tais sujeitos. E isso se pode confirmar tanto pela memória afetiva que se estabeleceu entre a leitura de uma determinada obra e a vivência dos adolescentes, quanto pela reverberação das aprendizagens promovidas pela leitura em seu cotidiano de jovem universitário ou trabalhador, no caso dos alunos já egressos do Ensino Médio. Veja-se, a esse respeito, o que diz a ex-aluna D.S.S, participante da Oficina de Literatura nos anos de 2009 e 2010:

---

<sup>23</sup> Os depoimentos que se transcrevem *ipsis litteris*, a partir daqui, foram tomados em dezembro de 2013 e janeiro de 2014. Os nomes dos depoentes foram preservados.

A Oficina de Literatura me marcou em vários sentidos, mas acho que o mais importante de todos foi que eu aprendi a ler o mundo a minha volta, as situações que eu passei e passo no meu dia a dia. Ela me incentivou a criar, tanto textos quanto ilustrações, e trouxe mais sensibilidade aos meus estudos do Ensino Médio, assim como me ajudou a desenvolver um olhar crítico e um bom gosto para literatura que tenho levado para minha vida acadêmica.

Atualmente estudando em outro estado e em área de formação das ciências da natureza, D. S. S. mantém, em sua vida cotidiana, não só a imagem positiva da leitura literária, construída em seus anos de educação básica, mas também a permanência da prática de leitura literária e a compreensão do seu caráter de fruição e de formação.

Esse caráter formativo da leitura literária foi apontado por diversos depoentes. O amadurecimento visível de alguns alunos participantes da Oficina é tão compensador que acaba se tornando um estímulo para tornar ainda mais positivas e produtivas as estratégias de leitura que nela praticam os alunos e as mediadoras. Um exemplo das respostas positivas que estimulam nossa vontade de melhorar a cada edição da Oficina é o depoimento do ex-aluno F.F, que atualmente estuda Filosofia na Universidade Federal de Goiás:

Participei da oficina de literatura no primeiro semestre de 2010, quando foram lidos os livros “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carol; “Otelo, o mouro de Veneza”, de William Shakespeare; e “50 poemas escolhidos”, de Manuel Bandeira. A atividade de ler e debater os textos, obtendo novos elementos para formar uma compreensão mais profunda do autor e da obra, sem dúvida marcou a maneira como eu leio e penso a literatura, deixando ela de ser um meio de puro prazer, um objeto de fruição, para ser entendida também como fruto de um esforço pessoal do autor, algo diretamente ligado a uma vida real e a uma determinada época. Além disso, a oficina despertou minha sensibilidade para a poesia, através da vida e obra de Manoel Bandeira. Antes dele, eu ignorava esse registro da literatura, tão rico de significado e tão importante para a própria língua portuguesa, pra não dizer que a Poesia é sempre fundamental para qualquer língua. Mesmo hoje não consigo imaginar de que outro modo eu poderia ser iniciado na Poesia, senão pela oficina, e também com que autor que não Manuel Bandeira.

O amadurecimento na forma de compreender o texto literário merece destaque nesse depoimento. Uma das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola é a percepção dos avanços dos sujeitos-aprendizes, sem a quantificação (por meio de testes e provas) da aprendizagem. A prática extraescolar de observar o avanço por meio da transformação no comportamento leitor do sujeito permite deduzir, do depoimento transcrito, três

transformações crucias para a formação de um leitor constante, e não apenas eventual: primeiro, a compreensão de que o “prazer” não é o único motivo de uma leitura, pois ele pode conduzir o leitor à busca de uma leitura “fácil”; segundo, a percepção de que a sensibilidade faz parte da constituição humana, que ser sensível não é ser “fraco”, mas sim entrar em contato com verdades que estão para além do cognitivo, e que podem (e precisam) ser apreendidas e valoradas; e terceiro, a percepção de que a literatura é parte da história de um povo e, por inclusão, de uma língua, sendo, portanto, um bem cultural essencial e de direito.

Nesse sentido, os depoimentos dos participantes são reveladores das diferenças entre a forma escolarizada de entender a literatura, vivida por eles na maior parte de suas experiências de leitura na escola, e a que é adotada pelas Oficinas. Conforme relata A.M.F, participante da Oficina de Literatura de 2011,

nas oficinas de Literatura (particpei de três ou quatro edições), aprendi a ler obras literárias e a considerá-las de modo menos metódico, atribuindo maior importância para apreciação, interpretação das obras e evolução do pensar/da consciência. Antes da primeira oficina, eu, por influência de uma escola anterior focada em vestibulares, pensava que ler era analisar aspectos do livro: autor, foco narrativo, contexto, etc. E só. Assim, simplesmente não fazia sentido pra mim a pergunta "Você gostou de tal livro?" Eu pensava que eles não eram pra gostar: era ler, analisar e pronto.

A compreensão das práticas de leitura da Oficina e sua avaliação por parte dos alunos leitores resultam em memórias vívidas das obras lidas. A experiência de leitura na Oficina foi determinante para que muitos participantes tivessem uma visão positiva da leitura em sua vida após os anos de educação básica, conforme se pode comprovar neste depoimento, dado pelo aluno M. C., participante da Oficina em 2009.

Particpei das duas primeiras Oficinas de Literatura do IFG. A princípio havia me matriculado com o objetivo de apenas obter as horas complementares necessárias para poder formar, mas com o tempo aquilo que era uma obrigação se tornou um enorme prazer. Lembro-me muito bem de quando fizemos uma leitura detalhada de Romeu e Julieta e Hamlet. Ficava tão empolgado que toda semana lia o texto antes da aula para poder entender melhor tudo o que poderia ser discutido. Foi na Oficina de Literatura que tive contato pela primeira vez com Neruda, poeta pelo qual me apaixonei completamente desde então, e tenho certeza de que ter participado daquele grupo por dois semestres foi algo muito importante pra minha formação acadêmica e humana, e sei que hoje vejo com outros olhos a poesia e a literatura em geral.

