

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LARISSA GONÇALVES FORSTER

**Situações de Leitura: contribuição aos estudos sobre formação de
leitores**

São Paulo
2020

LARISSA GONÇALVES FORSTER

Situações de Leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Forster, Larissa Gonçalves
Fs Situações de Leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores / Larissa Gonçalves Forster; orientador Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo, 2020.
184 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Leitura. 2. Formação de leitores. 3. Corpo. 4. Leitura - estudo e ensino. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: FORSTER, Larissa Gonçalves

Título: Situações de Leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Prof. Livre-docente Valdir Heitor Barzotto (orientador)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. Aline Santos de Brito Nascimento

Universidade do Estado da Bahia

Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. Lucélia de Sousa Almeida

Universidade Federal do Maranhão

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais, Luci e Márcio, pelo amor e pelo apoio em todas as minhas escolhas.

A minha irmã, Letícia, que sempre acreditou que eu era capaz de fazer o que quisesse.

Ao Bruno, pela escuta amorosa, pelas palavras sempre ponderadas, que tão certas chegavam nos momentos mais desafiadores, e por me apresentar o Kanban.

Ao professor Valdir Barzotto, por fazer com que o senso crítico, os questionamentos e a produção de conhecimento fossem elementos constituintes da professora-pesquisadora que me tornei.

À Renata Costa, por acompanhar minha jornada desde o começo, com seu olhar sempre generoso e sincero.

À Renata Matsumoto, pela amizade e por compartilhar suas experiências acadêmicas.

Às professoras Patricia Prado e Monica Ehremberg, por ministrarem tão lindamente uma disciplina acadêmica que mudou minha maneira de enxergar as crianças.

À Camila, pela amizade e parceria em todos os momentos.

À Win, pelo interesse e incentivo à pesquisa.

À Marion, à Thays e à Daniela, por tornar o caminho mais leve.

À Gizele e à Isadora, por estarem sempre por perto.

À professora Claudia Riolfi, por me ajudar com o projeto inicial desta pesquisa.

Ao Rafael e ao Ronald, pelas risadas.

À Sheila e ao Carlos, pelos diálogos e apoio.

Aos meus familiares, pela torcida e incentivo.

Ao Jobi, pelas conversas sobre pesquisa, mas também sobre confiança.

Ao Diego, meu revisor, pelo diálogo constante.

Às crianças, sem as quais eu nada teria a dizer.

RESUMO

FORSTER, Larissa Gonçalves. **Situações de Leitura:** contribuição aos estudos sobre formação de leitores. 2020. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Este trabalho tem como objetivo analisar o comportamento de crianças leitoras em diferentes situações de leitura (SLs). As crianças colaboradoras são estudantes de uma escola municipal da cidade de São Paulo, cursam o 3º, o 4º e o 5º anos do ensino fundamental e foram observadas em diferentes SLs em diferentes espaços da escola, a saber: a sala de leitura, a sala de aula da professora polivalente, um corredor e a sala de artes. Partindo-se inicialmente de reflexões sobre práticas culturais e práticas de leitura à luz da fortuna crítica, chegou-se ao corpo dessas crianças leitoras e sua relação com os elementos da SL: o *texto* (literário ou não literário), o *suporte* do texto, o *leitor*, o *propósito* de leitura e o *espaço* onde a leitura ocorre. A reflexão sobre tais elementos nas SLs, especialmente no que se refere à definição de leitor de Britto (2015), possibilitou a formulação da seguinte pergunta norteadora: *Em que medida os elementos de uma SL impactam na pluralidade de comportamentos leitores?* Assim, o *corpus* desta pesquisa é constituído por diversos registros dessas SLs: fotografias, gravações em vídeo, registros em diário de campo e entrevistas. A análise dos registros tornou possível a verificação de que a alteração de um único elemento da SL pode gerar mudanças – maiores ou menores – no comportamento das crianças leitoras, principalmente no que diz respeito aos seus corpos.

Palavras-chave: Leitura, Comportamento leitor, Formação de leitores, Ensino Fundamental, Corpo.

ABSTRACT

FORSTER, Larissa Gonçalves. **Reading situations:** contributions to the studies on readers' development. 2020. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The goal of this dissertation is to analyze children's reading behavior in various reading situations. The participants were children attending years 3, 4, and 5 of primary school in public school from São Paulo. They were observed during many different RSs in various school environments, namely: the reading room; their homeroom; a hallway; and the art classroom. Initially deriving from reflections on the cultural and reading practices presented on critical literature, the analyses focus on these children's bodies and their connection to the following RS elements: the *text* (literary or non-literary), the text *support*, the *reader*, the reading *purpose*, and the *environment* where the reading occurs. Reflecting on these RS elements, especially considering Britto's (2015) definition of reader, enabled the formulation of the following research question: *To what extent do the elements of a RS affect the diversity of reading behaviors?* Thus, the research *corpus* comprises various recordings of these RSs: photographs, video recordings, field journal entries, and interviews. This record analysis leads to investigations on how altering a single element of the RS can cause major or minor changes in the children's reading behavior, mainly in regards to their bodies.

Key-words: Reading, Reader behavior, Readers' development, Primary school, Body.

Lista de siglas

ALL	Aula de leitura livre
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro de Educação Unificado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESL	English as a Second Language
MEC	Ministério da Educação
GEPPEP	Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise
PAG	Pensar Alto em Grupo
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
POSL	Professor orientador de sala de leitura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede municipal de ensino
SL	Situação de leitura
SP	São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

Lista de quadros

Quadro 1 – Modos comuns de compartilhar a leitura na escola	15
Quadro 2 - Relação entre etnia dos autores e quantidade de livros	45
Quadro 3 – Relação entre acesso aos livros e classe social	46
Quadro 4 – Principais palavras relacionadas à leitura	60
Quadro 5 – Definições e posicionamentos sobre os conceitos de “leitor” (segundo os autores elencados neste trabalho)	76
Quadro 6 – Definições e posicionamentos sobre os conceitos de “leitura” segundo os autores elencados neste trabalho	76
Quadro 7 – A Literatura e os estágios psicológicos da criança (I)	81
Quadro 8 – A Literatura e os estágios psicológicos da criança (II)	82
Quadro 9 – Leitura compartilhada e interação	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Sobre a trajetória de pesquisa	11
Algumas perspectivas sobre Leitura.....	15
Estrutura da pesquisa	16
1. PRÁTICAS CULTURAIS	19
2. PRÁTICAS DE LEITURA	27
2.1. As situações de leitura (SLs)	29
2.2. As instituições formadoras de leitores.....	30
2.2.1. Escola	30
2.2.2. Família	36
2.2.3. Estado e sociedade.....	38
2.3. Os clichês da leitura e a leitura dos clichês	58
2.3.1. A criança precisa ter o hábito da leitura	61
2.3.2. A criança precisa ter o gosto/prazer pela leitura.....	64
2.4. Definições de leitor.....	71
2.4.1. Uma visão “geral” dos leitores	72
2.4.2. A criança leitora.....	81
2.4.2.1. Os estágios leitores da criança leitora.....	81
2.4.3. A literatura infantojuvenil	84
2.4.4. A formação de leitores na escola.....	87
3. CORPO E LEITURA	98
3.1. O corpo que lê	99
3.1.1. A criança leitora e o espaço	100
3.1.2. O papel da voz e do olhar na leitura compartilhada	107
3.2. Experiência, corpo e leitura	115
4. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA.....	121
4.1. O corpo em movimento: “O grande rabanete” (SL 1).....	122
4.2. A voz em ação: “A arca de Noé” (SL 2)	127
4.3. Experiências com a leitura compartilhada em dupla	133
4.3.1. “Cuidado com o menino”: equilíbrio nos turnos de leitura (SL 3).....	134
4.3.2. “Corpo humano”: leitura compartilhada comentada (SL 4).....	137
4.3.3. “Almanaque dos sentidos”: leitura compartilhada com as mãos (SL 5)	145
4.4. “Felpo Filva”: leitura com gosto de chocolate (SL 6).....	148

4.5.	“A Galinha Ruiva”: quando a leitura ganha formas e volumes (SL 7)	152
4.6.	Leitura para além da sala de leitura	154
4.6.1.	Leitura pelos corredores (SL 8)	154
4.6.2.	Leitura na sala de aula (SL 9 e SL 10)	155
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE - Pesquisa sobre termos associados à palavra "leitura"	178
	Anexo - Portaria Nº 7.655, de 17 de dezembro de 2015	179

INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa encontra-se na sala de leitura da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Marina Melander Coutinho, localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Sou docente concursada da rede municipal de ensino (RME) desde 2010, quando assumi o cargo de professora de língua inglesa. Três anos mais tarde, assumi a função de professor orientador de sala de leitura (POSL), e uma nova relação com os livros e com a leitura foi estabelecida, o que trouxe novos desafios, sendo o principal deles o de formar leitores.

Passei alguns anos estudando e observando os alunos, mas, principalmente, experimentando diferentes dinâmicas e atividades ligadas à leitura, diferentes maneiras de propor a leitura de um livro, diferentes caminhos para chamar a atenção das crianças para esta ou aquela obra. Essas experiências me trouxeram a necessidade de estudar as crianças leitoras das quais era professora.

Antes de seguir adiante, faz-se necessário explicar a escolha por utilizar na escrita do texto da pesquisa não apenas “nós”, o “plural majestático” ou “plural de modéstia”, mas também o pronome “eu”. Segundo Cunha e Cintra (2001, p. 283)

Para evitar o tom impositivo ou muito pessoal de suas opiniões, costumam os escritores e os oradores tratar-se por *nós* em lugar da forma normal *eu*. Com isso, procuram dar a impressão de que as ideias que expõem são compartilhadas por seus leitores ou ouvintes, pois que se expressam como porta-vozes do pensamento coletivo.

Esta pesquisa diz respeito às *minhas* observações e experiências enquanto professora-pesquisadora, no caso um “eu”, daí soar dissonante o uso do plural majestático. Fala-se e cobra-se autoria em produções acadêmicas e acredito que uma maneira assertiva de *assumir* autoria é por meio do “eu”. Assim, embora haja momentos em que utilizarei “nós” para me referir ora exclusivamente à comunidade de professores, ora à sociedade, o tom predominante é do “eu”, pelas razões já mencionadas.

À semelhança de Freitas (2016), utilizo o termo “cena” em detrimento do termo “relato”. Assim o fiz por entender que as situações de leitura (SLs) que observei não se restringem à ideia de *narrativa* contida em “relato” e, embora “relatar” também indique *descrever*, acredito que a palavra “cena” relaciona-se muito mais com a pesquisa, por conter a ideia de *espaço, vista e panorama*¹, além da narrativa e da descrição.

¹ CENA. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cena>>. Acesso em: 28 out 2019.

SOBRE A TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Um fato que me chamou a atenção desde que comecei a trabalhar como POSL foi o modo como as crianças se comportavam no ambiente da sala de leitura, a saber, uma sala grande, bem iluminada com sete mesas redondas, uma estante grande em “L”, um tapete com almofadas e uma varanda conjugada.

Quando comecei a trabalhar com os alunos, eles já estavam *acostumados* a se sentar nas mesas redondas e esperar por instruções. Utilizar o espaço do tapete e das almofadas, só com autorização docente, a não ser no caso dos alunos “desobedientes”. Algumas crianças mal chegavam e já mexiam nos livros das estantes ou pediam sugestões de leitura. Contudo, nas aulas de leitura livre (ALL), os acontecimentos costumavam ser diferentes dos de uma aula de leitura convencional. Por convencional, entendo uma aula de leitura silenciosa, com cada aluno sentado em uma cadeira, sem aparente interação e com muito controle dos corpos.

Entretanto, ressalto que não costumo ministrar aulas convencionais, mas aulas de leitura compartilhada: normalmente orientadas por mim, permeadas de diálogo, de modo que cada aluno possa se colocar e trocar seus conhecimentos e experiências com os demais membros do grupo. Às vezes, os alunos são colocados como mediadores uns dos outros em suas mesas, de modo que tento interferir o mínimo possível.

Conforme mencionado, nas ALLs as crianças apresentavam um comportamento diferente, uma vez que esse tipo de aula costumava ser mais flexível. Nelas, as crianças tinham liberdade para escolher em qual espaço da sala se sentar, como posicionar o corpo, quais livros ler. Por exemplo, o tapete da sala de leitura, com suas almofadas grandes, é um espaço “disputado” nas ALLs. É comum que as crianças peguem seu(s) livro(s) e saiam correndo para ocupar esse espaço, permanecendo deitadas ou sentadas, lendo o que levaram consigo, acompanhadas ou desacompanhadas.

A observação constante dessas cenas, ricas e complexas, despertou em mim o desejo de conhecer mais, de entender melhor, de pesquisar sobre as crianças nas ALLs. Contudo, percebi que investigar essas crianças significava investigar minhas próprias práticas, o que refletiu no papel do professor como alguém capaz de agir e transformar a sociedade (FREITAS, 2016).

Assim, a princípio, o foco desta pesquisa seria o comportamento das crianças leitoras em ALLs da sala de leitura. Entretanto, algumas reflexões fomentadas por diversas leituras e pela banca de qualificação acabaram por problematizar a escolha do foco.

Tais problematizações apontavam para uma perspectiva restrita: restrição do espaço, das SLs, dos textos. As crianças têm acesso aos mais variados espaços de leitura (dentro e fora da escola) e aos mais variados textos (dentro e fora da escola), o que possibilita as mais variadas SLs. Deste modo, existe uma pluralidade que escapava à ideia inicial da pesquisa, o que me levou a uma reformulação da proposta: observar e analisar o comportamento de crianças leitoras em diferentes SLs, o que implicaria diferentes textos e espaços dentro da escola.

As orientações contidas na legislação do POSL² dizem respeito a um trabalho literário, o que influenciou minha proposta inicial de trabalhar exclusivamente com leitura literária, o que refletia o trabalho feito em aula. Todavia, embora essa seja a proposta da sala de leitura, acredito que observar e trabalhar com as pluralidades descritas acima pode contribuir para a formação de leitores, leitores estes que não se restringem à leitura literária.

Assim, analisarei e compararei tanto SLs de leitura literária quanto as de leitura não literária e não só mais no espaço de sala de leitura, mas em diferentes espaços da escola. A pluralidade passou a fazer parte desse estudo e foi fundamental para que reelaborasse a pergunta de pesquisa, obtendo como resultado: *Em que medida os elementos de uma SL impactam na pluralidade de comportamentos leitores?*

Neste trabalho, utilizo a expressão “situação de leitura” (SL) sempre que estiver me referindo a episódios nos quais estejam presentes simultaneamente cinco elementos: *espaço* onde a leitura ocorre, *texto* (literário ou não literário), *propósito* de leitura, *suporte* do texto e *leitor*. Toda SL ocorre dentro de uma prática de leitura: em casa, a criança pode ouvir histórias lidas por um familiar antes de dormir, o que é uma prática de leitura; contudo, cada vez que essa prática de leitura ocorrer, essa criança experimentará uma SL diferente, pois uma leitura antes de dormir nunca será igual à outra, ou seja, cada SL é singular. Assim, uma mesma prática de leitura pode possibilitar inúmeras SLs.

Sendo assim, o presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, mais particularmente uma pesquisa de enfoque etnográfico³ em que investigo como as crianças se comportam em diferentes SLs. A pesquisa foi realizada em 2018 e 2019 e foram analisados os comportamentos de crianças entre sete e 11 anos que cursavam 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental 1.

² Vide Anexo - Portaria Nº 7.655, de 17 de dezembro de 2015.

³ Refiro-me a esta pesquisa como sendo de enfoque etnográfico por alguns fatos. O primeiro deles diz respeito à coleta de dados, bem como seu estudo e análise, ser feita partindo de grupo social, neste caso, as crianças das quais era professora. O segundo fato é relativo a minha convivência com as crianças, pois meu contato prolongado com elas permitiu que eu observasse uma pluralidade de comportamentos leitores em diferentes SLs. O terceiro se relaciona ao meu posicionamento como pesquisadora, ao fazer uma pesquisa de perto e de dentro e não distanciada.

Não há homogeneidade no modo como os dados foram coletados: registros escritos de observação direta, diários de campo (registros *post facto*), vídeos e fotografias compõem, cada um a seu modo, o *corpus* do trabalho. No capítulo 4, explico de modo mais detalhado a maneira como analisei os dados.