A leitura e a discussão coletiva da obra são apontadas como estratégias extremamente relevantes para os alunos, como se percebe neste outro depoimento, dado pela aluna F.C, do Ensino Médio, que participou da Oficina no segundo semestre de 2011:

O melhor da oficina, na minha opinião, era ler o livro com o grupo. Cada um lendo um pouco, experimentar a experiência de leitura do outro, participar dela, perceber o tom de voz empregado, as emoções que embargam esse mesmo tom de voz com uma sutileza quase imperceptível, as discussões sobre o que foi lido, abrindo mais ainda a percepção para o ponto de vista do outro, de forma que ler daquele jeito é mais enriquecedor pela diversidade. Sempre percebi que aquele era um ambiente livre para a sensibilidade de cada um se expressar, fosse no olhar, na atenção reservada à leitura ou mesmo na absorção das palavras para um pensamento posterior. Enfim, essa experiência da leitura coletiva dentro da oficina foi a que mais me marcou.

O fato de a leitura coletiva ser recorrentemente citada pelos participantes como um ponto muito relevante da Oficina evidencia a necessidade de que a leitura literária, prática constante em contexto extraescolar, ocorra em um espaço onde a voz dos mediadores não se coloque acima da voz dos alunos. Escutar o que o outro tem a dizer sobre uma leitura; comparar essa leitura do outro com a própria; ouvir a voz do aluno e perceber suas diferenças de compreensão como um acréscimo e não como um erro em relação à leitura do mediador: todos esses são aspectos recorrentemente apontados como positivos em muitos dos depoimentos tomados. “A melhor parte” da Oficina, como observa a aluna L.L, participante da Oficina no primeiro semestre de 2011:

A oficina de literatura foi uma das experiências mais encantadoras que eu tive. Ler um livro sozinha é muito bom, mas poder sentir as reações diferentes das pessoas a cada leitura é muito interessante. O que mais me chamou a atenção e o que me fez participar por dois semestres foi a forma com que as professoras trabalhavam as obras escolhidas, com muito prazer e envolvimento. Abriram meus olhos para muitas coisas que não conseguiria enxergar lendo sozinha, e até mesmo para o interesse de ler e prestar atenção em cada detalhe de uma leitura. Antes da oficina eu não sabia o que era um sarau descobri sua beleza e tenho muita satisfação por ter participado.

Entendo que a prática da leitura e a discussão coletiva das obras potencializaram a amplificação das vozes dos participantes. Sem a obrigatoriedade de ler, mas com o estímulo e a valorização das participações voluntárias, tanto a leitura em voz alta, de forma coletiva, quanto a leitura “com os olhos”,

acompanhando a voz do colega, geravam perguntas e respostas elaboradas pelo grupo. Isso despertava, em muitos dos participantes da Oficina, o interesse de também apresentar suas perspectivas da narrativa ou do poema trabalhado, fosse por meio da interpretação dos textos lidos, pelas conversas informais sobre as obras ou pela divulgação das obras durante os saraus que encerravam as Oficinas.

Outra especificidade da Oficina, a união de alunos adolescentes, das turmas de ensino Regular, e adultos, provindos das turmas do PROEJA, é motivo de destaque nos depoimentos, a exemplo deste, dado pela aluna S.M.L, participante da Oficina em 2013:

Uma experiência super legal que eu tive na Oficina de Literatura foi a convivência com as pessoas (e principalmente com as ideias delas) do PROEJA, principalmente enquanto nós líamos Guimarães Rosa, muitas das senhoras que participavam da oficina conosco falavam sobre como a narrativa lembrava suas infâncias, e como os personagens eram fortes para elas. Minha mãe trabalha com EJA desde muito tempo atrás, então sempre que eu vejo essas mulheres e homens falando das suas experiências eu acho fantástico, eles valorizam as oportunidades de uma forma diferente. Ter a oportunidade de pensar os livros junto com tantas pessoas tão diferentes foi uma experiência e tanto.

Contrariamente ao que se afirma nas atividades de docência, gerações distintas atuando juntas em uma mesma atividade, a leitura literária, não surtiu efeito negativo. Na verdade, a forma como determinados integrantes mais idosos são “adotados” pelos grupos de adolescentes, e vice versa, é muito produtiva, e até mesmo comvente. Se algumas vezes os mais velhos são ajudados na leitura e decodificação de termos e ideias mais complexas, outras tantas são eles que, por sua experiência de vida, auxiliam os adolescentes a compreenderem temas e situações presente em algumas narrativas e poemas.

Esse sentido de colaboração entre faixas etárias diferentes com certeza é um resultado positivo típico do efeito da leitura literária na vida dos sujeitos, como destaca a professora mediadora Poliane Nogueira, para a qual, o que chama mais atenção nas Oficinas é a integração entre os alunos do Ensino Médio Técnico Integrado e os do Proeja, “principalmente por que no início das atividades, os grupos estão sempre divididos e vão se misturando ao longo das leituras”. Essa aproximação se torna mais nítida ainda no momento de realização do sarau de encerramento, que mobiliza os alunos da Oficina, seus colegas de sala de aula, seus familiares e outros convidados. É um momento em que, saindo do espaço da

Oficina de Literatura, as leituras realizadas pelos participantes tornam-se ainda mais coletivas no âmbito escolar. Conforme a professora citada, é muito instigante perceber o processo de identificação dos estudantes com os textos lidos. Tal identificação, conforme a observação da professora mediadora Poliane Nogueira,

vai acontecendo naturalmente e, quando se aproxima do sarau, a maioria já possui mais de um texto com que se identificou para a leitura. O sarau, por sua vez, mostra que a Oficina de Literatura é mais ampla que os encontros, uma vez que alunos que já participaram da Oficina, outros estudantes que nunca participaram e a própria comunidade aguardam o evento, encontramos pessoas inclusive que produzem poemas para a leitura no sarau, além de ser um evento que propicia o diálogo da literatura com outras artes, como a música, por exemplo.

Reforçando esse depoimento, a voz de Kênia Bueno, professora em turmas do ensino profissionalizante para jovens e adultos e mediadora da Oficina desde o ano de 2009, enfatiza os aspectos positivos apontados nos depoimentos dos alunos participantes da Oficina de Literatura. Para a professora Kênia, a Oficina é “uma grande possibilidade de vivenciar a leitura do texto literário desvinculada de cobranças acadêmicas e avaliativas, que sempre determinam o trabalho com esses textos”. Ao detalhar sua análise, a referida professora enumera, em seu depoimento, situações e procedimentos que considera responsáveis pelos resultados positivos do projeto:

A leitura em si de textos em voz alta e no coletivo materializa a possibilidade de saber em parte das impressões que provocam e que contribuem para a aproximação com a gama de sentidos que emergem das leituras; o conhecimento de textos não lidos e que passam a constituir um repertório novo a partir da sugestão dos nossos pares com suas leituras; a expressividade do subjetivo, das emoções que desencadeiam os deslumbramentos, das surpresas com as interpretações, tudo misturado: alegria, terror, vida, morte, força, misérias, conquistas, enfim o mundo humano; a construção das leituras com os alunos fazendo-os participar do ritmo e som dos textos com suas vozes; a condição de viabilizar o encontro dos alunos com textos valiosos, expressivos de muitas realidades poéticas; a realização pessoal de contribuir com a formação de leitores que também contribuem com a nossa formação.; prazer de acompanhar o descobrimento da leitura como essencial para alunos que não tinham ou não encontravam esse sentido antes da experiência das oficinas.

Algumas experiências de leitura são destacadas por essa professora como exemplares na aproximação dos alunos com a literatura: a leitura dos poemas de Manuel Bandeira (2010) e de Drummond (2012); a leitura de peças de

Shakespeare e do diálogo com o cinema para ilustrar outras linguagens; a leitura de *Miguilim*, de Guimarães Rosa (em 2012); a leitura de *Alice no país das maravilhas* (2010). Sobre essas obras, os alunos enfatizaram a importância que pra eles tiveram as estratégias de leitura desenvolvidas na Oficina para sua significação ou ressignificação, tanto pelo diálogo com outras linguagens, quanto pela descoberta de um autor nunca lido, ou ainda pela revisitação de obras já conhecidas que, então, se lhes revelam inteiramente novas. É o que se pode depreender deste depoimento, dado pela aluna M.A, participante da Oficina de Literatura 2013:

Eu sempre gostei de ler, mas quando você tem uma orientação na leitura, é completamente diferente. E a Oficina traz isso, ou seja, se você gosta de ler, esse gostar se intensifica, pois você passa a perceber nuances daquela leitura que você não enxergava antes.

Essa riqueza do espaço e da mediação de leitura faz com que muitos participantes da Oficina se identifiquem de tal forma com o projeto que procuram continuar nele por diversas edições da Oficina, conforme afirma a professora mediadora Kênia Bueno:

Muitos alunos sempre reforçam o valor das oficinas por tantas razões. E alguns querem permanecer o quanto puderem no projeto. Para eles é rica a experiência e penso que se alguns chegam preocupados com a carga complementar ao término o sentido é outro. Tem sido um ganho. Uma experiência da qual não quero me afastar pelo tempo que terei de trabalho na escola e quem sabe para além dele. O sarau coroa a experiência da oficina como celebração, para mim ele é parte dela embora seja diferente.

A importância da mediação, que quando bem planejada e aplicada produz sempre bons resultados, é recorrentemente destacada pelos alunos, como se percebe na fala de um participante da Oficina, transcrita a seguir, a qual apresenta uma bela descrição da importância das professoras mediadoras para a sua caminhada de leitor em formação. Segundo esse aluno, A.M.F, participante da Oficina de Literatura 2011 e 2012, tais professoras foram fundamentais para mostrar

que os livros podem ser gostados, sim, e que eles devem ser lidos buscando uma imersão no "jogo" do autor, nas pistas do narrador ou das personagens, nas entrelinhas... Aí comecei a ver - ainda que com umas vistas embaçadas, como as de uma criança recém-nascida e que ainda enxerga pouco - as jogadas do Shakespeare, a refletir/me preocupar com as motivações da maldade e da loucura da Lady Macbeth (e se eu fosse como ela?); depois eu fui o protagonista das noites brancas (por que eu sou assim? Ridículo, bobo, desengonçado...); notei que o capitalismo seca brutalmente a vida dos retirantes e que seca com coisas artificiais as nossas; um

conto da ilha desconhecida me levou pra tão longe que eu nem sei explicar (porque o amor é assim, como é que se fala? Ah, é... não se fala, né?); me diverti/surpreendi com o Miguilim, mas ainda não consigo entender bem o Riobaldo e o Grande Sertão dele (ou meu?).

A mediação, nesse sentido, além de aproximar o leitor da obra, também deixa uma marca positiva que se estende por todas as leituras realizadas pelo sujeito: o amadurecimento crítico a respeito da qualidade das obras que farão parte de seu acervo pessoal. O amadurecimento das escolhas de leitura dos alunos, após a Oficina, é explicitado neste trecho do depoimento do ex-aluno citado acima:

Eu não sou um leitor assíduo, estou muuuuito longe da voracidade francesa - média de três livros por semana!!? - mas me atento pra qualidade dos livros que pego pra ler. Isso foi outra coisa que aprendi nas oficinas. Ler livros que valem a pena, que me fazem pensar e, pelo menos um pouquinho, crescer como gente, como pensante. Hoje, os "livrinhos água-com-açúcar" me deixam irritado! Outra coisa que acho que aprendi com a oficina, mas que ainda pratico pouco, é reler livros. Eu nunca fazia isso, nem queria ter uma biblioteca na minha casa de adulto. Foi como uma grande descoberta a comparação da Kênia: "Vocês não escutam música mais de uma vez? Do mesmo jeito é com livro!..." É engraçado.

Mesmo para os participantes que já tinham o hábito de leitura construído no ambiente familiar, a Oficina aparece como uma oportunidade de renovação e ampliação das expectativas de leitura. Conforme se percebe neste depoimento da aluna I.M, participante da Oficina de Literatura 2011, a leitura vivenciada na Oficina promoveu uma nova percepção das obras lidas, motivado tanto pela via afetiva quanto pela crítica:

A Oficina de Literatura teve um papel fundamental no meu amor por livros. Já gostava muito de ler antes, mas a oficina trouxe algo de novo: a leitura de clássicos, e a percepção de que esses livros eram tão bons quanto (e muitas vezes até melhor) que os best-sellers que eu costumava ler. Mas o mais incrível da oficina é como as pessoas (absolutamente todo mundo) se envolvem com as obras, são duas horas semanais que passam como se fossem minutos, onde as pessoas leem e discutem os livros, apontando coisas que sozinha jamais conseguiria ver ou entender. Muitas vezes eu (e mais uma dúzia de pessoas) choramos junto com a professora lendo Noites Brancas ou outras obras que nos transmitem sentimentos tocantes. Enfim, a oficina de literatura fez com que eu tratasse os livros como amigos íntimos, que estão lá, na minha estante, pra sempre que eu quiser ser absorvida por eles e esquecer o mundo ao meu redor.