Saliento também que alguns dados foram coletados em contextos de “ocorrências espontâneas” e outros em contextos “planejados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Algumas SLs em ALLs foram apenas observadas por mim, sem qualquer planejamento prévio ou interferência docente, como se verá na SL 1 e na SL 2, por exemplo, sendo posteriormente analisadas. Já em casos como o da SL 8, foi criado um contexto não só para que a coleta de dados pudesse ocorrer, mas para que a SL ocorresse de maneira significativa para os alunos e não soasse como um mero pretexto para a coleta.

Inicialmente, quando ainda mantinha a ideia de focar exclusivamente na leitura literária e compartilhada dentro da sala de leitura, tinha desenvolvido o seguinte quadro:

Quadro 1 – Modos comuns de compartilhar a leitura na escola

1. Quanto aos envolvidos

Sujeitos	Situações
“A” lê para “B”	a) O professor lê para um aluno b) Um aluno lê para outro aluno c) O aluno lê para o professor
“A” lê para seu grupo	a) O professor lê para sua turma b) O aluno lê para sua turma
“A” lê para “B”, “C”, “D” etc.	a) O professor lê para alguns alunos b) O aluno lê para alguns colegas

2. Quanto à interação ⁽¹⁾

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Os alunos leem juntos em silêncio b) Os alunos leem juntos em voz alta c) Os alunos revezam os turnos de leitura d) O aluno que lê faz comentários e) O aluno que escuta faz comentários |
|---|

- f) O aluno que lê em voz alta mostra as imagens
- g) O aluno que escuta mostra as imagens

3. Quanto aos espaços/aos corpos

- a) Os alunos leem sentados em cadeiras
- b) Os alunos leem sentados no chão
- c) Os alunos leem deitados no chão
- d) Os alunos leem em pé
- e) O aluno que lê é rodeado por seu grupo
- f) O aluno que lê segura o livro sozinho
- g) Os alunos que leem seguram o livro juntos
- h) O aluno que escuta a leitura segura o livro

⁽¹⁾ Alguns comportamentos de 1.3. podem ser concomitantes

Fonte: Elaboração própria

Contudo, após a mudança na pergunta de pesquisa e uma maior reflexão sobre as SLs observadas, considereei outras categorias para análise: os *espaços* (da escola) ocupados pelos corpos infantis e os *textos* lidos. Assim, a princípio pretendia analisar o modo como os corpos ocupavam os espaços, contudo, o espaço era um só: o da sala de leitura. A partir da mudança, os diferentes espaços da escola passaram a ser levados em consideração. O mesmo ocorreu em relação ao texto: antes, o texto era apenas literário; depois, além do texto literário, passei a considerar também textos não literários.

Segundo Dubin (2019), a escola tem duas histórias: a documentada e a não documentada. A primeira é constituída pelos documentos oficiais, políticas públicas e resultados de provas externas; a segunda, pelas vozes de docentes e alunos. Como professora-pesquisadora, além de analisar minhas práticas, quero ter “olhos de ver” e “ouvidos de ouvir” tanto os alunos quanto meus colegas professores.

Sei que tanto a história não documentada da escola quanto os saberes docentes são vistos ora como inexistentes, ora como ilegítimos (DUBIN, 2019), então, ao escolher o *corpus* de pesquisa, me posiciono politicamente: nesta dissertação, quem fala é uma professora-pesquisadora que fala por si. Assim, trago a minha voz, a de colegas e, mais importante, as vozes das crianças.

ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA

As práticas de leitura são apre(e)ndidas, como qualquer outra prática cultural. Elas não ficam restritas de modo algum à escola, uma vez que, tanto no espaço privado (doméstico) quanto no espaço público, as crianças são expostas às mais diversas práticas de leitura. Da mesma forma que “a Educação existe onde não há a Escola” (BRANDÃO, 1981, p. 13), a leitura também existe onde não há a instituição escolar.

Embora as práticas de leitura não sejam exclusivas da escola, são práticas obrigatórias dentro desse espaço. E, talvez, seja unicamente na escola que se desenvolva um trabalho mais sistemático com a leitura. O fato é que a leitura pode e deve ser vista como uma prática escolar, desde que não se perca de vista que seu alcance é muito mais amplo do que o desse espaço.

Segundo Fernández (1991), tudo o que é aprendido passa pelo corpo. Assim, as práticas de leitura, que são culturais e escolares (pensando no recorte desta pesquisa), atravessam o corpo da criança, um corpo contido ao longo da história da leitura, como nos aponta Chartier (1999), mas um corpo que resiste, mesmo que possa parecer inerte. Neste trabalho, interessa-me como esses corpos leitores se comportam em diferentes SLs.

Não trato da leitura no sentido da alfabetização, mas sim no do letramento⁴ e acredito que um trabalho sistemático pode fomentar a formação de leitores que, terminada a educação básica, continuem sua trajetória leitora de maneira independente. Saliento que o sintagma “formar leitores” tende a referir-se frequentemente à leitura literária, contudo, gostaria de propor a quebra desse paradigma, considerando a formação de leitores voltada não só à literatura, mas também à leitura de textos não literários.

Além disso, não defendo no livro ou na educação o caráter salvacionista que imperava no século XVIII (CERTEAU, 2014), uma vez que seria ingênuo da minha parte não considerar o impacto das desigualdades sociais nesse campo, entre outros fatores. Entretanto, acredito, como Castrillón (2011) e outros autores, na leitura como um *direito do cidadão*. Entendo também como um direito a criança *ter o conhecimento* de que pode ler diferentes textos, ocupando de diferentes maneiras diferentes espaços, e ser considerada leitora.

Infelizmente, a leitura como um direito acabou por ter seu sentido esvaziado, uma vez que se tornou não só lugar-comum em documentos oficiais, mas também um clichê no discurso

⁴ A alfabetização é o ensino da leitura e da escrita, sendo assim, a criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever. Já o letramento é o uso competente da leitura e da escrita em contexto e prática sociais.

do senso comum: “ler é um direito cidadão” é dito sem reflexão, sem uma real noção do que isso significa, do que isso implica – e há ainda quem não associe aprender a ler à cidadania.

ESTRUTURA DA PESQUISA

Quanto à organização da pesquisa, começo discutindo, no **primeiro capítulo**, o conceito de Cultura, segundo a perspectiva da Antropologia. Autores como Roque Laraia (2009), Roy Wagner (2017) e Marcel Mauss (2003) foram fundamentais para que eu tivesse clareza desse conceito, bem como para que pudesse pensar no que ele abrange.

O trabalho desses autores apresenta duas ideias principais: primeiro, há diferentes povos com CulturaS distintas; segundo, existem diferentes CulturaS dentro de um mesmo povo. Em nenhum dos casos, pode-se estabelecer julgamentos ou juízos de valor, uma vez que uma cultura não é melhor do que a outra. Essas ideias foram fundamentais para que entendesse as práticas de leitura, o leitor e a criança de maneira plural.

Já Cevalco (2003) aprofunda a discussão trazendo elementos dos Estudos Culturais, trabalhando com os significados construídos, os valores veiculados e a impregnação de valores políticos.

Ainda nesse capítulo, o leitor poderá observar que utilizo a grafia “CulturaS”. Assim o fiz por defender dois pontos: a palavra se inicia com letra maiúscula porque, embora esteja no plural, todas as “culturas” são igualmente importantes, não havendo uma melhor do que a outra – por exemplo, a cultura estadunidense melhor do que a brasileira ou a cultura do sudeste melhor do que a nordestina. Marco também o “s” final maiúsculo a fim de reforçar, valorizar e defender o caráter plural do conceito. Segundo Cevalco (2003, p. 24), é partir da década de 1960 que “a Cultura, com maiúscula, é substituída por culturas no plural”, e a maneira como escrevi a palavra busca reforçar essa perspectiva de pluralidade dos Estudos Culturais.

No **segundo capítulo**, discuto a formação de leitores propriamente dita, frisando a importância dos diferentes personagens envolvidos, a saber, a família e a escola. Ambas estão diretamente associadas a uma terceira protagonista na formação de leitores: a sociedade, de modo que as desigualdades sociais e a maneira como a leitura é vista, pensada e valorizada tem um impacto considerável na formação de leitores.

Os trabalhos de Ezequiel Theodoro da Silva (1983; 1999), Luiz Percival Leme Britto (1998), Silvia Castrillón (2011), Teresa Colomer (2007), Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) e José Marques de Melo (1999) foram essenciais para que eu compreendesse a

abrangência desse impacto – o que embasou as discussões e potencializou as reflexões. Embora estes trabalhos tenham em comum o estabelecimento de uma relação entre (não) leitura e desigualdade social, e talvez um ou outro ponto, apresentam entre si pontos e focos distintos.

Silva (1983; 1999) defende que a leitura é uma prática social que deve ocorrer por gosto, não devendo a escola impor nem cobrar nada a esse respeito.

A despeito de Castrillón (2011) também ver a leitura como uma prática social, a autora tem uma postura bastante política ao entender essa prática como um direito que aproxima o sujeito da democracia. Além disso, a autora salienta como a leitura pode ser um instrumento de poder e exclusão social e critica o posicionamento segundo o qual a leitura deve ser algo fácil, sem esforço, posicionamento esse que desvaloriza a prática, retratando-a como algo inútil, descartável e substituível.

Do mesmo modo, Britto (1998) critica essa ideia da leitura sem esforço. Ademais, ele também problematiza a existência de um “leitor ideal”, um “leitor modelo”: para ele, as pessoas leem de acordo com suas necessidades e leitor é quem se coloca no mundo por meio da leitura. Assim, o discurso do senso comum segundo o qual “não se lê no Brasil” não seria verdadeiro.

Já Colomer (2007) acredita que a juventude não lê. Esse posicionamento da autora relaciona-se a sua ideia de leitor: quando fala de “leitor”, ela fala de “leitor literário”, o que parece não considerar outros “tipos” de leitores.

Magnani (2001), à semelhança de Britto (2015) e Castrillón (2011), critica a “leitura sem esforço”, além de problematizar a leitura utilitária e imediatista, a falta de hábito de leitura, as leituras facilitadas (adaptações literárias) e a falta de reflexão quanto ao trabalho literário.

Melo (1999) defende os princípios da utilidade e do prazer na leitura, defendendo, além disso, a perspectiva freireana segundo a qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”⁵.

Ainda no **segundo capítulo**, foco minha atenção no estudo e na análise de práticas de leitura, a prática cultural que era objeto de meu interesse. As pesquisas de Roger Chartier (1999) e Michel de Certeau (2014) me fizeram pensar sobre as práticas de leitura realizadas por sujeitos que são históricos, de modo que diferentes épocas e lugares revelam diferentes tipos de leitores. Tais estudiosos exploram a questão do corpo desses leitores, o que me auxiliou a pensar nos corpos das crianças leitoras, bem como sobre os espaços que ocupam.

Outra importante reflexão presente nesse capítulo diz respeito às definições de leitor, bem como o que cada uma implica. Entendo ser importante frisar que nenhuma delas é livre de um posicionamento acerca de leitura, o que revela, muitas vezes, juízos de valor.

⁵ Frase de Paulo Freire na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, em novembro de 1981.

No **terceiro capítulo**, o corpo da criança leitora entra em cena, bem como o espaço ocupado por esse corpo e a voz, extensão do corpo, associando esses elementos ao conceito benjaminiano de *experiência*, em oposição ao de *vivência*. Além disso, apresento o cerne da pesquisa, discutindo as relações entre o corpo e a leitura e, posteriormente, o modo como a leitura, mediada por esse corpo, é transformada em experiência.

No **quarto capítulo**, apresento e analiso o *corpus* da pesquisa: dez SLs, cada qual com suas peculiaridades. Tais SLs se aproximam em alguns pontos e se afastam em outros, mas todas têm igual importância no que se refere às práticas culturais escolares.

Por fim, apresento as conclusões e **considerações finais**: retomo o caminho percorrido pela pesquisa, o embasamento teórico e as reflexões, concluindo com as análises das descobertas e constatações.

1. PRÁTICAS CULTURAIS

“Os escritores de todas as nações tentaram fornecer uma descrição de si próprios. Todavia, não é fácil. As lentes através das quais uma nação olha a vida não são as mesmas que uma outra usa. É difícil ser consciente com os olhos através dos quais olhamos.” (BENEDICT, 1972, p. 19)

Neste capítulo, me deterei sobre o conceito de Cultura, segundo a perspectiva da Antropologia e dos Estudos Culturais. Acredito que pensar a Cultura segundo ambas, bem como as práticas de leitura (práticas culturais), permite compreender o modo como as diferentes SLs são produzidas em diferentes espaços.

Em um primeiro momento, podemos pensar que o mundo está posto *tal como é*. Todavia, um exame mais cuidadoso e apurado nos mostra exatamente o que Ruth Benedict aponta: há uma lente entre nós e o mundo. Tal lente é a nossa cultura, bem como tudo o que isso implica.

Quando falamos em cultura, é comum pensarmos nas artes, culinária e festividades de um povo, entre outras coisas, mas Tylor (2010) esclarece que cultura é algo mais complexo “which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits *acquired* by man as a member of society⁶” (p. 1) [grifo meu], em outras palavras, nessa perspectiva antropológica, cultura é tudo aquilo que é produzido pelo homem, por qualquer homem (WAGNER, 2017).

Tal produção se dá no convívio social e é nele que as CulturaS são adquiridas (*acquired*), de modo que a humanidade é o resultado do acúmulo de CulturaS de todas as gerações anteriores (LARAIA, 2009). Sendo assim, as práticas sociais e culturais estão intrinsecamente relacionadas, o que é corroborado por Godoy e Santos (2014): “toda prática social tem uma dimensão cultural” (p. 16), pois a cultura “atravessa⁷ toda e qualquer prática social” (p. 17). Por ser produzida e adquirida, também é modificada ao longo do tempo, não ficando estática, uma vez que a humanidade não fica estática.

Assim, por exemplo, é produzida uma cultura de como as crianças devem se portar diante de um livro ou de certo espaço de leitura ou diante da atividade de leitura, e são esperados determinados comportamentos da criança. Todavia, tais comportamentos e expectativas podem variar no tempo e no espaço, na medida em que as CulturaS se modificam.

⁶ “Que inclui conhecimento, crença, arte moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como um membro da sociedade” (tradução minha).

⁷ Semelhantes ideias sobre “atravessamento” podem ser vistas em Hall (1997) e Veiga Neto (2003).

De maneira similar, o próprio significado da palavra “cultura” vem mudando, uma vez que “o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história” (CEVASCO, 2003, p. 11). Godoy e Santos (2014, p. 17-18) trazem algumas reflexões acerca dessas transformações:

O termo “cultura” no sentido figurado começa a ser utilizado, com mais frequência, no século XVIII, inicialmente, seguido de um complemento, “cultura das artes” [...] como se fosse necessário que a coisa cultivada estivesse explicitada; em seguida, para designar a “formação”, a “educação” do espírito; e posteriormente, num movimento inverso, deixa de ter o significado de “cultura” como ação (ação de instruir) e passa a “cultura” como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura).”

Não por acaso, o uso figurado de “cultura” começa no século XVIII: é nele que se desenvolve o Iluminismo, um movimento intelectual, cultural e filosófico ocorrido na Europa.

Entretanto, essa “linha do tempo” não se limita ao Iluminismo. Cevasco (2003) traz também contribuições referentes à cronologia da palavra “cultura”: no período pós-Segunda Guerra Mundial, na Inglaterra, “cultura como posse de um grupo seletivo começa a desaparecer e a dar lugar à preponderância do uso antropológico, cultura como modo de vida” (CEVASCO, 2003, p. 11), “onde efetivamente se desenrola a vida social” (Ibid, p. 48).

Antes disso, autores como Burke, T.S. Eliot e Arnold sustentavam uma visão de cultura ligada intrinsecamente à elite, chegando este último a entender “cultura como repositório dos valores humanos fundamentais” (p. 27) e como “doçura e luz” (p. 42), o que parece indicar uma postura homogeneizante e uma separação entre civilização e cultura, à semelhança das ideias de Coleridge (CEVASCO, 2003).

Raymond Williams considerava também a cultura como um “modo de vida justamente para demonstrar que se trata[va] de algo comum a toda sociedade, que inclui[a], além das grandes obras [...], os significados e valores que organiza[va]m a vida comum” (CEVASCO, 2003, p. 110). Tais significados e valores podem ser vistos como o conhecimento cultural que vai sendo transmitido de geração em geração, de modo que cada novo indivíduo não precise “começar do zero” – o que parece ser impensável.