Até aqui os depoimentos apresentados tratam das metodologias desenvolvidas, comparativamente às experiências de leitura no contexto da escola. Poderia encerrar aqui a minha descrição analítica, pois entendo que pelo exposto

até esse momento já respondo aos questionamentos sobre a validade da tese defendida. Contudo, ainda que corra o risco de encerrar este capítulo em um tom pouco adequado ao que comumente se emprega numa tese, porque assumidamente “sentimental”, arrisco a transcrição de um último depoimento.

Para justificar o que poderia soar como um “excesso”, preciso descrever a pessoa responsável pelo depoimento cuja transcrição, não por acaso, deixei por último. Trata-se de uma senhora com mais de sessenta anos, aluna de uma turma do PROEJA. Impedida de estudar em sua infância e adolescência pela dura realidade social em que se inseria, essa senhora dedicou sua vida a “cuidar” da casa de outras pessoas, alimentando os patrões e seus filhos, no importante e tão pouco reconhecido trabalho doméstico. Somente na velhice ela teve acesso à escola, integrando-se ao curso Técnico em alimentos do IFG/Goiânia. Não a conhecia até que ela, motivada por sua professora de Língua Portuguesa e mediadora da Oficina, inscreveu-se para participar de uma das edições. Silenciosa e retraída, durante as leituras coletivas ela apresentava dificuldade em acompanhar a velocidade do texto lido, mas sempre havia um colega, ou as próprias mediadoras, que a auxiliavam nos momentos em que se perdia e perguntava “onde vocês estão lendo?”.

Há muitas outras coisas para dizer sobre essa aluna, mas a principal delas é que ela sempre teve o seu direito de leitora negado, até o momento em que se integrou no projeto da Oficina. Sua fala, que transcrevo a seguir, emblematicamente retoma uma palavra que, seja pela Sociologia da Leitura ou pela Estética da Recepção, poderia sintetizar a condição primordial de formação de um leitor: oportunidade. Deixo que essa voz, que sempre me emociona, encerre a série de depoimentos aqui transcritos, porque ela justifica tudo aquilo por que eu, como professora e mediadora de um projeto de formação de leitores, acredito que vale a pena lutar:

A Oficina de Literatura, pra mim, foi uma ótima coisa. Eu nunca imaginei em minha vida participar de uma coisa assim, porque nunca tive oportunidade na vida, não estudei na infância, e hoje, na idade em que me encontro, uma oportunidade dessa! Gente, isso pra mim foi de uma valia tão grande, porque eu não gostava de ler, eu não tinha paciência, e hoje, eu pego um livro, uma poesia, e leio! E eu nunca tive essa oportunidade. E depois, participar do Sarau! Nunca imaginei eu recitando uma poesia! Se bem que sempre foi um sonho, mas nunca pude, nunca tive oportunidade, e aqui eu tive essa oportunidade. Eu fico pensando assim: ah, se todo mundo tivesse essa oportunidade que eu tenho... Eu não tenho nem palavra pra

explicar o tanto que isso me serviu, me serve de ajuda na vida. Eu quisera participar de mais Saraus, de mais Oficinas de Literatura (Aluna L.M, participante da Oficina de Literatura 2013).

Em nosso país, historicamente o acesso à escola se construiu, no imaginário coletivo, como “uma oportunidade”, não como um direito. Quando se transformou em direito, a escola passou a ser sucateada pela ausência de políticas públicas direcionadas para a integração das classes populares, e foi mais fácil culpar o aluno pelo fracasso do que se comprometer com uma transformação para além da redução das taxas de analfabetismo. Da mesma forma, tem-se culpado o aluno por não querer ler e responsabilizado a escola por mais esse fracasso na formação dos sujeitos. Acredito na validade desta tese como um instrumento capaz de ajudar a repensar essas “verdades discutíveis” e a reformular práticas de leitura, no âmbito da escola, que efetivamente contribuam para a mudança desse cenário.

Disseram-me certa vez que uma tese não muda o mundo, nem salva ninguém. Ouvei, mas não acreditei por completo. No caso desta tese, em específico, que trata do direito a esse bem incompressível que é a literatura, a arte de dizer de si por meio da linguagem, sigo apostando que o conhecimento permite elaborar mudanças significativas para o sujeito e seu contexto. E entre o “eu nunca imaginei poder” e o “eu tenho oportunidade” de ler um poema, um romance, um conto, uma novela, um drama e as demais representações literárias, o que se produz é a compreensão de que viver é mais do que comer e trabalhar. E essa compreensão pode, sim, mudar o mundo. Individualmente e coletivamente.

## Recapitulando respostas para elaborar novas perguntas

Não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta. E se o pedagogo em mim fica chocado por não “apresentar a obra no seu contexto”, persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o dessa classe. Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela!

(Daniel Pennac)

Esta pesquisa originou-se de questões e problemas relacionados à minha prática docente, no âmbito do ensino médio, especificamente nos procedimentos de letramento literário desse contexto. Em seu itinerário revisei teóricos e críticos, deparei-me com novos estudos que tematizam aspectos da leitura literária, analisei documentos e relatórios de políticas públicas voltadas para o livro, tudo isso para responder aos questionamentos e fundamentar as comparações entre as práticas de leitura em contextos escolar e extraescolar. Em meu estudo, aliei a prática e a teoria para comprovar a validade do aproveitamento de estratégias não escolares de leitura em ambiente escolar, fazendo um levantamento, no país, de projetos de leitura e/ou investigação de práticas leitoras reconhecidos por sua qualidade, e observando como as estratégias desenvolvidas por eles contribuem para a formação do público leitor. Nesse sentido, verifiquei o quão produtivo esse aproveitamento se faz, por meio da aplicação das Oficinas de Literatura no IFG.

Entendo que o reconhecimento da crise da leitura literária em âmbito escolar implica repensar práticas e transformar ações, deixando de lado a apatia e o discurso de caça às bruxas. Se ainda somos um país de não leitores e nossa escola ainda é refém de uma didática equivocada, já avançamos muito em relação ao horizonte ainda mais desfavorável dos séculos passados. Embora os discursos sobre a leitura como fruição estejam por demais esvaziados de autoria, beirando já o senso comum, ainda há uma distância significativa entre eles e as reais experiências

dos leitores em âmbito escolar. Por isso, esta tese se encerra com algumas respostas construídas ao longo de sua elaboração e diversas novas perguntas já engatilhadas.

Embora esta pesquisa trate da leitura na contemporaneidade, para a compreensão de alguns aspectos, fez-se necessário discutir certas questões históricas relativas à constituição do leitor, como a passagem da ideia de leitura “perigosa”, que manteve sua força até meados do século XX, alimentada pelo interesse de alguns grupos específicos, para a de “altamente recomendada”, que faz parte tanto do discurso governamental, quanto do familiar, nos dias atuais. Discursos mudaram, mas a realidade ainda permanece marcada por eles, e o resultado é a contradição das práticas escolares de letramento literário, que se equilibram entre “a leitura pelo prazer”, nos primeiros anos escolares, e a “leitura para estudo”, nos anos finais da educação básica.

O uso da palavra escrita está inserido em um campo de lutas pelo poder de nível simbólico; nesse sentido, o poder das palavras pode estar a serviço de interesses de manutenção ou de revolução da ordem vigente. No caso específico da obra literária, ela se sobrepõe, por sua atemporalidade, aos interesses pontuais de determinados grupos de poder, por isso ela é tão comumente associada à transgressão e à mudança do pensamento estabelecido. Essa potência revolucionária, no sentido individual e coletivo, certamente é determinante para a dificuldade de acesso a bens culturais estabelecida por grupos de poder.

Assim, seja pela ausência de estímulo e reconhecimento da importância da leitura em grupos sociais, seja pela alfabetização tardia de jovens e adultos, ou ainda pela ineficácia da escola em apresentar e motivar a leitura de obras entre os seus alunos, o fato é que a relação dos brasileiros com a leitura não é das mais favoráveis. Os documentos analisados neste trabalho confirmam isso: a média de leitura no Brasil é de apenas quatro livros por leitor/ano, e isso considera apenas o grupo de 50% da população declarados como leitores. Quando consideramos os tipos de livros e a os índices de leitura comparados entre as regiões do país, a conclusão reforça o estigma de exclusão social: o adolescente brasileiro que lê é o que tem acesso a outros bens materiais e culturais; pertence, em geral, à classe média; seus pais têm nível de formação mais elevado e é morador de cidades de

médio e grande porte. E mesmo com esse perfil, o índice de leitores, após os anos escolares, sofre uma queda brusca.

O que precisa ser feito para modificar esse cenário? Reafirmo, com Ezequiel Teodoro da Silva (2012), que as políticas e programas voltados para a leitura na escola devem unir esforços e responsabilidades para produzir mudanças significativas no âmbito da escola e da formação docente. Não ignoro que essas mudanças não se fazem da noite para o dia, mas tenho plena confiança na possibilidade de se alterar esse cenário de distanciamento entre o aluno e a leitura, desde que as iniciativas localizadas sejam estimuladas, para que não sucumbam aos entraves da burocracia e da falta de investimento. As estratégias de mediação fora da escola conseguem construir pontes impensáveis em contextos extremamente problemáticos para o desenvolvimento de ações de letramento, como os casos coletados por Petit (2008), em suas pesquisas em países de terceiro mundo. Mas é evidente que essas pontes necessitam de políticas públicas para que permaneçam cumprindo o seu papel de permitir travessias de leitura.

Considerando as contradições do espaço escolar (e sua historicidade), pesquisar leitura no Brasil é pensar as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos escolares, com destaque para as figuras do aluno e do professor. Nesse sentido, ao tentar compreender a realidade de formação do leitor no Brasil, a comparação entre as práticas de leitura no contexto extraescolar e as desenvolvidas no âmbito escolar confirmam que as primeiras são mais produtivas, mas as segundas são as mais correntes no processo de formação dos leitores brasileiros. E, ainda que a leitura motivada pela precepção familiar surta efeito mais duradouro na vida dos sujeitos, é fato para as pesquisas sobre leitura, no Brasil, que a maior parte dos leitores tem uma história de leitura associada às experiências vividas no âmbito escolar.

Tal fenômeno se explica porque, para ter acesso à literatura é preciso ter acesso à alfabetização, ou seja, é necessário aprender a usar a língua em formato de escrita, e isso ocorre geralmente no âmbito escolar. Mas não se pode perder de vista que a literatura tem um caráter dual, que se materializa tanto pela expressão do conhecimento formal da língua, quanto pela expressão da agramaticalidade característica da obra de arte. Nesse sentido, quando a Literatura se torna uma disciplina escolar que estuda as representações literárias, ela não pode prescindir do

seu estado de arte, ou seja, não se pode converter o texto literário em apenas mais um entre tantos outros que circulam socialmente.

Contra essa redução da literatura em âmbito escolar, e considerando a necessidade de se escolarizar a literatura, reafirmo que os protocolos de ensino de molde escolar não produzem, de maneira eficaz, uma ação formativa de leitores. E o faço tanto pela experiência docente, quanto pelos resultados das pesquisas e dos estudos de outros pesquisadores citados nesta tese. É preciso, portanto, recuperar as práticas de leitura do contexto extraescolar, que tanto pelo movimento lúdico quanto pela abertura de interpretação e compreensão das obras literárias, promovem a apreciação estética,

A leitura é um ato solitário e solidário (Yunes, 2005), e não se conforma às estratégias de mediação escolar pautadas na quantificação. A comparação feita entre as práticas de leitura nas instituições escolares e extraescolares confirma que os resultados de leitura alcançados pela apropriação das estratégias de leitura de mediadores em contexto extraescolar são mais efetivos e, por isso, podem e devem ser aplicadas na escola, a exemplo da aplicação feita nas edições da Oficina de Literatura do Instituto Federal de Goiás.

Pela recuperação dos quatro elementos observados nas práticas extraescolares – espontaneidade, apreciação, não compulsoriedade, e priorização da qualidade em vez da quantidade –, a escola pode planejar e desenvolver projetos de letramento literário que priorizem a autonomia do leitor, respeitando a singularidade dos alunos e motivando o percurso de leitura desses sujeitos escolares.