Sobre isso, Fernández (1991) esclarece: “as constantes da espécie estão garantidas, então, pela presença de estruturas gerais de elaboração cognitiva [...], preparadas para possibilitar a integração do sujeito à cultura” (p. 51), ou seja, tudo aquilo que aparece de forma recorrente em um povo está garantido de ser “transmitido” pelas estruturas gerais de aprendizagem, capazes de tornar as Culturas acessíveis ao sujeito.

Sob a mesma perspectiva antropológica de Laraia (2009), Mauss (2003) e Wagner (2017), Fernández (1991) reforça a ideia de que as CulturaS são adquiridas pelos e entre os homens e, desta forma, a Natureza é algo que diz respeito aos nossos instintos e desejos. Contudo, não poderíamos viver em um mundo isento de CulturaS. White (2009) e Daolio (1994) vão mais longe ao afirmar que o homem não existira sem a cultura e vice-versa.

A esse respeito, Wagner (2017) retoma a etimologia de “cultura”: “*colere*, ‘cultivar’, associada ao cultivo do solo” (p. 49), o que me traz a metáfora do homem, que, como a terra, pode ser cultivado e domesticado “do indivíduo para o coletivo” (p. 50). Uma vez inserido num grupo social, seja ele qual for, o homem será, necessariamente, “cultivado”. Assim, a criança que é exposta a práticas de leitura vai sendo “cultivada” e constituindo seu repertório e, simultaneamente, sua trajetória leitora, não só no que diz respeito aos textos, mas também no que se refere às experiências leitoras.

Deste modo, esse cultivo das CulturaS pode ser considerado “controle, refinamento e aperfeiçoamento gerais do homem por ele mesmo” (WAGNER, 2017, p. 50), uma vez que ele modera instintos e desejos “por uma imposição arbitrária da vontade” (Ibid.). Tal imposição pode ser observada no controle (ou em sua tentativa) na relação estabelecida entre a criança e o livro, no modo como se comporta enquanto lê.

A “vontade” é a Natureza e a “imposição arbitrária” é a Cultura, e é preciso ter clareza para distinguir o que diz respeito à Natureza do que diz respeito à Civilização, a fim de que não se naturalize o que é cultural. Por exemplo, todo ser humano é capaz de produzir conhecimento, isso é da Natureza, mas o *como* a transmissão desse conhecimento é feita (por meio da oralidade ou da escrita) diz respeito à Civilização⁸ e, conseqüentemente, às CulturaS, e é “a soma total das conquistas, invenções e descobertas que definem nossa ideia de ‘civilização’” (WAGNER, 2017, p. 51).

As civilizações vão moldando e tolhendo a Natureza e contam com suas instituições para preservar, ensinar e ampliar as conquistas culturais, acumulando e refinando “a soma de nossas maneiras de fazer as coisas, a soma do ‘conhecimento’ tal como o conhecemos” (WAGNER, 2017, p. 51). Um exemplo de tais instituições é a escola, que pode tanto trabalhar para a manutenção de práticas de leitura quanto propor a mudança delas.

Nessa perspectiva, muito do que a criança apre(e)nde sobre “comportamento leitor” e práticas de leitura ela o faz nesse espaço, a escola, que tenta moldar não só o seu corpo, mas também os seus gostos. Sobre esses gostos, Magnani (2001, p. 64) reflete:

⁸ Utilizo aqui o termo do singular como oposição de Natureza.

Não se leva em conta a necessidade de interferência crítica na formação do gosto, a fim de formar um aluno-leitor não só para um vir-a-ser, mas para o aqui e o agora, principalmente transformador. Pois, enquanto se oferecem textos e “estratégias” de leitura para despertar o gosto de ler, o aluno já está lendo e aprendendo do que lê talvez aquilo em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde.

Deste modo, enquanto pensamos em como fomentar o “gosto pela leitura”, os alunos já estão lendo e construindo o seu gosto, assim, nossa interferência pode tornar-se nula se ficarmos presos à ideia de que as crianças precisam gostar de tudo o que leem.

Em casa, as crianças podem encontrar uma maior liberdade no que se refere às escolhas dos livros e ao comportamento de seus corpos leitores, o que não significa que não haja regras que as aculturem em relação aos livros. Ademais, saliento que o acervo é limitado e pode ter sido escolhido por outras pessoas que não a criança. Na escola, o acervo também é limitado e previamente escolhido, além de ser o espaço⁹ onde as crianças são, impreterivelmente, expostas a regras de aculturação relativas à leitura.

Essa “moldagem” da criança leitora na escola pode se tornar um problema quando “o que interessa é buscar formas e técnicas novas para motivar a leitura sem que se discuta quem, como, o quê, para quê, por quê, quando, onde se lê” (MAGNANI, 2001, p. 47), ou seja, sem um posicionamento crítico, sem reflexão sobre a prática.

Segundo Mauss (2003), é graças a esse “tolhimento”, essa aculturação, que desaprendemos a nos agachar, quando o fazíamos com tanta facilidade quando crianças, por exemplo. Um corpo que antes tinha liberdade para se portar como bem quisesse, aos poucos, vai sendo “adestrado” para que caiba em *suas* civilizações¹⁰. Assim, quanto mais as crianças são inseridas e vão inserindo-se nas civilizações, mais o seu corpo é moldado para ler com determinada postura e segurar o livro de determinada maneira, ou seja, para responder às práticas de leitura conforme as expectativas adultas.

Um exemplo desse adestramento do corpo às civilizações é citado por Mauss (2003): as mães maoris ensinam suas filhas a caminhar de determinado modo, que nada tem a ver com como as meninas ocidentais são orientadas a fazê-lo. Contudo, chamo a atenção para o alerta de Cevasco (2003): “um dos impulsos mais persistentes das práticas sociais é a naturalização. Sua tendência é de apresentarem-se como eternas, imutáveis e obrigatórias” (p. 27), ou seja, a

⁹ Embora utilize a palavra “espaço” no singular para fazer referência à escola, entendo ser necessário destacar que ela concentra os mais diversos espaços, que interferem nas SLs.

¹⁰ Utilizo “suas civilizações” porque os corpos se comportam de maneiras diferentes não só em diferentes ambientes, mas também em diferentes sociedades. Destaco que a expressão está no plural porque, da mesma forma que existe uma pluralidade de Culturas, existe uma pluralidade de civilizações dentro de cada povo. Por civilização, entendo os diversos grupos humanos que existem dentro desse povo, muitos dos quais fazemos parte.

maneira como as meninas maoris caminham não é “natural” e, sendo cultural, está sujeita a mudanças, não sendo “eterna, mutável e obrigatória”.

A respeito do corpo adestrado e das variações entre diferentes CulturaS, Mauss (2003, p. 408) pondera:

Olhemos para nós mesmos, neste momento. Tudo em nós todos é imposto. [...] vedes isso em minha postura sentada e em minha voz, e me escutais sentados e em silêncio. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não. Assim, atribuiremos valores diferentes ao fato de olhar fixamente: símbolo de cortesia no exército, de descortesia na vida corrente.

Um mesmo comportamento, como o olhar fixamente, pode ter diferentes conotações para diferentes povos, mas também dentro das diferentes CulturaS que fazem parte desse mesmo povo. A criança que lê sentada em silêncio não o faz assim por ser natural esse comportamento, mas porque foi sendo adquirido.

Diferentes tempos, épocas e sociedades trazem consigo diferentes maneiras de pensar e agir sobre si e sobre o mundo. Segundo essa concepção antropológica, não existe superioridade de uma cultura sobre outra (dentro de uma mesma sociedade ou entre sociedades diferentes), nem determinismo de qualquer espécie: “É preciso que se pense a cultura no plural e no presente e que se parta de uma concepção não normativa e dinâmica” (ARANTES, 1984, p. 22).

Quando Arantes (1984) discute uma perspectiva “não normativa” está pontuando justamente o que mencionei sobre juízo de valor: não há uma cultura “modelo” ou “correta”, a qual deve ser seguida, mas diferentes CulturaS dentro de um mesmo povo. Quanto ao dinamismo mencionado pelo autor, as CulturaS não se mantêm estanques, mas se transformam conforme as sociedades se transformam, embora nos agarremos “à nossa Cultura¹¹ – às suas orgulhosas tradições, às suas técnicas poderosas, à sua história e à sua literatura, às suas impressionantes fileiras de Grandes Nomes – acima de todas as tentativas de reinventá-las” (WAGNER, 2017, p. 98).

A grande questão apontada pelo autor diz respeito ao apego cego a uma única cultura, apego esse revelador de uma postura etnocêntrica. Pensando nessa pesquisa, essa “única cultura” poderia referir-se ao apego a uma única maneira de se ler, tida como *a melhor* ou ainda *a única possível*.

Essa concepção de “cultura única” pode se contrapor às outras CulturaS de seu próprio povo ou às CulturaS de outros povos. É Arantes (1984, p. 9) quem expõe as origens dessa concepção:

¹¹ Em uma perspectiva etnocêntrica, o sujeito considera seu grupo (com sua cultura, costumes, valores e crenças) superior aos demais.

Nas sociedades estratificadas em classes, essas esferas de “cultura” são, na verdade, atividades especializadas que têm como objetivo a produção de um conhecimento e de um gosto que, partindo das universidades e das academias, são difundidos entre as diversas camadas sociais como os mais belos, os mais corretos, os mais adequados, os mais plausíveis, etc.

Nessa perspectiva das sociedades estratificadas, longe da perspectiva antropológica, considera-se Cultura apenas aquilo que é validado, reconhecido, legitimado por “universidades e academias”, ou seja, por uma elite intelectual. Assim, a criança leitora seria aquela que aprendeu determinado comportamento leitor: sentada numa cadeira com a postura ereta, lê silenciosamente o cânone, de modo que qualquer elemento fora do “modelo” deslegitima a criança leitora.

E, nesse sentido, enunciados problemáticos como “o povo não tem cultura” (ARANTES, 1984, p. 21) tornam-se recorrentes e até mesmo socialmente aceitos: “repudiamos, qualificamos de ‘ingênuo’, de mau gosto, indigesto, ineficaz, errado, anacrônico ou, benevolmente, pitoresco, tudo aquilo que identificamos com o ‘povo’” (ARANTES, 1984, p. 13).

É nesse contexto que o enunciado “cultura popular” (Ibid, p. 21) vem, normalmente, carregado de teor pejorativo, pois “se refere, por um lado, a um ‘povo-massa’ (em contraposição a ‘elite’), pensando neste caso como suporte de um *não saber*. Por outro, como constituindo o espaço social onde se preservam (deturpam) as tradições nacionais”. [grifo meu]

Arantes (1984) explicita essa perspectiva ideológica de um grupo social, segundo a qual o povo é ignorante, aquele que *não sabe*, que desconhece os cânones culturais, não faz parte da elite – nem nunca fará, pois isso é de interesse da elite. Esta é a mesma elite que defende uma única possibilidade de leitura dos textos literários, pois “oferecendo-se uma leitura plural, o texto se torna uma grande arma cultural” (CERTEAU, 2014, p. 243). Desse modo, segundo uma perspectiva elitista, as pessoas em geral não conhecem os cânones culturais e não sabem interpretar as obras literárias que leem.

Reitero que esse posicionamento é ideológico e visa garantir a exclusão daqueles que, embora tenham CulturaS, não participam da cultura da elite, vista como “a” Cultura. Pensando no âmbito da literatura, imaginemos um autor que escreve obras de grande qualidade, mas que não é reconhecido pela academia: quem ler suas obras não será visto como alguém com “a” Cultura.

Nomeio livremente esse tipo de postura de “xenofobia interna”: o preconceito é direcionado aos grupos que embora pertençam à mesma sociedade ou nação são tidos como “estrangeiros”, aqueles que estão *fora*. Essa ideia da “xenofobia interna” se relaciona à rejeição

de tudo o que é *marginal*, por estar às margens da “sociedade”, ou melhor, às margens do grupo da elite. Apesar das contribuições dos Estudos Culturais, há ainda hoje um discurso corrente fora da academia, segundo o qual existe uma cultura melhor do que a outra, ou ainda, que só é cultura determinado tipo de música ou de livro: “los conceptos de cultura entramados en la noción de ‘lo culto’ siguen siendo socialmente compartidos, principalmente por fuera de los circuitos académicos” (DUBIN, 2019, p. 124).

O fato é que nossas CulturaS se tornam visíveis por contraste, quando olhamos ao redor e percebemos que existem outras maneiras de ser, de fazer, de pensar, e a experiência de Laura Bohannon (2014, online) e Shakespeare é um excelente exemplo disso¹². Sendo assim, não existe uma Cultura universalizante, capaz de “unir” todos os seres, conforme critica Terry Eagleton (Apud CEVASCO, 2003), mas pluralidades de CulturaS.

Seguindo a mesma linha, não existem verdades universais e não existe certo ou errado no que se refere às CulturaS: existem diferenças que devem ser respeitadas e compreendidas dentro das complexidades de seus contextos, “na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada”, tal como defendia o antropólogo Franz Boas (GODOY; SANTOS, 2014, p. 21).

Desse modo, há diferentes contextos nos quais diferentes tipos de leitores realizarão diferentes tipos de leituras. Tais leituras precisam ser compreendidas e analisadas dentro dessas SLs específicas.

Nesse sentido, os Estudos Culturais trazem uma interessante contribuição a essa pesquisa, na medida em que aprofundam a ideia de contexto, postulando que “a cultura é a instância da construção de significados e da veiculação de valores, tudo isso impregnado de valores políticos” (CEVASCO, 2003, p. 97).

Essa perspectiva dá uma dimensão mais complexa ao conceito de cultura: a construção de significados, a veiculação de valores e a impregnação política fazem parte do contexto mencionado anteriormente. A definição de Gramsci parece complementar àquela proposta por Cevasco (2003): para o filósofo, a “cultura [é] como um campo de luta para se determinar significados” (p. 107). Ao considerar a cultura um campo de luta, Gramsci evidencia a questão dos jogos de poder: os significados são construídos, mas isso não ocorre de maneira pacífica, uma vez que há disputa, há conflito.

Pensando no campo da sala de aula, se como professora construo e determino o significado de um texto, não abrindo espaço para o diálogo, para que outros significados

¹² BOHANNON, L. “Shakespeare in the bush”. Disponível em: <<https://hdo.utexas.edu/wp-content/uploads/2014/11/Shakespeare-in-the-Bush.pdf>>. Acesso em: 21 jun 2019.

possíveis sejam discutidos, para que o significado que determinei seja problematizado procoero deter o poder. Se um aluno questiona o significado posto, temos uma disputa.

As ideias de luta, conflito e disputa, presentes nessas definições de “cultura”, podem ser associadas à ideologia, conforme defende Althusser, uma vez que a ideologia “está incrustada em instituições, os aparelhos ideológicos do Estado, cuja função é a reprodução das relações de produção” (Apud CEVASCO, 2003, p. 108).

Neste capítulo, busquei discutir o conceito de Cultura pela perspectiva da Antropologia e dos Estudos Culturais. A seguir, focarei especificamente nas práticas de leitura e nas diversas definições de leitor. Além disso, refletirei sobre os diferentes responsáveis pela formação de leitores.

2. PRÁTICAS DE LEITURA

“CRIANÇA LENDO. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo. Frequentemente veem-se com inveja livros almejados caírem em outras mãos. Por fim, recebeu-se o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro que atraía mais e mais. Cujo conteúdo não era assim tão importante. Pois a leitura ainda caiu naquela época em que se inventam na cama as próprias histórias. A criança vai rastejando por esses caminhos semiencobertos. Durante a leitura ela tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura.” (BENJAMIN, 2009, p. 104-105).

Anteriormente, apresentei e analisei o conceito antropológico de Cultura, por acreditar na perspectiva segundo a qual todas as coisas que um povo constrói e produz constituem sua Cultura, ou melhor, CulturaS. Destaco que os Estudos Culturais contribuíram para tais reflexões na medida em que trouxeram as perspectivas de construção, de política e de poder. Pude compreender os processos das práticas culturais, sendo essas construídas ao longo do tempo, e frisei que a existência dessas construções não significa de modo algum estaticidade, uma vez que variam no tempo (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 109) e no espaço. Um exemplo de como as práticas culturais se transformam são as práticas de leitura (CAMPOS; SOUZA, 1999) e é delas que tratarei neste capítulo.

Ao traçar um histórico das práticas de leitura na França, Chartier (1999) aponta que o surgimento de novos gêneros literários significava mudanças nos modos de se ler, ou seja, no comportamento leitor. Isso não se restringe à França e demonstra a complexidade das SLs, pois os elementos que as constituem estão interligados e a mudança de apenas um deles incide sobre toda a SL.