Esse é o resultado que se vem alcançando nas Oficinas de Literatura descritas nesta tese: nelas não há uma intenção de ensinar o conteúdo da história da Literatura ou de apresentar interpretações da crítica para obras de vestibular, o que não impede que esses conhecimentos se efetivem também. Nelas, o letramento literário é um processo que se desenrola pelas estratégias de mediação aplicadas e por sua constante revisão e ampliação, em função das necessidades e desejos do grupo de participantes. Nesse processo, há lugar tanto para as atividades lúdicas quanto para as reflexivo-críticas, que muitas vezes aparecem de forma integrada. São ações muitas vezes inspiradas nos projetos de leitura desenvolvidos no espaço extraescolar, como a leitura coletiva, o contar/dramatizar textos da literatura, a

exibição de filmes adaptados de obras literárias ou que dialogam com o tema da leitura; a audição de músicas que dialogam com os textos literários; a apresentação de imagens que ilustram as obras lidas etc. Como parte de uma atividade de caráter estético, a leitura deve priorizar sempre o encontro do leitor com o temário e os recursos literários explorados na obra lida, sem imprimir neles o valor de “verdade” a ser encontrada, e sim o de um prazer a ser desfrutado. Nessa “encruzilhada”, a atividade de leitura desenvolvida na Oficina priorizou o encontro do leitor com a obra e não a mensuração do saber construído pelos alunos a partir da atividade de leitura. Norteadas por essas estratégias, a leitura literária se apresenta para o leitor tanto como prazer, no sentido lúdico e estético, quanto como conhecimento do mundo e de si mesmo.

A relação entre o projeto da Oficina e os outros projetos apresentados nesta tese está nisso: defender o direito à leitura literária que cada cidadão possui, e fazer isso criando situações de mediação de leitura que mostrem aos sujeitos que o texto literário não é um produto de luxo para poucos eleitos ou um conteúdo programático difícil. Sem a aferição de notas, nem a exigência de resultados imediatos para as leituras realizadas, e com mediadores e leitores comprometidos com a multiplicação do prazer de ler, os resultados alcançados provam a validade de efetivas ações de letramento literário realizadas em nosso país.

Para descrever os resultados da Oficina, foi necessário convocar outras vozes que experienciaram as práticas de letramento defendidas nesta tese. Tais vozes, apresentadas no quarto capítulo, corroboraram com a afirmação da superioridade dos procedimentos extraescolares para a formação do leitor. São falas que compõem a minha memória de pesquisadora e que permitiram enxergar a importância das experiências de leitura vividas pelos alunos na Oficina.

Diversas foram as dificuldades encontradas durante a minha pesquisa, a principal, acredito, foi o volume de trabalhos e projetos sobre leitura citados por pesquisas sobre leitura. Minha intenção inicial era a de visitar instituições e “ouvir” as vozes dos mediadores e participantes de projetos, mas em função do tempo e da falta de recursos, precisei substituir essa etapa pela leitura dos projetos e relatórios de pesquisadores que fizeram um trabalho similar, em outras circunstâncias. A descrição das práticas extraescolares precisou ser reduzida a documentos “oficiais” e, por isso, mais “confiáveis” para uma pesquisa acadêmica. O tempo de escrita da

tese se revelou muito menor do que o imaginado no início da pesquisa. E as contradições escolares exigiram um distanciamento da minha prática como educadora, para enxergar melhor o espaço em que estive (e estou) integrada por tanto tempo.

Mesmo assim, o resultado do trabalho de pesquisa me parece bastante satisfatório. Por meio das referências estudadas, foi possível selecionar duas linhas de investigação do tema da leitura que realmente respondem às questões teóricas propostas para a presente tese. Os documentos e pesquisas disponibilizados em rede por órgãos governamentais e não governamentais forneceram dados significativos para o delineamento das atividades de letramento literário fomentados. A aplicação da Oficina de Literatura, nos três primeiros anos, possibilitou a aplicação e posterior análise de diversas atividades que confirmam a viabilidade da apropriação de práticas extraescolares de leitura para a formação dos leitores de literatura na escola.

A partir da descrição de projetos e práticas de leitura extraescolares, discuti a escolarização da literatura e os problemas dela decorrente: transformar a Arte literária em uma disciplina escolar retira do centro do palco o seu caráter estético, em função das exigências pedagógicas, um grande equívoco que tem provocado a morte de um número significativo de possíveis leitores. Mas muitos projetos, desenvolvidos no âmbito escolar, têm conseguido transgredir essa prática e mediar a leitura literária de forma produtiva. Certamente que isso resulta da aprendizagem, por parte dos agentes mediadores da leitura literária na escola, de mobilizar as habilidades de compreensão, interpretação e reflexão, sem negar os aspectos frutífero e libertário da arte. Por isso reafirmo a ideia de que o problema da escolarização da Literatura ocorre menos pela existência de uma disciplina chamada Literatura do que pelo esquecimento de que literatura é arte; ou seja, há problemas nos métodos aplicados, mas eles podem ser superados com iniciativas como a da Oficina de Literatura descrita nesta tese.

Há um questionamento recorrente sobre a escolha de obras canônicas nessas atividades descritas: as obras do cânone escolar já foram acusadas de serem reacionárias, em função da distância entre a realidade que elas recriam e a do mundo dos leitores de classes populares. A meu ver, esse é um equívoco, explicitado pela recepção de obras lidas nas Oficinas, a exemplo de Romeu e

Julietta, de Shakespeare, e Morte e vida Severina, de João Cabral de Melo Neto. Na mediação da leitura desses dois textos, feita na Oficina de Literatura, a intenção de aproximar os alunos de obras que sobrevivem à passagem do tempo foi muito rapidamente substituída pela necessidade de refletir sobre a transformação de valores humanos ao longo do tempo, como o amor e compaixão. A tendência da escola em “facilitar” conteúdos complexos, especialmente na escola pública de nível médio, atrelada ao discurso governamental de que “não se deve reprovar o aluno”, é um problema a ser superado pela escola, afinal, a reprovação do aluno pode ocorrer de duas maneiras: retendo-o na mesma série cursada ou promovendo-o para a seguinte sem que ele tenha aprendido os conteúdos da anterior. Nem uma nem outra dessas reprovações resulta na avaliação necessária dos procedimentos escolares, uma vez que concentra no aluno a “culpa” por seus avanços e “fracassos”.

Diante de uma obra de arte, é impossível produzir uma “facilitação” de sua leitura sem perder seus atributos estéticos. Se optamos pelo texto “mais fácil” para grupos de alunos mais pobres ou para alunos da educação de jovens e adultos, subestimamos a capacidade do público alvo de nosso trabalho. Não é a obra que deve ser “fácil”; são os procedimentos de mediação que devem contribuir para que ela não seja difícil. O que permite que um grupo social se sinta mais preparado para determinado tipo de leitura literária é a frequência com que as obras circulam em seu meio. Ao escolher uma literatura mais fácil, por exemplo, as adaptações juvenis, a escola decide por limitar a capacidade criativa e criadora dos alunos.