Sendo assim, diferentes leitores e diferentes maneiras de ler são construções coletivas, assim como tudo o que diz respeito às CulturaS. Tais construções têm uma relação direta com a *memória*, não a memória do indivíduo, mas a memória de um povo, uma memória coletiva, por meio da qual as práticas culturais são apre(e)ndidas: ler, por exemplo, não é natural, mas sim cultural e, como tal, precisa ser ensinado e apre(e)ndido (MEEK, 1992).

Da mesma forma, o modo como alguém se comporta enquanto lê não é “natural”, mas apre(e)ndido. Tais aprendizagens e apreensões só são possíveis graças a essa “memória cultural

adquirida de ouvido” (CERTEAU, 2014, p. 240.), o que evidencia o importante papel que a oralidade tem em nossa relação com as Culturas.

A mera distribuição de livros garante o acervo, mas não o leitor. E o que é um livro sem leitor? Chartier (1999, p. 154) faz uma reflexão bastante interessante a esse respeito:

[...] Um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas, sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em *experiência*? Paul Ricoeur lembrou muitas vezes o fato de que um mundo de textos que não é conquistado, apropriado por um mundo de leitores, não é senão um mundo de textos possíveis, inertes, sem existência verdadeira. [grifo meu]

Assim, percebe-se que o livro não é nada sem leitor e que o texto só existe quando se encontra com este mesmo leitor. E o leitor só existe quando lê de acordo com suas necessidades, pois “embora o texto permaneça como o ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor” (MARCUSCHI, 1999, p. 96). Só com o leitor, o texto pode se tornar a experiência benjaminiana da qual falarei em capítulos seguintes. Sendo assim, o livro (texto) precisa do leitor (PASTORELLO, 2015) tanto quanto o leitor precisa do livro (texto), o que não quer dizer que não existam outros suportes além do livro.

Ademais, destaco o que Lerner (2002, p. 60) aponta sobre as práticas de leitura:

As análises históricas revelam que as práticas de leitura parecem ter sido, em primeiro lugar, *intensivas*, para depois se transformarem, pouco a pouco, em *extensivas*. Isso quer dizer que originalmente se liam uns poucos textos de maneira muito intensa, profunda e reiterada, e depois houve uma mudança para outra maneira de ler, que abarca uma enorme quantidade de textos e opera de maneira mais rápida e superficial. [grifos da autora]

Qualidade da leitura *versus* quantidade da leitura. A reflexão feita pela autora parece opor ambas, ou seja, a qualidade da leitura, uma leitura mais profunda *versus* a leitura em grande quantidade, mas superficial.

Creio que a mudança histórica mencionada se relaciona ao acesso aos livros: antes, havia uma menor quantidade de livros acessível, o que levava a um trabalho mais intenso, como a própria autora explica. O maior acesso aos livros mudou a maneira de se ler, uma vez que se tornaram disponíveis mais opções de leitura. Saliento que essa mudança na maneira de se ler não excluiu a leitura extensiva: ambas as formas de ler coexistem, variando em maior ou menor grau em diferentes grupos sociais, leitura pública ou privada (LERNER, 2002), tempos, lugares e SLs.

Ainda segundo Lerner (2002), as classes mais ricas tendem a fazer leituras mais extensivas, em oposição às classes mais pobres, que tendem a fazer mais leituras intensivas, o que parece corroborar a associação que fiz anteriormente entre leitura extensiva e acesso aos livros.

2.1. AS SITUAÇÕES DE LEITURA (SLS)

Ao adotarmos uma perspectiva interacionista de leitura, “concebemos que ler é uma atividade social e, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê algum texto para algum fim.” (GARCEZ, 2009, p. 64). Sendo assim, as práticas de leitura fazem parte do cotidiano das pessoas que vivem em sociedades “letradas”, práticas essas que, muitas vezes, são de leitura compartilhada. Para falar sobre as práticas de leitura, trago a expressão situação de leitura (SL), explicada na “Introdução”.

Anteriormente, mostrei que estamos imersos em CulturaS e que somos expostos a elas desde que nascemos. Elas são transmitidas por meio da memória coletiva e, principalmente, pela oralidade. Da mesma forma, somos expostos às práticas de leitura desde que nascemos, uma vez que vivemos em uma sociedade da escrita, contudo, a despeito do que seja colocado como “exemplar” ou “modelo”, é preciso reconhecer que “não existe uma prática ideal e desejável de leitura, e que tanto no nível da sociedade como no dos indivíduos coexistem múltiplas práticas de leitura: diferentes maneiras de ler e diferentes propósitos para a leitura” (CASTRILLÓN, 2011, p. 92).

Assim, não se pode perder de vista a SL como um todo. De fato, o que pode ocorrer (e ocorre) é uma mudança de juízo de valor: a prática de leitura que ontem era legitimada, hoje pode ser desqualificada – e vice-versa.

Muitas vezes, não é necessário considerar a questão da temporalidade: basta perceber como as práticas de leitura variam em SLs diferentes. Sendo assim, é preciso situá-las no contexto adequado para a sua compreensão (FEBVRE, 2017, p. 183), afinal “a leitura [...] é o engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis porque se deve voltar a atenção particularmente para as *maneiras de ler* que desapareceram em nosso mundo contemporâneo”.

As maneiras de ler coexistem e se transformam, além disso, dizem muito sobre lugares, épocas e outros contextos. Wittmann (1999) menciona, por exemplo, os móveis de leitura que começaram a ser feitos pelos fabricantes de luxo no século XVIII, o que demonstra a presença

e a importância do espaço na SL. Graças a isso, a leitura dos burgueses passou a ser associada diretamente a esses móveis, nem sempre confortáveis, mas que diziam muito sobre o contexto social da classe a que atendia, uma vez que a burguesia tinha sua maneira própria de ler.

As maneiras de ler não se relacionam apenas à classe social: o suporte do texto também interfere na leitura (MANGUEL, 2017, p. 61). Ao comparar o leitor a um viajante, o autor nos mostra como os suportes que comumente utilizamos hoje em dia transformaram nossa relação com o texto:

[...] nós, leitores de um texto eletrônico, nos defrontamos com telas que fazem rolar diante de nossos olhos blocos de escritos todos idênticos um ao outro. Deslizamos por uma página sempre presente rodeada não por espaços livres para anotações, mas, em muitos casos, por links predeterminados para outras páginas bem como por publicidade dispersiva.

Se o suporte interfere nas práticas de leitura, nossa maneira de lidar com o texto, como Manguel (2017) explicita, acaba por interferir também no modo como o corpo leitor se comporta. O modo como o corpo se comporta durante as práticas de leitura em diferentes SLs está diretamente ligado aos seus elementos: suporte, espaço, texto, leitor e propósito e pode definir as maneiras de ler.

Além desses elementos, há também três instituições cuja participação nas práticas de leitura não pode ser desconsiderada: a escola, a família e a sociedade. Embora venham passando por mudanças, continuam representando eixos de poder no que se refere às práticas de leitura. Por eixos de poder, considero o *potencial* que as instituições têm de promover variadas práticas de leitura e, conseqüentemente, formar leitores. Quando falo em formar leitores, não me refiro exclusivamente ao leitor-literário, mas a leitores críticos capazes de se colocar no mundo por meio da leitura, de modo que esta atenda às suas necessidades.

2.2. AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE LEITORES

2.2.1. Escola

Tradicionalmente, está entre as funções essenciais da escola a formação de leitores e o oferecimento de variadas práticas de leitura, a despeito do que a criança encontra na família e na sociedade em termos de leitura. Como a presente seção lida com a relação entre escola e leitura e esta pesquisa diz respeito a crianças do ensino regular, “leitor” deve ser entendido, nesse contexto, como “criança leitora”.

Deste modo, as práticas de leitura não se restringem à escola, da mesma forma que a Educação não se restringe a esse espaço, como nos lembra Brandão (1981): a escola é apenas um dos muitos lugares em que se aprende e se ensina e existem muitos outros espaços educacionais que não são necessariamente escolares, a despeito do que defendam autores como Cunha (2009): a existência de vínculo *natural* entre escola, alfabetização e letramento.

O vínculo existe, mas é social e culturalmente construído. Deste modo, há práticas culturais próprias da escola, mas não é o caso das de leitura. Contudo, o letramento é tarefa da escola e talvez seja somente nessa instituição que as práticas de leitura sejam tratadas de modo sistematizado e que a leitura seja um objeto de ensino (LERNER, 2002), principalmente no que diz respeito ao letramento literário, uma prática social tipicamente escolar (COSSON, 2014).

O autor ainda critica a associação entre “leitura” e “prática social”, ao alertar para o risco de perda da “individualidade de cada leitura” (COSSON, 2014, p. 40). Contudo, acredito que, pelo fato de a leitura constituir uma prática social, não seja possível pensar sobre ela fora da esfera social e creio que isso não interfere na subjetividade da experiência de cada leitor. De acordo com Britto (2006), essa perspectiva da leitura como um *comportamento* subjetivo prejudica a figura do leitor, mas creio que podemos pensar nas práticas de leitura como práticas culturais e sociais que estabelecem uma *relação* particular e subjetiva com cada sujeito leitor.

Embora as práticas de leitura não fiquem restritas à escola, a investigação que realizo diz respeito a SLs em diferentes espaços dessa instituição. Assim, não me detenho nas práticas de leitura em espaços exteriores à escola por uma questão de recorte, ainda que reconheça a importância da família e de outras instituições, grupos e espaços no ensino de práticas de leitura, como demonstro neste capítulo.

Ainda sobre o recorte, podemos pensar em leitura por várias perspectivas no espaço escolar, e uma delas diz respeito aos textos: leitura literária e leitura não literária, devendo ambas estar presentes nas práticas de leitura escolar. Vou me deter, em um primeiro momento, nessas duas possibilidades de textos, percebendo suas relações com a escola.

No que se refere à leitura literária, Zilberman (1999) traz várias reflexões. Segundo a autora, “a leitura pode ser qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente” (p. 41). De acordo com essa perspectiva, a leitura literária interferiria no modo como nós, seres humanos, viveríamos nosso presente¹³.

A autora esclarece que a leitura é um “modelo do desvelamento do mundo” (ZILBERMAN, 1999, p. 42), de modo que essa mediação funcionaria como algo que nos

¹³ Embora nessa citação Zilberman não fale explicitamente de “leitura literária”, ela deixa claro esse posicionamento ao longo de sua obra.

ajudaria a compreender melhor o mundo, tirando aquilo que antes se entrepunha entre nós e ele. Entretanto, problematizo a ideia do “desvelamento do mundo” em dois pontos: primeiro, acredito que a literatura possa ter outras “funções” que não a mencionada; segundo, outras artes poderiam contribuir para tal “desvelamento”, de modo que ele não seria algo exclusivo à literatura.

Quando Zilberman afirma que essa mediação ocorre “entre o homem e seu presente”, estabelece que a criança leitora não é qualquer leitora, mas um sujeito histórico inserido no seu tempo (daí o presente) e – acrescento – no seu espaço, considerando não só a escola, mas seu bairro, cidade, estado e país. Magnani (2001, p. 41) também fala sobre o sujeito-histórico, destacando sua importância:

[Na] legislação atual [de 1987], os estudos teóricos têm contribuído para a difusão de uma atitude de ênfase na chamada ‘leitura recreativa e lúdica’, a fim de despertar o gosto de ler. Desse modo, a preocupação com a formação do futuro leitor da literatura desvia a atenção de seu presente histórico e contribui para reforçar o mito da acientificidade dos estudos literários (religião, futebol e literatura não se discutem).

Apesar de acreditar que a criança leitora não seja acrítica, incapaz de perceber seu presente histórico, apenas por ser apreciadora do lúdico, como sugere a autora, entendo a problematização de Magnani (2001) com um leitor que ficaria *restrito* à leitura literária feita exclusivamente por gosto ou por divertimento, em detrimento de outras leituras literárias necessárias¹⁴, mas às quais escapassem essas características lúdicas.

Para Magnani (2001, p. 43), a leitura pautada no lúdico não dá conta da

[leitura e literatura como] fenômeno[s] social[is] que envolve[m] as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; [...] pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor.

Quando pensarmos na leitura literária como fenômeno social, nós, professores, talvez repensemos algumas práticas de sala de aula; e quando encaramos a literatura como fenômeno social, podemos tanto ratificar algumas de nossas práticas, que lidam com a literatura por essa perspectiva, quanto repensar nosso trabalho com textos que talvez não deem conta dela¹⁵.

Uma das críticas de Dubin (2019) diz respeito a pensarmos literatura como bem cultural, pois isso apaga “su historicidad, sus dispositivos de legitimación, las distintas concepciones

¹⁴ Ao falar sobre *leituras necessárias*, entendo o que o professor em questão deverá ter clareza e discernimento para decidir o que é *necessário* para seus alunos, para os diferentes grupos nos quais ministra aula.

¹⁵ Além disso, acrescento que o elemento estético da obra também deva ser considerado quando trabalhamos com textos literários.

sobre la misma, sus entramados ideológicos y políticos, los actores que se apropian del concepto y sus intereses concretos y, en cambio, se presenta como algo dado y natural” (p. 74). Contudo, acredito que podemos considerar a literatura um bem cultural sem perder de vista o ponto levantado por Dubin (2019), e quando entendemos que ela não é algo neutro e pensamos nela como fenômeno social e construção histórica, social e cultural (DUBIN, 2019) e tudo o que isso envolve, creio que podemos fazer um trabalho mais satisfatório.

Um olhar e um posicionamento mais críticos de nossa parte quanto à escolha do acervo e as maneiras de se trabalhar com os livros pode colaborar para potencializar a formação de leitores literários. A bibliodiversidade do acervo¹⁶ e de um acervo que busque dialogar com a criança e com sua realidade, ou ainda ao propor que a criança pense sobre outras realidades¹⁷, é capaz de promover uma aproximação desejável entre a criança e o texto, além de colaborar para a construção de sua subjetividade.

Ainda sobre a ludicidade, a “literatura recreativa e lúdica” mencionada por Magnani (2001) reforçaria a ideia de que “gosto não se discute” e que, portanto, não haveria problema que as crianças na escola pudessem ler *apenas* o que quisessem, sem que houvesse uma problematização por parte do corpo docente.¹⁸ Se fosse uma SL “livre”, não haveria problema. Contudo, se a leitura – literária ou não – passa a ter uma relação intrínseca com esse *gosto* e a criança se recusa a ler qualquer texto do qual não *goste*, é preciso que se problematize o trabalho com os textos.¹⁹

Nas palavras de Magnani (2001): “*para atingir mais facilmente* o leitor, envereda-se pelos caminhos da banalização sob a máscara demagógica de adequação ao gosto dos alunos” (p. 42) [grifo meu]. Escolho duas acepções da palavra “demagogia” para refletir sobre a declaração da autora: “abuso da democracia”²⁰ e “discurso ou ação que visa manipular as paixões e os sentimentos do eleitorado para *conquista fácil* de poder político” (Ibid.) [grifos

¹⁶ Segundo a Portaria Nº 7.655/2015, a bibliodiversidade deve ser garantida pela Sala de Leitura, “de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo” (SÃO PAULO, 2015, online).

¹⁷ Para Cosson (2014, p. 27), a leitura abre “uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”, de modo que o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva no momento em que se faz a passagem de sentidos entre um e outro”.

¹⁸ Em conversa informal, uma colega que também atua na sala de leitura declarou que, entre seus alunos de 8º ano, é comum aqueles que escolhem livros como “Vai embora grande monstro verde!”, de Ed Emberley e Gilda de Aquino.

¹⁹ Perguntaram-me se deve-se *obrigar* a criança a ler o que não gosta. Respondo que, no papel de professores, temos a *obrigação* de trabalhar todos os textos que julgarmos essenciais, adequados e necessários, preferencialmente em meio a pluralidade de leituras e sentidos e acervos, pois a criança e o adolescente têm o *direito* à leitura.

²⁰ DEMAGOGIA. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/demagogia>>. Acesso em: 25 jun 2019.

meus]. Em meus grifos, indico que ideia de “facilidade” é recorrente e acrescento que o “abuso” da primeira acepção diz respeito a essa facilidade, ou seja, existe um abuso na facilitação da leitura, o que parece revelar uma anulação do professor, cujo papel é o de ser intermediário entre a criança²¹ e o texto (COSSON, 2014), na medida em que vai “daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p. 35). Intermediário não é o mesmo que “mastigador” de textos.