O objetivo de construir uma reflexão crítica sobre os textos lidos na Oficina me encaminhou para leitura de obras que colocaram em cena problemas políticos e sociais da humanidade, em tempos diversos e principalmente na contemporaneidade. Geralmente, os professores que leem poemas na escola recorrem à leitura da crítica especializada para apresentar o poeta e sua obra aos sujeitos leitores. Dessa forma, reduzem-se os sentidos do poema a uma leitura autorizada, que deve ser “aprendida” pelo aluno. Contra essa expectativa escolar, na Oficina objetivamos construir coletivamente uma leitura, e isso pressupõe alimentar os alunos de informações e abrir um espaço para ouvir suas interpretações, quaisquer que sejam elas. Reafirmo que a literatura não apenas funda mundos, ela também contribui significativamente para a compreensão da realidade vivida, e isso

certamente promove a consciência crítica necessária à formação de um sujeito leitor.

Constituir um “outro olhar” sobre a leitura dos jovens e adultos em contexto escolarizado implica perceber as perspectivas e dizeres que já circulam na escola para entender suas particularidades e subvertê-las, quando necessário. Há uma circularidade das falas e dizeres dos alunos e professores que se retroalimentam negativamente em relação ao desejo e à importância da leitura literária nas instituições educacionais: por um lado, alunos questionam a importância da leitura em seus moldes escolarizados; por outro, os professores se ressentem da falta de interesse e desejo do aluno por conhecer obras literárias selecionadas pela escola. Essa negatividade na percepção de ambos os sujeitos impede-os, a meu ver, de identificar os espaços produtivos para a leitura na e fora da escola, além de potencializar as atividades de leitura planejadas pelo discente.

É preciso, portanto, estimular entre esses dois sujeitos outra ordem de dizeres, uma que se alimente da expressividade dos desejos e interesses comuns da escola e do aluno. É exatamente isso que a Oficina de Literatura tem se proposto a fazer em todas as suas edições. Nesse sentido, ainda que um ou outro dos alunos participantes, após os quatro meses de atividade conjunta, se reafirme como um não-leitor e escolha não seguir lendo outras obras literárias além das que são obrigatórias no contexto escolar, para a maioria dos participantes, o encontro com obras literárias constitui-se numa experiência positiva com a Literatura, que repercutirá em muitas outras leituras autônomas.

Cada um dos alunos, jovens e adultos, além das leituras escolares, leem e recebem muitas outras informações indiretas sobre os livros, seja pela televisão, cinema, jornais, revistas, internet etc. Essa interação enriquece o universo de análise dos alunos e mobiliza neles o desejo de serem ouvidos, de participarem do processo de leitura. Cotidianamente esses alunos se deparam com a leitura nas diferentes disciplinas do currículo escolar, os conteúdos se encontram nos eixos transversais do conhecimento, o que possibilita interdisciplinaridades inimagináveis para as atividades do docente. Muitos trabalhos podem ser desenvolvidos de forma coletiva por professores das disciplinas escolares, compartilhando conteúdos e objetivos, aprendendo com as metodologias das outras áreas. No letramento literário essa prática é ainda mais viável, pois as obras literárias, como exemplificamos ao

longo desta tese, congregam informações que alimentam as mais diversas áreas de conhecimento. Projetos que agregam disciplinas em torno da literatura produzem o efeito de, pela multiplicidade de sentidos e pelo caráter frutivo da arte, possibilitar a aprendizagem de forma mais profunda, pois alia cognição e sentimentos em torno de um assunto ou tema. As leituras que os jovens alunos fazem fora da escola são tão legítimas quanto aquelas outras selecionadas pelos professores; elas promovem curiosos diálogos entre clássicos e *best sellers*, e contribuem significativamente para a permanência da leitura na vida do sujeito, após os anos escolares. Estimular as leituras livremente escolhidas pelos jovens e viabilizar espaços para que eles possam divulgar suas escolhas individuais cria uma estrada de mão dupla na relação entre o jovem e o mediador, sem que um se sobreponha ao outro.

O que propus como solução pode parecer, aos mais conservadores, um pouco anárquico. Outros podem acenar para a questão dos poucos recursos e da formação precária dos docentes. Ambos podem estar certos. Quando tratei da “sedução” da leitura, me veio à mente a ausência do prazer na leitura dos professores. Como poderão seduzir, se em sua vida a obrigatoriedade é a tônica, com conteúdos programáticos a cumprir, diários a preencher, reuniões de pais a comparecer e mais uma tonelada de afazeres que a profissão lhe exige? De fato, se queremos construir outra realidade de leitura na escola, o professor também precisa ressignificar suas práticas e essa ressignificação nos encaminha para uma discussão sobre as licenciaturas em Letras e a redução brusca de interessados em cursá-la. Pela última avaliação do MEC, muitos cursos das universidades privadas podem vir a fechar por falta de qualidade; de outro lado, cursos de universidades federais também podem ser fechados por falta de alunos. O curso de Letras se enquadra nos dois casos.

Como ressaltei em diversos momentos da minha escrita, a figura do professor e mediador é fundamental para aproximar a do leitor a leitura. Não é por acaso que, na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, o professor aparece como a figura mais lembrada como motivador de leitura, pois é ele quem orienta e até mesmo caminha, às vezes aos tropeços, junto com os alunos nas etapas de leitura de uma obra. Há diversas pesquisas sobre a formação do professor realizadas na academia, e muitas anunciam uma redução muito grave no nível de qualidade dos cursos de licenciatura e conseqüente baixa na qualidade de formação desse

profissional. No entanto, penso que há uma contrapartida nesse processo, pois também percebo nas políticas do governo federal dos últimos quinze anos, uma tendência à valorização desse profissional, como a definição de um piso salarial e o estímulo à formação continuada. Ainda é pouco, eu sei, mas não quero encerrar essa tese engrossando o coro da clássica lamentação sobre a realidade sombria dos docentes do país; no lugar disso, faço da minha prática docente uma constante luta pela melhoria da escola e da valorização do professor.

Por último, reafirmo minha crença de ter contribuído, com esta tese, para o avanço das discussões que buscam uma solução para a problemática aqui estudada, ou seja, as que visam à efetiva melhoria nas práticas de letramento literário em espaço escolar. Minha contribuição, eu sei, margeia apenas os contornos dessa figura tão multifacetada que se desenha nos gestos da leitura literária, mas, ainda assim, creio que ela possa abrir um novo caminho de investigação que, com o acréscimo de outros estudos e pesquisas, ampliará as discussões aventadas nesta tese.