Acredito que o professor tenha o papel de propor leituras que desafiem o aluno, conforme explorarei mais adiante. Nesse sentido, quando a leitura (literária ou não) é banalizada em decorrência da aparente “democracia”, na qual as crianças têm liberdade para ler *apenas* aquilo que apreciam, há uma perda no que se refere à atividade intelectual da leitura. Além disso, ressalto que esse “gosto” é construído (o que significa que a criança pode *aprender* a gostar de leituras de que antes não gostava) e que a limitação às “paixões e sentimentos” pode dificultar o amadurecimento do leitor.

O papel do professor como intermediário mostra-se fundamental, pois tem não só a possibilidade de ofertar e trabalhar com uma bibliodiversidade literária, mas também de textos não literários, uma vez que estes são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19), ou seja, indispensáveis à formação de leitores. Para Lerner (2002), o desafio de formar leitores está justamente ligado ao manejo “com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica)” (p. 28). Os escritos dos quais ela fala são os textos não literários.

Mesmo porque “o reconhecimento de um gênero determina não só um protocolo de leitura, mas também expectativas capazes de guiar os alunos em direção à interpretação” (ROUXEL, 2013, p. 162-163). Ainda que a autora estivesse se referindo a gêneros literários, acredito que sua citação “funciona” para os textos não literários de modo geral.

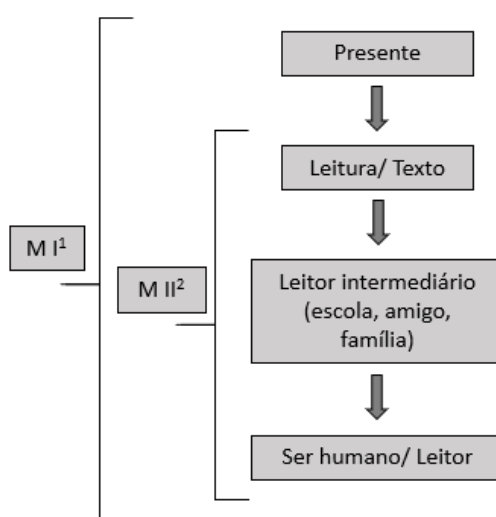
Se por um lado o professor é o intermediário entre a criança e o texto na escola (literário e não literário), por outro, a literatura faz a mediação entre a criança (o homem) e seu presente (ZILBERMAN, 1999; MAGNANI, 2001). Entretanto, Magnani vai mais adiante ao propor o termo “interação” (p. 49), acrescentando a relação dialógica que se estabelece entre a criança leitora e o texto.

²¹“O livro sem mediadores adequados dificilmente cumprirá seu papel de conquistar leitores” (MARQUES NETO, 2009, p. 133).

Se a escola faz a mediação entre o sujeito e a leitura literária, a instituição acaba por fazer “a mediação da mediação”, o que ressalta ainda mais a importância do trabalho docente. Contudo, Zilberman (1999) não toca nesse ponto nem em suas implicações, da mesma forma que não levanta outro tipo de mediação, a interpessoal, ou seja, entre pessoas, envolvendo, no caso da escola, alunos e professores (professor-aluno e aluno-aluno).

A fim de ilustrar a “mediação da mediação”, apresento a Figura (1), que recebeu a contribuição do triângulo interlocutivo de Britto (2015), uma vez que o autor apresenta o conceito de “leitor intermediário”.

Figura 1 – “Mediação da mediação”



¹ Mediação I

² Mediação II (interação)

Fonte: Elaboração própria

Assim, M (I) representa a mediação proposta por Zilberman (1999), entre o presente e a criança leitora/homem/ser humano, enquanto M (II) representa a proposta por Britto (2015), na qual um leitor intermediário funciona como mediador entre o leitor e o texto.

Para a pesquisa, tenho interesse em observar como as crianças se comportam em diferentes SLs, considerando principalmente a questão da leitura compartilhada e a mediação dos pares, de modo que a M2 aparece na maioria dos casos, conforme mostrarei no Capítulo 4.

Compartilhar a leitura, especialmente a literária, pode ser algo poderoso, como mostra Chambers (1997), porque pode estabelecer vínculo não só entre as crianças envolvidas, mas

entre as obras literárias e as crianças, transformando, assim, a leitura em experiência na concepção benjaminiana²², o que pode potencializar a formação de leitores.

Além disso, como afirma Petit (2009), “compartilhar histórias [...] dá, às vezes, o sentimento de que os pertencimentos podem ser mais flexíveis” (p. 12). Sendo assim, a escola não só faz a “mediação da mediação”, na perspectiva de Zilberman, mas também se torna um espaço que possibilita a mediação entre os pares.

2.2.2. Família

A pouca familiaridade doméstica da criança com a leitura literária pode trazer alguns desafios quando esta chega à escola. Posso considerar desde situações nas quais as crianças não correspondam às expectativas relativas ao comportamento de seus corpos durante a leitura até problemas como ausência de capital cultural²³ (BOURDIEU, 2010).

Entretanto, se por um lado a família nem sempre oferece práticas de leitura literária, por outro, em uma perspectiva de letramento, dá conta de apresentar as mais diversas práticas de leitura de outros textos não literários, envolvidos não só nas práticas de leitura doméstica, mas nas encontradas fora de casa e dos muros da escola. Mesmo porque, segundo Lahire (2004, p. 17), “a criança não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida”.

Quando o autor aponta que a criança não é uma mera reprodutora passiva, reforça a ideia de que ela constrói seu próprio conhecimento, pois é um sujeito ativo capaz de elaborar e refinar o que observa em sua casa e na escola.

Segundo as pesquisas de “Retratos da leitura no Brasil” (2009), a mãe é a pessoa que mais influencia a ler (49%), seguida pela professora (33%) e pelo pai (30%). Todavia, o trabalho de Lahire (2004) indica outras possibilidades do que chama de “sucesso escolar”²⁴, na medida em que aponta que as contribuições da família para a vida escolar da criança e do jovem vão muito além de dar livros ou exemplos de leitura literária, não ficando restritas ao capital cultural de Bourdieu, mesmo porque “não basta estar ‘rodeado’ ou ‘cercado’ para conseguir construir concretamente as competências culturais” (LAHIRE, 2004, p. 109).

²² Discorro mais sobre o conceito no Capítulo 4.

²³ O conceito bourdieusiano de “capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2010) diz respeito às habilidades, ao conhecimento e às atitudes associadas a uma cultura dominante, ou seja, representa uma única cultura dentro das Culturas de um povo, detendo, por isso, um potencial de exclusão.

²⁴ O que entendo, entre outras coisas, como formação de leitores.

Quando Hébrard (2011) declara que “a leitura²⁵ é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (p. 37), parece enfatizar a importância da família no processo de formação de leitores. Segundo essa perspectiva, o primeiro contato que as crianças têm com práticas de leitura favoráveis à formação de leitores literários é no núcleo familiar, daí sua importância (ZILBERMAN, 1999). Assim, em tese, quanto mais a criança observa sua família lendo textos, mais naturalidade ela terá na leitura de maneira geral (LAHIRE, 2004). A família também pode influenciar a criança a ler literatura em específico (PETIT, 2009), pois são o primeiro modelo, o primeiro exemplo (COLOMER, 2007, p. 52)²⁶:

A formação [...] [do leitor] começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através das *formas orais* e, inclusive, mediante *narrativas audiovisuais*. [grifos meus]

As práticas sociais leitoras mencionadas por Colomer são as práticas de letramento com as quais a criança tem contato desde que nasce, por estar numa sociedade da leitura e da escrita. Por exemplo, receita, bilhete e lista são textos com os quais a criança e o jovem podem ter contato em casa, no núcleo familiar. Assim, este participa em maior ou menor grau na formação de seus leitores, tanto com textos literários quanto com textos não literários, além das narrativas audiovisuais que a criança assiste com sua família (filmes e desenhos) e das formas orais (parlendas, cantigas).

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (AMORIM, 2009) demonstrou que 49% de todos os entrevistados foram influenciados a ler por suas mães, de modo que o número aumentou para 73% quando se considerou exclusivamente crianças (AMORIM, 2009). Em segundo lugar, estão as professoras como responsáveis pela influência da leitura.

Tais dados indicam que uma parceria produtiva pode ocorrer entre família e escola, pois “não se deve desperdiçar a placenta familiar, comunitária e social” (GONÇALVES, 2012, p. 25), afinal, as crianças não são tábulas rasas e trazem experiências leitoras exteriores à escola para dentro desse espaço. Tal parceria poderia possibilitar uma formação mais efetiva de leitores literários, principalmente quando reconhecemos a importância dos anos iniciais para essa formação (PERROTTI, 1999), o que fica evidente na fala de Escarpit e Barker (1975, p. 122):

A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante

²⁵ O autor não deixa claro se se refere à leitura literária ou não literária, todavia, pelo contexto, creio que se refira à literária.

²⁶ Da mesma forma que o são para as demais práticas culturais.

do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola *costuma* associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. [grifo meu]

Ao que tudo indica, a leitura a qual os autores se referem acima é a literária. Tendo-a em mente, a família pode contribuir para a formação desse leitor por meio de diversas atividades: contação de histórias, oferta de livros²⁷, estímulo à leitura e, principalmente, observação de comunidade leitora dentro de sua casa (MELO, 1999). Todavia, Pennac (1993, p. 15) mostra que a contribuição da família pode se dar por caminhos inusitados: “essa aversão pela leitura fica ainda mais inconcebível se somos de uma geração, de um tempo, de um meio e de uma família onde a tendência era nos impedir de ler²⁸. [...] De um certo modo, ler, então, era um ato subversivo.”

Tal declaração me conduz de volta aos movimentos de resistência por parte de crianças e jovens, capazes de “desafiar” adultos, quando a leitura lhes atravessa, passando pela experiência. O importante é que as práticas de leitura se deem, preferencialmente, pelo caminho da experiência e não pelo da vivência²⁹ (BENJAMIN, 1987), mas o fato é que ocorrerão e constituirão, pouco a pouco, a trajetória leitora da criança.

2.2.3. Estado e sociedade

A meu ver, não se pode pensar no trabalho de formação de leitores feito pelos professores na escola sem considerar dois pontos: a formação de professores e as políticas públicas destinadas à leitura, pois “propor, buscar ou debater uma nova agenda para o livro e a leitura é sempre um exercício essencialmente político” (MARQUES NETO, 2009, p. 127).

Acerca do primeiro ponto, seria produtivo considerar em que medida a formação acadêmica inicial do professor de língua portuguesa o prepara para o trabalho com textos literários e não literários. A análise de matrizes curriculares e ementas de disciplinas poderia nos dar subsídios para pensar essa questão³⁰ nos cursos de licenciatura em Letras. Indo mais além, aqueles que criticam a formação do professor parecem se esquecer que esse professor

²⁷ Para Benjamin (2009, p.54), um ‘simples’ livro como herança pode despertar algo: “um livro, uma página de livro apenas, ou até mesmo uma mera gravura em um exemplar antigo e fora de moda, herdado talvez da mãe ou da avó, pode ser o apoio em torno do qual a primeira e delicada raiz desse impulso [de leitura] se enlaça”.

²⁸ Cito como exemplo situações nas quais a família acredite que ler seja uma “perda de tempo” e que não seja uma boa atividade por separar o indivíduo do grupo familiar (PENNAC, 1993)

²⁹ A leitura sob a perspectiva da vivência e da experiência será abordada com profundidade no Capítulo 4 deste trabalho.

³⁰ Rezende (2013) também problematiza os programas dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras, bem como o trabalho realizado no que se refere à literatura na universidade.

cursou uma graduação reconhecida pelo MEC (do contrário, não poderia lecionar), ou seja, um curso aprovado pelo órgão educacional brasileiro mais importante. Contudo, tal reflexão foge ao escopo da presente pesquisa, por isso, deixo como provocação para futuros estudos.

Sobre o segundo ponto, Yunes (2009) enumera uma série de políticas públicas realizadas pelo governo brasileiro a fim de formar leitores³¹, todavia, entendo ser necessário que tenhamos um olhar crítico em relação a essas políticas, pois, muitas vezes, elas não dão conta da realidade do contexto social do qual crianças e jovens, público-alvo dessas políticas, fazem parte.

Os demais autores da coletânea “Retratos da leitura no Brasil” (2009) mostram-se também bastante positivos em relação às políticas públicas voltadas à leitura. Contudo, políticas públicas como a “Tempo de aprender³²”, que prioriza a fluência de leitura em voz alta e nada fala sobre letramento ou sobre a compreensão de textos, mostram que nem todas as políticas públicas são *boas* como apontam os autores de “Retratos”. Além disso, elas reforçam a necessidade de nós, professores, estarmos atentos a essas políticas, muitas vezes na contramão da produção acadêmica mais relevante, defendendo concepções de leitor, muitas vezes, ultrapassadas, mas que nada têm de ingênuas ou gratuitas.

Gonçalves (2012, p.35) ainda faz um alerta quando esclarece que

Nenhuma melhoria em se tratando de constituição do público de literatura será efetiva se apoiada em simples reprodução de modelos elaborados para outras realidades, épocas ou culturas, ou na desmobilização da escola e na redução de seu poder de intervenção e mobilização.

Sendo assim, cada política pública relativa à leitura deve ser pensada de acordo com o contexto real das crianças e jovens envolvidos e não seguindo algum modelo bem-sucedido na Noruega, na Finlândia ou na Coreia do Sul. Além disso, o poder da escola tem sido retirado dela paulatinamente, por meio de algumas políticas públicas³³, sistemas de material apostilado e interferência indiscriminada e irresponsável da sociedade no trabalho do professor, o que prejudica a tal mobilização proposta por Gonçalves (2012).

Outro ponto importante levantado por Amorim (2009) e Marques Neto (2009) diz respeito à necessidade de que as políticas públicas positivas se tornem políticas de Estado, o

³¹ Um exemplo disso é o PNLL, criado pela Portaria Interministerial 1.442, do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em 14 de agosto de 2006.

³² BRASIL. MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>>. Acesso em: 12 mar 2020.

³³ Como as que pretendem controlar tudo o que os professores fazem, tirando sua autonomia.

que seria um sinal de que no Brasil se “reconhece a questão do livro e da leitura como algo realmente importante e estratégico para o seu presente e [...] para construir outro tipo de futuro” (AMORIM, 2009, p. 16).

Pensando em políticas públicas mais “perenes” relativas à leitura, cito o projeto municipal “Minha biblioteca”, criado em 2007 e ainda em vigor depois de 12 anos. O projeto faz a distribuição de livros (literários, em sua maioria) para alunos da RME de São Paulo, a fim de que as crianças construam, paulatinamente, suas próprias bibliotecas, como indica o nome do projeto. Assim, embora haja uma tentativa de garantia de acesso ao texto, saliento que é insuficiente para formar leitores por si só (CASTRILLÓN, 2011), mas representa o primeiro passo para essa formação.

Deste modo, há elementos que favorecem a formação de leitores e outros que a prejudicam. Um elemento que pode ser determinante e pender para um ou outro lado diz respeito à concepção que se tem de leitor, como no caso da política pública “Tempo de aprender” (BRASIL, 2020, online), que parece não dialogar com os PCNs de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos³⁴

Para Zilberman (1999), o leitor é alguém que lê literatura e o faz de maneira assídua³⁵ – o que parece contradizer o que a autora fala sobre a leitura não poder ser confundida com “a aquisição de um hábito” (vide grifos). Problematizo esse conceito de leitor, pois ele soa como algo reducionista, na medida em que o leitor que lê outros textos que não o literário não é considerado leitor, sendo excluído.

Pensando na criança e no jovem, de acordo com essa concepção, um leitor de revistas em quadrinhos ou de textos que não os literários não é um leitor: conheço alunos com grande interesse pelas ciências que não só realizam empréstimos de livros sobre o universo e sobre os animais, mas que me trazem “dicas de leitura”. Essas observações sobre *o que se lê* nos levam às concepções de literatura.

³⁴ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 23 fev 2020.

³⁵ A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2009, p. 165) considera leitor “aqueles que declararam ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores”.

Embora atualmente haja uma maior abertura quanto ao conceito de literatura, ainda hoje existe quem use “literatura” como sinônimo de “cânone”, os clássicos literários de uma sociedade (PETIT, 2009). Algo que ilustra isso é a opinião de Assumpção (2009), quando critica o que as pessoas leem e os autores citados na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”: “jamais é lembrado qualquer autor estrangeiro de *indiscutível qualidade*, um Kafka, um Dostoiévski, um Borges [...] também aí nenhum clássico universal surge, demonstrando o quanto o leitor brasileiro [...] *desconhece* as demais literaturas” (p. 90-91) [grifos meus]. O autor menciona apenas autores consagrados pela crítica, de modo a funcionarem como um indicador de “leitor”, e não cita nenhuma obra das literaturas africanas ou de alguma autora, por exemplo, o que parece indicar que as “demais literaturas” dizem respeito à literatura canônica, ou seja, caucasiana, eurocêntrica, de classe e civilizatória (DUBIN, 2019).

Saliento que essa ideia de “literatura” ou de que “o bom texto se identifica com o ‘clássico’, que a crítica do passado institucionalizou e a tradição consagrou” (MAGNANI, 2001, p. 61) descarta literatura de qualidade pelo fato de ela não ter passado pelo crivo da crítica de uma tradição, restringindo o leitor àquele que lê o que a crítica valida. Consequentemente, tal visão restringe considerável e negativamente a ideia que se tem de leitor e de literatura.

As perspectivas de que todo leitor é *obrigatoriamente* literário e de que a literatura é apenas o cânone levam a juízos de valor que *não* contribuem para a formação de leitores, mas, ao contrário, fazem com que leitores não se vejam nem se declarem como tais, pois o que leem não é considerado legítimo (PETIT, 2009; BUTLEN apud BUENO E REZENDE, 2015; MARTINS, 1999; CHARTIER, 2001b). Todavia, uma pesquisa de Martins (1999) mostrou que os jovens acreditavam que cultura fosse algo fora deles e fora da vida, o que mostra que a questão é ainda mais séria do que a dos leitores não legitimados.

Bakhtin (1979, p. 40) recorda:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e o que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...]. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Deste modo, se uma criança ou jovem leitor ouve desse mundo exterior que ela ou ele não é leitor(a), possivelmente será essa a representação que terá de si mesmo(a), uma vez que pode internalizá-la. A imagem do leitor ideal – lê os clássicos, por prazer e com frequência – está distante deles e não é gratuita, pois envolve jogos de poder na medida em que a criança e o jovem acabam excluídos da ideia do mundo do leitor. Deste modo, um leitor não é “menos leitor” por ler obras não literárias ou por ler literatura considerada “menor”, não canônica.

A ideia de uma literatura canônica, que seria melhor do que as outras, nos leva de volta à discussão sobre CulturaS. Sabemos que existem diferentes CulturaS dentro da Cultura de um povo, contudo, defendo que uma não é melhor do que as outras. Isso vale para a Literatura, que se insere nas CulturaS.

Ao definir o que seria a “boa literatura”, excluimos muitas obras de qualidade. Um exemplo disso são algumas obras que fazem parte da literatura marginal. O questionamento sobre sua qualidade não diz respeito ao senso estético, mas a sua origem: *Como pode uma obra literária vir de um autor periférico, sem qualquer tradição que pode até desconhecer o cânone?* Esse será o pensamento de uma “elite”.

Entretanto, o trabalho com a literatura marginal pode trazer um potente trabalho de reflexão, análise e diálogo com as crianças e jovens. Além disso, pode despertar o interesse para outras obras literárias.

Assim, a definição de literatura não é feita de modo inconsequente ou ingênuo ou de maneira gratuita: ela visa excluir aquele que não participa dela, como se o conhecimento que trouxesse consigo fosse ilegítimo ou não pudesse nem mesmo ser considerado conhecimento. Deste modo, declarações como “você não tem cultura”, “essa obra que você lê não é literatura” (PETIT, 2009) ou “isso não é conhecimento” fazem parte de um discurso hegemônico e revelam uma visão limitante e limitadora de Cultura (analisada anteriormente), não considerando as CulturaS.

Consequentemente, os grupos que excluem inferiorizam aquele que não participa da “Cultura literária”, neste caso, sem qualquer pluralidade. Vale ressaltar que o cânone literário, muitas vezes, é inacessível ou pouco acessível a esses grupos inferiorizados, reforçando ainda mais sua suposta inferioridade, principalmente quando as CulturaS desses grupos não são legitimadas, o que exclui a pluralidade das demais manifestações de CulturaS literárias.

A exclusão desses grupos, bem como a suposta inferioridade e a não legitimidade do conhecimento que trazem, funcionam para mantê-los eternamente às margens de uma suposta Cultura literária única. Tais estratégias revelam uma preocupação com a manutenção do poder, um poder que define quem faz parte da Cultura literária e quem está fora, e isso tem um impacto decisivo nas configurações sociais.

Segundo essa perspectiva enviesada de Cultura literária, o “bom” leitor não é só aquele que lê “a boa literatura”, mas também aquele que sempre leva um livro à mão, que lê com frequência, que faz da leitura um hábito. O impacto negativo dessa perspectiva não costuma atingir as crianças leitoras, mas sim os jovens leitores, tanto dentro quanto fora da escola.

Tendo tais reflexões em mente, volto meu olhar à escola como espaço e instituição responsável pela formação de leitores: a distância geográfico-temporal não impediu que Zilberman (1999) e Escarpit e Barker (1975, p. 122) apresentassem a mesma preocupação com a capacidade de a escola formar não leitores. Sobre isso, os segundos afirmam:

Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas.

Nesse excerto, o que questiono é a visão que se tem da criança: um ser passivo, incapaz de resistir ou superar um trabalho “insuficiente” ou “inadequado” com a leitura. Tal visão não é coerente com as dezenas de relatos de jovens trazidos por Petit (2009; 2013) e por Pennac (1993), pois nega a capacidade que a criança e o jovem têm de criar mecanismos e estratégias de resistência (PENNAC, 1993) e ainda descarta a leitura como resistência: há jovens que “praticam a leitura como um ato de rebeldia, como uma forma de se diferenciar dos demais, de tomar distância de uma sociedade que só os reivindica como consumidores” (CASTRILLÓN, 2011, p. 95).

Outro questionamento que faço acerca da citação de Escarpit e Barker (1975): até que ponto, em uma sociedade letrada, é possível uma pessoa “abandonar completamente a leitura”? Talvez ela possa abandonar a leitura *literária*. Entretanto, se a criança é letrada e está inserida em uma sociedade da leitura e da escrita, ela terá acesso aos mais diversos textos não literários e os usará conforme suas necessidades (BRITTO, 2015).

Quando a criança não traz muitas práticas de leitura literária de casa ou ainda traz práticas de resistência à literatura, por exemplo, cabe à escola e aos professores fazer um trabalho para que a leitura literária e as práticas a ela ligadas não fiquem inexoravelmente associadas às práticas e atividades escolares, pois essa associação restringe a relação da criança com a leitura literária, como ilustra Cunha (2009), “muitos entrevistados afirmam que não leem ou não vão à biblioteca porque ‘não estão estudando’, o que mostra a ligação da leitura com a escola, com ‘os estudos’, na percepção das pessoas” (p. 55).

É inegável a importância da escola e da família, contudo, elas não existem descoladas ou recortadas de um contexto social e histórico, o que interfere diretamente nas práticas de leitura de formação de leitores, bem como nas outras práticas culturais. Zilberman (1999, p. 42-43) traz para o Estado a sua parcela de responsabilidade:

Um segundo polo [de alfabetização, num sentido de formação de práticas de leitura] é representado por outra instituição – a família. Também essa explícita, por meio de sua atividade, a política cultural que exerce, restrita, é certo, ao âmbito doméstico.

Porém, ela evidencia a repercussão, no contexto privado, da atuação do Estado, afirmando-se ou não às primeiras linhas de ação desse.

A autora mostra que as ações do Estado podem interferir diretamente no âmbito doméstico das práticas culturais. Ao pensar no Estado neste contexto, considero tanto as políticas públicas voltadas à formação de leitores (políticas essas com todas as suas deficiências) quanto a questão da desigualdade social que implica direta e visceralmente na formação de leitores. Já Pastorello (2015) é mais enfática quando demonstra que “responsabilizar apenas a escola pelos fracassos e resistências à leitura é desconsiderar a dimensão cultural, social e subjetivante da língua escrita e, mais evidentemente, a dimensão histórica que condiciona transformações constantes na prática leitora” (p. 20).

Um exemplo do papel e da responsabilidade do Estado na formação de leitores pode ser visto no comentário de Chartier (1999). Segundo ele, as bibliotecas municipais francesas (entre 1850-1870) eram incapazes de disseminar a leitura como uma atividade pública à qual todos tivessem igual acesso: “[as bibliotecas] ficavam apenas entreabertas, empoeiradas; eram, afinal, depósitos inertes” (CHARTIER, 1999, p. 123). Era responsabilidade do Estado tornar as bibliotecas públicas *realmente* acessíveis à população.

Quanto às políticas públicas voltadas à leitura, talvez a mais visivelmente material e a primeira na qual pensamos seja a de distribuição de livros. Todavia, as políticas públicas voltadas à mera distribuição de livros, ao mero acesso, não apresentam grande eficácia porque quem as desenvolve não compreende que o acesso ao livro não basta para essa formação (MAGNANI, 2001; CASTRILLÓN, 2011). As reflexões de Butlen (apud BUENO E REDENZE, 2015) sobre as relações entre teoria e prática e a formação de leitores, somadas às suas experiências nessa mesma formação e na de professores, conseguem dar dimensão de como o simples acesso é insuficiente para a formação de ambos.

Um outro motivo pelo qual o acesso ao livro não é o suficiente revela uma concepção equivocada sobre a leitura “como se [as pessoas] estivessem conscientemente ansiosas por lê-los [os livros], tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX” (COLOMER, 2007, p. 105), ou seja, o acesso não é o suficiente para que as pessoas queiram ler e é possível que “o usual expediente de entregar livros e equipamentos às prefeituras [...] se transform[em], salvo gloriosas exceções, em depósitos de livros sem leitores” (MARQUES NETO, 2009, p. 133).

Magnani (2001) faz uma ampla crítica a respeito das políticas públicas voltadas à distribuição de livros. Segundo ela, tais políticas atendem a interesses tanto do Estado (e do capital), com o seu paternalismo e autoritarismo (MAGNANI, 2001), quanto das muitas editoras de livros que não só “levam literatura às massas”, mas também lucram bastante com a

venda desses livros – às custas do dinheiro público. (MAGNANI, 2001). A autora vai adiante e propõe duas perguntas pertinentes para minhas reflexões: “Quem está se beneficiando com a crise da leitura? Quem está cuidando das feridas sociais?” (Ibid., p. 40).

De acordo com Magnani (2001), a oferta de livros por parte das editoras, cuidando de tais “feridas sociais”, pode acabar por transformar “a leitura em fetiche e o indivíduo em consumidor” (p. 48), como Perrotti (1999) discute em seu artigo publicado em 1986. Se por um lado o trabalho de Magnani (2001) traz importantes questões para reflexão, por outro, é importante situá-lo no contexto no qual foi produzido: 1980. Assim, hoje talvez não se observe exatamente a relação apontada pela autora referente à oferta de livros. Contudo, acredito que tal relação está longe de ser neutra.

Em artigo desenvolvido em 2018 para o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), tive a oportunidade analisar brevemente o acervo do “Projeto Leituraço”, promovido pela RME de São Paulo em 2014, com o objetivo de fomentar a leitura de obras literárias africanas e afro-brasileiras.

Para o projeto, a SME selecionou 13 títulos que contemplassem os três ciclos do ensino fundamental (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as EMEBs; e 10 títulos a serem trabalhados nas escolas municipais de educação infantil; (EMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs). Destes 23 títulos, todos apresentam temática africana ou afro-brasileira, ainda que fossem releituras como “Rapunzel e o Quibungo” (2012), de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Entendo ser pertinente considerar o lugar de fala dos autores das obras do “Projeto Leituraço”: se por um lado em sua maioria são homens brancos, por outro, os três livros de autores afro-brasileiros foram escritos por mulheres.

Quadro 2 - Relação entre etnia dos autores e quantidade de livros

Autoria	Quantidade
Livros de escritores afro-brasileiros	3
Livros de escritores africanos	2
Livros de escritores brancos	13
Livros de parceria	1
Adaptação de obra europeia	1

Com essa aparente digressão, busco demonstrar que embora existam leis como a 10.639/03, que garante o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a 11.645/08, que inclui

em tal ensino a cultura e a história indígenas, é pertinente refletir em que medida um acervo no qual mais da metade dos autores é composta por homens brancos realmente dá conta de uma perspectiva não etnocêntrica.

Assim, se por um lado as críticas de Magnani (2001) acerca do mercado editorial possam parecer, de certa forma, “datadas”, por outro, a produção literária para jovens e crianças nada tem de desinteressada ou neutra, pois a leitura e a escolha de textos que fazemos têm uma dimensão política (BRITTO, 2006) e não se pode perder isso de vista: “textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade (Ibid., p. 85).

Deste modo, a criança leitora literária vai sendo formada a partir de suas experiências de leitura e das perspectivas com as quais tem contato. Se está exposta em grande parte a um trabalho de perspectiva etnocêntrica, isso interfere na sua formação, o que pode levar até mesmo a uma espécie de colonização da infância (PERROTTI, 1982; GUATTARI, 1987; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014): o adulto *impõe* seu mundo à criança, moldando-a, numa perspectiva etnocêntrica, na qual a criança é o ser da negação (*não sabe, não é capaz, não tem força etc.*). Isso não significa que a criança aceite passivamente o que o adulto impõe: ela desenvolve mecanismos e estratégias de resistência.

Sobre essa perspectiva adultocêntrica³⁶, Benjamin (2009) problematiza: o quanto os livros oferecidos realmente atingem, dialogam com as crianças? O quanto eles não sustentam essa perspectiva³⁷? Outra crítica feita pelo autor diz respeito à produção cultural feita para crianças: segundo ele, “[em] uma sociedade produtora de mercadorias [...] que [...] vê [n]a Educação, com desenvoltura tão lamentável [...] mercado colonial para bens culturais” (BENJAMIN, 2009, p. 148). Assim, a literatura infantojuvenil, dentro da Educação, torna-se mais um mercado (MAGNANI, 2001; PERROTTI, ; BRITTO E BARZOTTO, 1998).

Quanto à questão do mercado editorial, crianças de diferentes classes sociais parecem estar sujeitas à experiência da leitura literária como fetiche. Contudo, existem diferenças entre o que é oferecido para crianças dessas diferentes classes e isso está ligado ao acesso. O quadro abaixo ilustra a questão:

Quadro 3 – Relação entre acesso aos livros e classe social

³⁶ Palavra minha.

³⁷ Em “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009), Benjamin não utiliza o termo ‘adultocêntrico’, contudo, o comportamento e a visão de mundo por ele descritos em diversos ensaios da obra confirmam o sentido da palavra.

Principais formas de acesso aos livros de acordo com a classe social					
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D	Classe E
Comprados	73%	65%	48%	32%	27%
Fotocopiados/xerocados	5%	8%	8%	5%	2%
Presenteados	30 %	30%	21%	24%	25%
Emprestados por bibliotecas (inclusive escolares)	24%	31%	37%	33%	22%
Emprestados por particulares	35%	47%	46%	44%	49%
Distribuído pelo governo e/ou escolas	3%	11%	15%	49%	40%
Baixados gratuitamente da internet	10%	13%	9%	3%	3%
Não costuma ler livros	5%	6%	5%	4%	0%

Fonte: Amorim, 2009, p. 205.

As crianças de classes mais alta têm um maior poder de *escolha*: 73% dos leitores da Classe A entrevistados compram seus livros, sendo essa a forma mais frequente de acesso, contra 32% e 27% das Classes D e E, respectivamente. Tais classes contam, em grande parte, com os empréstimos particulares (44% e 49%, respectivamente) e com obras distribuídas pelo governo e/ou escola (49% e 40%, respectivamente), sendo assim, nas Classes D e E, considerável parte do acervo fica *restrito* ao das escolas, acervo este que não é “desinteressado”.

De acordo com Britto (2015), uma questão crucial para a formação de leitores é justamente a possibilidade de *escolha*: escolher o que ler, onde ler, quando ler, escolha essa que, segundo a pesquisa mencionada, se limita aos grupos das classes mais altas.

Ainda segundo a pesquisa (AMORIM, 2009), 73% do total de pessoas entrevistadas não frequenta bibliotecas, o que equivale a 126 milhões de brasileiros. Tais dados permitem identificar uma aparente ausência de “cultura de bibliotecas”, fato que restringe de forma significativa o acesso aos livros, principalmente nas Classes D e E. Contudo, a pesquisa não distingue as bibliotecas escolares das demais e creio que seria interessante observar em que medida as escolares são mais ou menos frequentadas do que as outras, principalmente quando a biblioteca escolar é uma das “principais instâncias de literatura em geral, e particularmente da literatura infantil” (SOARES, 2006, p. 22).