## Referências

A COR DA LETRA. *Histórico*. <http://www.acordaletra.com.br/index.htm>. Acesso em 15/10/2013.

ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ABRINQ. Biblioteca Viva: fazendo história com livros e leituras. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17756](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17756). Acesso em 03/03/2013.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, A. A. M. ; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ALB. *Apresentação*. Disponível em: <http://alb.com.br/alb/apresentacao>, acesso em 20/01/2013.

ARAUJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Bahia: UESC, 1999.

AUERBACH, Erich. *Filologia da literatura mundial*. In: \_\_\_\_\_. *Ensaaios de Literatura ocidental*. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 357-373.

AVANTE. *Atuação*. Disponível em: <http://www.avante.org.br/atuacao/>. Acesso em 15/10/ 2013.

BARBOSA, João Alexandre. *Literatura nunca é apenas literatura*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_17\\_p021-026\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf). Acesso em 14/08/2013.

BRASIL. *PNLL: Plano nacional do livro e da leitura*. Brasília, MinC/ Fundação Biblioteca Nacional/ MEC/, 2010.

\_\_\_\_\_. *PROLER: concepções e diretrizes*. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Casa da leitura: presença de uma ação*. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, 2009b.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Deusa C. *Oficinas de Literatura: vivendo o texto poético na escola*. In: \_\_\_\_\_.; BUARQUE, J. *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: Editoria Vieira, 2010.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 2. reimpr. da 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *O grau zero da escritura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAYARD, Pierre. *Como falar de livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BUARQUE, J.; BARROS, D. C. Por uma desestabilização da leitura de poesia no ensino médio. In: SILVA, D. C. S. e; CAMARGO, G. O de; GUIMARÃES, S. B. (org.) *Olhar o poema: teoria prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CASTRILLÓN, Sílvia. *Escola, leitura e escrita: a necessidade de um olhar externo*. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=82>. Acesso em 01/10/2013.
- CEALE. *Centro de alfabetização, leitura e escrita*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em 15/10/2013.
- CEIA, Carlos. "leitor ideal", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 01/05/2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, A-M; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. Escutar os mortos com os olhos. In: Revista Estudos Avançados. v. 24, n. 69, 2010. Disponível em: <http://revistas.usp.br/eav/issue/view/759>
- \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun*. 1º reimpressão. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo, Ed. UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EdUnb, 1999.

\_\_\_\_\_. Texto, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COELHO, João Batista. PROLER: um estudo sobre a sua implantação. In: *Anais da Biblioteca Nacional*. Vol. 129. Rio de Janeiro : 2009. p. 9-55.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *La formación del lector literario: narrativa infantil e juvenil actual*. Barcelona: Fundación German Sanchez Ruiperez, 1998.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lector in fabula*. Trad. Atílio Cancian 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004c.

\_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Ed.Record, 2003.

CNPq. *Diretório do grupos de pesquisa no Brasil*. Disponível em:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0111802L4EJSN6#linhapesq>. Acesso em 15/10/2012.

CORTINA, Arnaldo. *História da leitura no Brasil: 1960 – 2000*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/178.pdf>. Acesso em 05/03/2014.

CRUVINEL, Maria de Fátima. *A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito*. Araraquara, 2002. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. *Os best-sellers proibidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro / Imprensa Oficial de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-1995*. Campinas, SP, Komedi, 2001.

FOCAULT, Michel de. Linguagem e literatura. Trad. Jean-Robert Weiss haupt; Roberto Machado. In: MACHADO, Roberto. *Foucault: a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 137-174.

HAUSER, Arnold. *Historia social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HÉBRARD, J. *As bibliotecas escolares: entre leitura escolar e leitura pública na França do II Império e da III República*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas*

- escolares de leitura e escrita. In: *Revista do Centro de Educação*. Vol 32, n. 1, 2007.
- \_\_\_\_\_. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- \_\_\_\_\_. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.
- HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento do leitor e acesso ao livro em países da Ibero-América. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro / Imprensa Oficial de São Paulo, 2012.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/tabsintese.shtm>>. Acesso em 05/11/2012.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- IPL. *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília: Instituto Pró-livro, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, H. R. *A estética da recepção como provocação*. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LARROSA, Jorge. Leitura e metamorfose. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, Luís Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro / Imprensa Oficial de São Paulo, 2012.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- \_\_\_\_\_. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. *À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. Trad. Josely Vianna. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MARQUES NETO, José Castilho (org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.
- NAFISI, Azar. *Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária*. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2009.
- PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. *Anped*. Caxambu, 1999. Texto eletrônico.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Literatura: leitura de mundo, criação de palavra*. In: *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- RICOEUR, Paulo. *A metáfora viva*. Trad. Dion David Macedo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. *A questão judaica*. São Paulo: Ática, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A escola e a formação de leitores*. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro / Imprensa Oficial de São Paulo, 2012.
- SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, dez. 2011. p. 143-160.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. B. Horizonte: Autêntica, 1999. p 17-48.
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TINOCO, Robson Coelho. *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.
- VENTUROLI, Thereza. *Depois do quark top. Para onde vai a Física?* *Revista Superinteressante*. jul 1994.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *Bibliotecas privadas e práticas de leitura no Brasil colonial*. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br>. Acesso em 11/10/2009.

\_\_\_\_\_. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, Fernando A.; SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil*. Vol 1. São Paulo. Companhia das Letras. 1997. p. 332-385.

VIVA LEITURA. *Prêmio Viva Leitura 2011*. Disponível em: [www.premiovivaleitura.org.br](http://www.premiovivaleitura.org.br). Acesso em 25/06/2013a.

\_\_\_\_\_. *Prêmio Viva Leitura 2010*. Disponível em: [www.premiovivaleitura.org.br](http://www.premiovivaleitura.org.br). Acesso em 25/06/2013b.

\_\_\_\_\_. *Prêmio Viva Leitura 2009*. Disponível em: [www.premiovivaleitura.org.br](http://www.premiovivaleitura.org.br). Acesso em 25/06/2013c.

\_\_\_\_\_. *Prêmio Viva Leitura 2008*. Disponível em: [www.premiovivaleitura.org.br](http://www.premiovivaleitura.org.br). Acesso em 25/06/2013d.

YUNES, Eliana. (org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Leituras da leitura*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p.179-184.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>. Acesso em 01/02/2013

\_\_\_\_\_. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. *Leitura em crise na escola* (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.