Assim, esse “gosto” pela leitura parece ser construído muito em função do que a criança leitora tem acesso e pode ser “marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos

de leitura e escrita” (MAGNANI, 2001, p. 63), o que também passa pelo acesso. A respeito do gosto, Failla (2009) faz uma interessante reflexão: “não é possível gostar de ler se não se compreende o que se lê” (p. 101), logo, “despertar o gosto pela leitura exige, antes, o desenvolvimento da habilidade leitora” (Ibid.). Embora a autora não especifique o que ou quais seriam essas habilidades, imagino que se refiram à possibilidade de compreender o que se lê.

Ainda que a crítica ao acervo escolar, feita por Magnani, date de 1987, ano de sua dissertação de mestrado, ela serve para que possamos refletir sobre as obras que chegam a nossas escolas na atualidade por intermédio de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Como professora-pesquisadora que tem acompanhado o acervo que chega à escola na qual leciono, oriundo do PNLD, posso dizer que há um movimento crescente de pluralidade do acervo, o que é positivo³⁸. Saliento que duas das diretrizes do PNLD são “o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [e] [...] o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais”³⁹, o que se refletiria em um acervo coerente com ambas.

Tal movimento de bibliodiversidade também é notado em programas de nível municipal⁴⁰: já houve uma ocasião na qual professores da RME foram convidados a elaborar a lista do acervo para as escolas da rede, contudo, tal fato se deu apenas uma vez, não sendo uma constante nem estando garantido por qualquer tipo de legislação ou algo similar. Além disso, estes livros são escolhidos a partir de uma lista de editoras previamente estipuladas, de modo que existia uma pré-seleção e consequente limitação quanto à escolha.

Nenhuma decisão quanto ao acervo é neutra ou gratuita, uma vez que uma escolha é feita em detrimento de outra. Assim, a declaração de Magnani (2001) de que “é preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de língua e de literatura pelas quais optamos” (p. 40) faz com que eu considere que as tais concepções estão diretamente ligadas com as escolhas que nós, professores e criadores de políticas públicas, fazemos, neste caso, em relação ao acervo.

Entretanto, se por um lado o acesso não oferece qualquer garantia de formação de leitores, por outro, pode ser considerado um ponto de partida, uma vez que o primeiro passo é o oferecimento do livro: “ter acesso à leitura [aos livros] não garante de maneira absoluta a

³⁸ Embora grande parte dele seja literário, o que deixa os demais gêneros de lado. Cito como exemplo obras biográficas como “50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer” (2017), de Débora Thomé.

³⁹ BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov 2019.

⁴⁰ Um exemplo disso é o programa “Minha Biblioteca”, cujo objetivo é o de entregar livros aos alunos das escolas municipais de São Paulo.

democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou, pelo menos, a retarda”⁴¹ (CASTRILLÓN, 2011, p. 62-63). É nesse contexto que destaco a importância das bibliotecas públicas e bibliotecas escolares (CASTRILLÓN, 2011; HALFON, 2012).

Outra questão além do acesso diz respeito aos sentimentos envolvidos na leitura: há quem defenda que a leitura deve se dar pelo prazer; outros defendem⁴² que é preciso haver um “trabalho com a leitura”. Seja qual for o caminho escolhido, o do prazer simples ou o do “trabalho da leitura”, o fato é que as práticas de leitura precisam ser *desenvolvidas*, de modo que as crianças sejam expostas a elas, pois não se nasce leitor, mas também não se nasce resistente à leitura, conforme aponta Silva (1999, p. 165):

[...] a leitura é *uma prática social* que, para ser efetivada, depende de determinadas condições objetivas, presentes na sociedade como um todo. Ninguém é avesso à leitura por natureza; a pessoa pode, isto sim, ser levada a ser avessa, a detestar a leitura. [...] A formação do leitor [...] não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra [...] não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção de leitura não se fizerem presentes no campo social.

As condições mencionadas por Silva (1999) são as mais variadas, mas podemos destacar as desigualdades sociais, não “[a] falta genérica de interesse ou de gosto, [mas a de] [...] *condição*” (BRITTO, 2015, p. 72) [grifo meu], de modo que existe uma relação direta entre desigualdade social e não leitura literária (BRITTO, 1998; CASTRILLÓN, 2011; COLOMER, 2007; MAGNANI, 2011; MELO, 1999; SILVA, 1983; BAJOUR, 2012; PETIT, 2009).

Ressalto que essa relação e suas implicações têm sua gênese na educação jesuítica, uma vez que já nessa época havia um abismo entre a educação dada às classes mais ricas e as mais pobres: “[o] acúmulo de oportunidades contribui para aumentar o abismo entre letrados e não letrados, entre o preparo intelectual dos filhos dos colonizadores e o preparo meramente profissional dos índios, mestiços e negros, adquirido na prática” (MAGNANI, 2001, p. 16). Nossa desigualdade é histórica.

A classe social da família pode influenciar, muitas vezes, a relação que a criança vai estabelecer com a leitura literária e, conseqüentemente, com suas práticas. Isso não significa que a família não utilize a leitura de outros textos não literários que atendam às suas necessidades. Wittmann (1999b) aponta que isso é algo histórico: liam-se “tabelas de sangria,

⁴¹ Essa concepção de formação de leitores baseada exclusivamente no acesso ao livro não é exclusiva de políticas públicas brasileiras, o que fica claro nos comentários de Chartier (1999) sobre a aplicação do modelo americano de biblioteca no pós-Segunda Guerra Mundial.

⁴² Aprofundarei a questão do “prazer” e do “gosto” pela leitura na próxima seção.

regras do clima e do plantio e livros de orações, que se difundiam nas férias e com propaganda barata, assim como os livrinhos populares religiosos e mundanos” (p. 141).

O que pode afastar as classes mais baixas das práticas de leitura literária não é apenas a falta de acesso aos livros, mas a falta de sentido nesse tipo de leitura, a falta de tempo, o excesso de cansaço etc.. Melo (1999, p. 75) aponta essas e outras razões:

O hábito de leitura depende [...] do equilíbrio trabalho-lazer, em qualquer sociedade. E são as classes trabalhadoras as excluídas da leitura. A grande maioria das pessoas não lê porque a leitura pouco (ou nada) significa no mundo do trabalho. [...] São essas mesmas pessoas que não encontram na leitura fonte de prazer estético. Ora porque não dispõem de tempo livre e condições econômicas para tal. Ora porque vivem exaustas, consumindo todas as energias no trabalho ou na locomoção. Desta maneira, não se mostram predispostas para a leitura, nem se sentem gratificadas. [...] Por que o operário não lê? Ou, por que as classes populares leem menos do que se espera? As causas são várias: em primeiro lugar, o isolamento social das classes trabalhadoras, que vivem segregadas das outras pessoas da sociedade, curvadas sobre a matéria que elas transformam. E essa segregação do trabalhador é um fenômeno universal. Jornada longa e intensa, transporte difícil, moradia distante, falta de lazer, de bibliotecas em bairros e o salário gasto da sobrevivência.

Ao trazer tais reflexões sobre a interferência das desigualdades sociais na formação de leitores, Melo (1999) acaba também por problematizar indiretamente as políticas públicas referentes à leitura literária, uma vez que elas não dão conta dos problemas de desigualdade que encontramos no país. Nas palavras de Silva (1983, p. 16):

[A Lei-dura é um] conjunto de restrições agudas que impede a fruição da leitura, do livro, por milhões de leitores em potencial. É essa mesma lei-dura que vem colocar a leitura numa situação de crise, num reflexo de crises maiores presentes em nossa sociedade.

Acredito que sempre estivemos em crise no Brasil no que se refere à leitura e à Educação. E se antes a leitura não era vista como estando em crise, não é porque houvesse menos desigualdade social ou algo parecido, mas porque a Educação e a escola eram menos democráticas do que hoje e as crianças e jovens que importavam realmente eram os das classes mais favorecidas. A democratização da Educação trouxe para dentro da escola a desigualdade social que já existia no Brasil desde a colonização.

Acredito que as tais restrições das quais Silva (1983) fala vão muito além da questão da “fruição da leitura”, uma vez que o acesso aos livros, adequadas políticas públicas de leitura e uma sociedade que reconheça a importância e fomente a leitura fazem-se fundamentais na formação de leitores.

Silva (1983) vai adiante e explicita o que seriam as “crises maiores presentes em nossa sociedade”, apontando para o “isolamento sociocultural da classe trabalhadora” (p. 61), oriundo da desigualdade social. O autor volta a falar sobre isso (SILVA, 1999, p. 165) 16 anos depois:

Uma pessoa dificilmente vai ler ou conviver com livros se ela não tiver tempo para o exercício da leitura, se ela não tiver acesso à educação formal, se ela não tiver poder aquisitivo para a compra regular de materiais escritos, se ela não tiver uma rede bem equipada de bibliotecas que atenda aos seus interesses e necessidades, se ela não for levada a valorizar a leitura como um meio de adquirir conhecimentos etc..

Essa declaração leva ao questionamento do quanto teriam as desigualdades sociais diminuído; as políticas públicas, melhorado; a sociedade, valorizado e fomentado mais a leitura nesses 16 anos.

Entendo ser importante salientar que a visão em comum de Melo (1999), Silva (1983; 1999), Castrillón (2011) e Britto (2015, p. 141), longe de ser determinista (como se nenhuma pessoa de classe desfavorecida pudesse ser leitora simplesmente por conta de sua classe social), escancara, explica e explicita a relação entre a desigualdade social e a formação de leitores, que pode ser sintetizada na seguinte declaração: “os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer. [...] Os pobres consomem menos leitura como consomem menos tudo”.

É sabido que as desigualdades sociais interferem diretamente na Educação (se uma criança passa fome, provavelmente apresentará dificuldades de aprendizagem), então perceber e considerar o quanto interferem nas práticas de leitura não causa surpresa. De fato, parece ser ingênuo desconsiderar o impacto das desigualdades sociais não só na formação de leitores, mas na Educação de modo geral.

O que poderia ser feito a esse respeito, então? Castrillón (2011, p. 17) reflete:

Somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar na democratização da cultura letrada.

Para isso, seria necessária a diminuição das desigualdades sociais: “para universalizar o acesso à cultura letrada, são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento” (CASTRILLÓN, 2011, p. 27).

Por um lado, talvez a afirmação da autora possa soar ingênuo ou utópica, uma vez que coloca como condição (*somente quando*) uma “conscientização” da população relativa à leitura

literária, que não pode ser garantida⁴³. Por outro lado, enquanto professores, não podemos esperar que a leitura passe a representar o que Castrillón afirma para que haja uma “democratização da cultura letrada”. Entretanto, em conjunto, podemos colaborar com a construção de práticas de leitura literárias positivas, que realmente contribuam com a trajetória de leitura de crianças e jovens.

Saliento ainda que a exclusão social que leva à exclusão da leitura literária não se restringe, de modo algum, à contemporaneidade: o Brasil é um país desigual desde a sua essência, logo, sempre existiram problemas na formação de leitores e, numa perspectiva mais ampla, na Educação, conforme mencionamos em relação à educação jesuítica. Tais problemas na formação de leitores não ocorrem por acaso, não são gratuitos, como nos mostra Castrillón (2011, p. 16):

Historicamente, a leitura tem sido um *instrumento de poder* e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do *controle* dos textos sagrados, o *controle* da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. [grifos meus]

Se a leitura pode ser usada como instrumento de poder e controle, ficando restrita a pequenos grupos, faz sentido que exclua os demais, aqueles que não participam destes grupos. Neste contexto, ela é seletiva. Sendo assim, cabe a nós, professores, refletir o quanto a instituição escolar pode trabalhar no sentido de evitar esse controle castrador e levar e distribuir esse *poder* aos alunos, tornando-os também “senhores dos livros”.

Petit (2013) menciona essa questão do controle ligado à desconfiança e explica a existência de grupos (Igreja, personalidades, patronato e parte da elite operária) no passado francês que acreditavam no perigo da literatura sem mediação (*controle*) para classes menos favorecidas. Nos meios populares, o leitor tinha fama de traidor.

Refletindo sobre a formação de leitores e a questão social, narro breve e marcante episódio com um aluno adolescente da RME de São Paulo. O jovem, residente em bairro periférico da zona sul e oriundo de família de baixo poder aquisitivo, foi meu aluno durante alguns anos. Em 2015, quando estava no 9º ano, travou comigo um diálogo sobre como os livros eram caros no Brasil. Considerando a realidade socioeconômica da maioria da população, o valor do salário mínimo e a questão dos impostos, concordei com o aluno.

⁴³ Estamos vivendo em uma época na qual as campanhas de vacinação não são o bastante para convencer a população sobre a importância das vacinas, que dirá garantir que se conscientizem sobre a importância da leitura literária.

Entretanto, observando as roupas de marca que o jovem utilizava, perguntei a ele quanto sua camiseta tinha custado, ao que o aluno respondeu “R\$150”. A questão, para ele, não seria o acesso ao livro, uma vez que com a mesma quantia o jovem poderia ter comprado alguns livros. Então qual seria a questão?

Uma das possibilidades levantadas é a de que esse jovem seria fruto da família descrita por Melo (1999), imersa num complexo contexto social, no qual a leitura literária talvez não fizesse sentido, o que não a impediria de ter textos não literários e realizar suas práticas de leitura em casa.

Também considerei a relação que o adolescente pode ter estabelecido entre leitura literária e escola, como se tal prática ficasse relegada exclusivamente à instituição, possivelmente ficando associada às meras ideias de “tarefa” e “obrigação”.

Sendo assim, hipoteticamente, o aluno preferiria atividades que se desprendessem da ideia de escola, como assistir televisão ou explorar a internet, correndo o risco de exercer, muitas vezes, o papel de consumidor passivo, sem qualquer crítica ao que visse.

Entretanto, encontrei em minha trajetória alunos de contextos similares cujas identidades passam pelas práticas de leitura literária e não literária. Alunos que, frequentemente, buscam ansiosos por livros que conversem com eles. Alunos que pedem indicações de leitura toda vez que visitam a sala de leitura. Alunos cujos pais, muitas vezes, acham que ler é uma perda de tempo. Alunos que, diante de uma série de problemas sociais e familiares, encontram na leitura um porto seguro, não no sentido de “acomodação” ou “conforto”, mas no de “referência”, o que traz novas perspectivas e possibilidades de construção de suas histórias.

A reflexão que trago é a de que os alunos nem sempre leem ou se comportam como é esperado no que se refere à leitura, especialmente a literária. Deste modo, as práticas de leitura literária até podem fazer parte de suas vidas, contudo, as escolhas feitas em relação ao acervo ou ao trabalho com o texto na escola podem esvaziar essas atividades de sentido.

Por exemplo, se ao final da realização de uma leitura literária, tudo o que pedíamos aos alunos é o preenchimento de uma ficha de leitura. Ela pode ter o seu valor: identificar ou classificar dados (COSSON, 2014). Todavia, limitar a leitura literária ao seu preenchimento é empobrecedor, pois ela cerceia a criatividade (COSSON, 2014), de modo que essa leitura possa perder seu sentido, ou então, ganhar outros como “ler para preencher a ficha”. Quando assumo que leitura literária “serve” apenas para isso, demando do aluno uma “atitude meramente passiva e reprodutora” (MAGNANI, 2001, p. 48).

Todavia, ele pode se recusar a fazer ou transgredir o que foi pedido de outra maneira, num claro posicionamento de resistência. Caso esse tipo de trabalho com leitura literária seja recorrente, com o passar do tempo, o aluno pode relacionar leitura literária à resistência, passando a resistir a qualquer leitura literária, simplesmente por ela ser o que é, independente do trabalho realizado com ela.

Outra possibilidade ainda para explicar a existência de não leitores é a de que nossa sociedade realmente não reconheça a importância da leitura literária, não sendo essa um valor no meio onde este adolescente está inserido. Escarpitt e Barker (1975, p. 5-6) nos mostraram que, no passado, em países desenvolvidos,

O povo ainda tem, em relação ao livro, uma atitude que remonta ao tempo em que ele era instrumento de comunicação interna de uma cultura de iniciação reservado à elite que sabia ler. Pela força das circunstâncias o livro massificou-se, mas por muito tempo ainda continuará prisioneiro de seus mitos e lendas. Até certo ponto, mesmo nos *países desenvolvidos*, o fato de ler livro é considerado uma prática sofisticada à qual se dedicam principalmente os que não têm capacidades para a atividade física” [grifos meus]

Os autores apontam uma visão antiga e comum em países desenvolvidos, com tradição de leitura, o que leva ao seguinte questionamento: qual seria a visão (ou as visões) da leitura em países em desenvolvimento?

No Brasil, percebo que a visão acerca da leitura é parecida com a apresentada acima por Escarpitt e Barker (1975). Historicamente, sabemos que no Brasil, a leitura, assim como a Educação de modo geral, foi relegada a uma minoria e é possível perceber, ainda hoje, resquícios dessa visão.

É comum encontrar em classes mais baixas o discurso “isso não é para mim” (PETIT, 2009), no qual as pessoas que fazem parte desses grupos não se sentem pertencentes ao mundo das práticas de leitura literária, não se sentindo merecedoras ou dignas do direito de ler. Ao longo de dez anos, entre aulas de inglês e de sala de leitura, ouvi com grande frequência esse discurso de meus alunos de EJA, tanto de adolescentes quanto de pessoas mais velhas. Esse sentimento de “não pertença” ao mundo do conhecimento (e da leitura) seria um triste elo entre essas diferentes faixas etárias.

Wagner (2017) salienta que ninguém pode conhecer todas as práticas culturais de seu povo, o que a princípio pareceria justificar a declaração de “não é para mim”. Entretanto, a reflexão de Wagner não diz respeito à *exclusão social*, como na situação acima, mas sim aos diferentes espaços que cada indivíduo ocupa, bem como os papéis que desempenha.

Além disso, há ainda a visão segundo a qual “a leitura continua a ser um hábito característico das classes ociosas” (MELO, 1999, p. 63), tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento, de modo que as práticas de leitura se tornam mais distantes das classes trabalhadoras. Outro elemento que aumenta essa distância é apresentado por Colomer (2007), cujas pesquisas apontam para percepções negativas da leitura: “visão como uma atividade alheia, por ser elitista ou própria da geração adulta, por sua associação com a fase infantil ao chegar-se à adolescência” (p. 113-114).

Outra possibilidade é a de que a leitura poderia até ser vista como algo importante, mas haveria outras coisas que se sobreporiam a ela. Logo, antes gastar dinheiro com roupas de marca do que com livros. As primeiras garantem *status*; os segundos, não.

Sobre a questão do *status*, Halfon (2012) escreve uma observação bastante pertinente: “na economia do livro, não há uma relação direta entre compras e capacidade econômica; o preço que a pessoa está disposta a pagar por um livro depende do valor que dê à leitura e aos livros em sua vida” (p. 122). Creio não ser prudente descartar a capacidade econômica, mas, se ela existe, não é o suficiente para que o livro seja adquirido: é preciso que haja uma relação, um vínculo com o livro, com a leitura, e boa parte dessa relação para um “posicionamento da sociedade civil” (ZILBERMAN, 1999, p. 42).

Considero aqui o meio desse adolescente, mas talvez injustamente: não poderia ir além desse meio e considerar a sociedade como um todo? Seria exclusivo das classes desfavorecidas este tipo de postura narrada no diálogo relatado? Não poderia a mesma situação numa classe mais favorecida, em que um adolescente prefere roupas de marca a livros? Possivelmente, os objetos culturais tenham valor para uma minoria por conta da sociedade na qual estamos inseridos, e essa minoria não está ligada necessariamente à classe social.

Assim, uma sociedade na qual um real trabalho de fomento à leitura literária é problemático precisa ser questionada, sendo ela responsável também pela não formação de leitores literários, afinal, “o hábito da leitura [...] é algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade” (MELO, 1999, p. 72), ou seja, a leitura literária tende a fazer parte da vida de uma pessoa quando faz parte da cultura de seu grupo. Contudo, a frequência da leitura literária, presente na ideia de hábito, não parece dar conta, necessariamente, da incorporação das práticas de leitura literária.

Embora tenha refletido sobre todas essas possíveis justificativas para o comportamento de meu ex-aluno, percebi que nenhuma delas dava conta do que realmente acontecia. Sendo assim, trago o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), que representa um elo entre a perspectiva objetiva e a subjetiva da sociedade dentro do indivíduo, ou seja, relaciona-se com

o modo como as pessoas recebem as práticas culturais da sociedade, incorporando-as e transformando-as.

Assim, uma criança ou jovem que tivesse incorporado o *habitus* da leitura literária (dimensão objetiva), a transformaria dentro de si (dimensão subjetiva), por meio de sua subjetividade, o que reforça a ausência de uma atitude passiva por parte do sujeito: “a leitura se configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outros sujeitos” (MARQUES NETO, 2009, p. 137).

Deste modo, a leitura por si só é ativa, e quando incorporamos o *habitus* assumimos uma postura ainda mais ativa. Contudo, quando a leitura literária não é tida como um *habitus*, a sociedade assume um papel de formação de não leitores.

Para Elias (1994), o *habitus* é “a auto-imagem e a composição social” (p. 9) do indivíduo, ou seja, não bastaria que a criança ou o jovem tivesse incorporado as práticas de leitura (composição social), mas precisaria ver-se como alguém que é leitor (autoimagem). Entretanto, pensando nos jovens entrevistados por Petit (2009; 2013), defendo que são leitores, ainda que não se vejam como tal.

Ainda que a sociedade tenha sua parcela de responsabilidade, considero que se não há a aprendizagem das práticas de leitura literária em outros ambientes, caberá à escola “dar projeção na história do indivíduo”, reforçando-se assim a função social da instituição. A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2009) confirma “o papel da escola como palco privilegiado para a formação de leitores” (AMORIM, 2009, p. 15).

Assim, a escola fica encarregada de trabalhar não só com os dois eixos mencionados por Melo (1999) – “a utilidade e o prazer” –, mas também de quebrar o ciclo da não leitura literária que, muitas vezes, se reproduz e se propaga fora desse espaço.

Ao pensar no papel da escola perante uma família que por seus motivos não oferece muitas práticas leitoras de literatura, compreendo que, a despeito da situação da criança leitora e de sua “bagagem”, a escola precisará oferecer as melhores práticas de leitura literária possíveis, a fim de formar leitores literários.

Inicialmente, mencionei a constância do poder da escola e da família, contudo, independentemente dessas instituições, há perspectivas ligadas à sociedade que se mantêm constantes. Segundo uma delas, leitura é para quem está (ou é) ocioso e faz parte de uma elite, longe das classes trabalhadoras. Tais perspectivas não são as únicas e não representam um pensamento unânime, mas ainda permanecem para um grupo, daí minha preocupação: essas

perspectivas dificultam a disseminação e promoção das práticas de leitura literária e a formação de leitores literários⁴⁴.

Tanto o senso comum quanto alguns estudiosos afirmam que “não se lê no Brasil”. Britto (2015) questiona incisivamente a ideia de que o Brasil é um país de não leitores, trazendo a reflexão de que quem lê, lê alguma coisa (ler é um verbo transitivo direto, como o autor mesmo aponta), e que o leitor é alguém que “usa a leitura e a escrita para participar da vida social, econômica, política e cultural” (p. 62).

Zilberman (1999) parece se posicionar da mesma forma ao defender que “a ação implícita no verbo [ler] não torna nítido o seu objeto: ler, mas ler o quê?” (p. 39), pergunta esta que também nos possibilita pensar em uma variedade de suportes e não apenas de textos. Para Zilberman, ler literatura. Para Britto, ler o que for necessário para a vida do leitor. Assim, embora haja uma semelhança inicial (*quem lê, lê algo*), no fim, o complemento de “ler o quê” parece ser duas concepções distintas de leitura.

Colomer (2007) parece se posicionar à semelhança de Zilberman (1999): embora não fale de literatura, a primeira declara que os jovens “não adotam a leitura como uma prática que lhes defina pessoalmente” (COLOMER, 2007, p. 42). Em outras palavras, para ambas, os jovens não leem. Entretanto, Britto (2015) mostra justamente que, estando em uma sociedade de cultura escrita, cada um usa a leitura para seus próprios fins, não ficando ela restrita à literatura ou a qualquer outra categoria – o que, de fato, seria empobrecedor. Creio ser importante destacar que um mesmo leitor terá diferentes propósitos de leitura a depender da SL que esteja experimentando.

Britto (2015) também afirma que “cada sujeito lê aquilo que tem relação com seu modo de vida, com suas necessidades, com sua dinâmica profissional, com seus vínculos culturais e sociais”⁴⁵ (BRITTO, 2015, p. 134), contrariando a ideia de que leitor é aquele que lê (obrigatoriamente) literatura, como afirma Zilberman (1999)⁴⁶.

Contudo, questiono até que ponto a concepção de leitor de Britto (2015) é satisfatória. Reiterando o que diz o autor: cada um lê segundo suas necessidades, mas o que fazer quando

⁴⁴ Rememorando o trabalho que desenvolvi com a EJA, era comum ouvir dos alunos “não leio porque trabalho” ou “não tenho tempo de ler porque trabalho”.

⁴⁵ Além disso, Britto (2015, p. 62) critica não só o modelo idealizado de um leitor que não existe como nosso apego a ele.

⁴⁶ Aproveito para lembrar que esta pesquisa começou tratando exclusivamente de práticas de leitura literária, mas, em busca de uma coerência com a visão de Britto (2015), da qual partilho, passou a tratar também de práticas de leitura não literária que ocorrem na escola. Além da questão da coerência, acredito que a comparação entre o comportamento dos corpos leitores durante práticas de leitura literária e de leitura não literária possa ser produtiva para pensar a formação de leitores, além de compreender melhor as diferentes SLs.

há quem evite a leitura e a escrita e resista ao máximo possível ao seu uso, ainda que viva em uma sociedade letrada, da cultura escrita?

Um exemplo disso é a experiência de uma professora que trabalhava comigo e lecionava na modalidade EJA, especificamente na alfabetização de jovens e adultos. A fim de que os alunos pudessem participar de mais práticas de leitura e escrita, a professora cedeu seu número de celular: assim, eles poderiam enviar-lhe mensagens escritas via o aplicativo Whatsapp. Todavia, dentro de pouco tempo, seus alunos passaram a enviar áudios em vez de texto, o que é explicado por Colomer (2007): “na atualidade, sabemos que aumentam enormemente a quantidade de leitores ocasionais, mas também sabemos que existe uma tendência crescente à diminuição dos leitores assíduos” (p. 45).

Depois de refletir sobre as práticas de leitura, bem como sua relação com a família, a escola e a sociedade, os juízos de valor e a formação de leitores, entendo ser pertinente a reflexão sobre os clichês relacionados à leitura, uma vez que elas interferem nas concepções de leitura e de leitor. Assim, me proponho a problematizar alguns termos bastante comuns quando se fala em leitura.

2.3. OS CLICHÊS⁴⁷ DA LEITURA E A LEITURA DOS CLICHÊS

Nas leituras feitas ao longo desta pesquisa, bem como em minha experiência docente, palavras como “hábito”, “gosto” e “prazer” associadas à leitura pululam e acabam, muitas vezes, sendo utilizadas sem a devida reflexão, de modo automático. Assim, nesta seção, vou-me deter na leitura de cada um desses clichês. Saliento que podem ser encontrados agrupados sem dificuldade, nos documentos oficiais, no meio acadêmico, nas mídias e no senso comum.

O Capítulo I da Lei do Livro, Lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, apresenta como uma das diretrizes gerais “promover e incentivar o *hábito* da leitura” (BRASIL, 2003) [grifo meu], ainda que não fique clara a frequência: ler duas vezes por semana? Três? Quatro? Todo dia?

Quanto ao campo acadêmico, em breve pesquisa no Google, pude encontrar o artigo intitulado “A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância” (ROQUE; CANEDO, 2015). No primeiro parágrafo da “Introdução”, localizei as seguintes ocorrências,

⁴⁷ Por clichê, entendo a ideia lugar-comum, ou seja, a mesma palavra sendo usada para se referir a determinada ideia, neste caso, leitura.

respectivamente: “gosto”, “estimulação” (estímulo) e “incentivo”. Segundo Roque e Canedo (2015), formar leitores é desenvolver o “gosto”.

Ainda sobre a academia, outro exemplo pode ser demonstrado por meio da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”. Nela, Amorim (2009) defende que a escola está falhando não só na tarefa de formação de leitores, no que se refere ao domínio das habilidades de leitura, mas “também que gostem de ler” (p. 16). Além disso, o clichê relativo a prazer e leitura está presente não só na pesquisa propriamente dita⁴⁸, como também é reconhecido como uma *necessidade* pelos autores que analisam os dados da pesquisa.

Exemplos desses clichês podem ser encontrados na pergunta de Failla (2009): “Como levá-los [crianças e jovens] a ler com prazer?” (p. 102) e em sua “receita” para se despertar o gosto pela leitura nos jovens: “deve-lhe ser apresentada [...] a possibilidade de escolher o que lhe atrai mais e lhe dá prazer. Devem ser respeitadas e facilitadas suas escolhas” (p. 107).

Garcez (2009) segue a mesma linha: “O interesse pela leitura é desenvolvido de acordo com as oportunidades de leitura prazerosa surgidas durante a vida” (p. 68), assim como Lázaro e Beauchamp (2009): “A leitura prazerosa é, de fato, um dos mais importantes caminhos para o desenvolvimento de outras habilidades intelectuais, com forte impacto no aprendizado. É por ela que o aluno tem acesso às diferentes áreas do conhecimento”⁴⁹ (p. 77). Sendo assim, todos os exemplos mencionados colocam o prazer como algo imprescindível à leitura. Deste modo, podemos perceber a existência do clichê “prazer em ler” na academia.

Quanto à mídia, o Itaú Social, por exemplo, realiza várias campanhas de fomento à leitura. A instituição tem em seu canal do YouTube um documentário intitulado “Para *gostar* de ler”⁵⁰ [grifo meu], que enfatiza a importância da leitura literária para crianças. Ademais, cito dois programas: o “Leia para uma criança”, que apresenta a seguinte preocupação: “Como estimular a ampliação desse *hábito* [de leitura] no Brasil?”⁵¹ [grifo meu]; e o “*Prazer* em ler”,

⁴⁸ Na tabela intitulada “Motivações dos leitores para ler um livro” (Cunha, 2009, p. 53), encontra-se como primeira motivação o item “prazer, gosto ou necessidade espontânea” (36% dos entrevistados). Acredito ser importante questionar o fato de “prazer”, “gosto” e “necessidade” terem sido colocados em uma mesma categoria: se por um lado, gosto e prazer podem se aproximar, por outro, a leitura que envolve algum tipo de “necessidade espontânea” não passa obrigatoriamente por prazer, fruição, gosto ou algo semelhante.

⁴⁹ É problemático associar prazer da leitura ao conhecimento, como se o conhecimento por si só já não pudesse garantir isso ou como se não houvesse outros caminhos de acesso a ele.

⁵⁰ ITAÚ. Para gostar de ler. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IR-q-bFNeYM>>. Acesso em: 11 nov 2019.

⁵¹ ITAÚ SOCIAL. Leia para uma criança. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/leia-para-uma-crianca/>>. Acesso em: 11 nov 2019.

que traz em seu próprio nome a preocupação com o prazer, apontando, além disso, que suas ações têm como “intuito [...] potencializar a difusão do *hábito* de leitura”⁵² [grifo meu].

Gostaria de salientar que a campanha do Itaú diz respeito à leitura *literária* e que, conforme já dito aqui, quando em geral se fala sobre formar leitores, na verdade, fala-se de leitores *literários*. Um dos motivos para essa “fixação” que parece haver em relação a esse leitor específico ocorre “porque se assume que a literatura é um texto mais *complexo* do que outro e essa *complexidade* estrutural concede automaticamente uma maior *complexidade* ao sujeito que a lê” (DUBIN, 2019, p. 42)⁵³ [grifos meus]. Sendo assim, podemos nos perguntar em que medida, como professores, levamos esse posicionamento para dentro da sala de aula.

Quanto ao senso comum, desenvolvi pesquisa quantitativa⁵⁴, realizada entre 21/10/19 e 02/11/19, por meio da ferramenta *Google Forms*, que, no total, foi respondida por 419 pessoas de variadas faixas etárias, ocupações, gêneros e classes sociais, pois o que buscava era “a voz do senso comum” e não a posição de um grupo específico.

Nessa pesquisa quantitativa, os participantes foram convidados a responder a seguinte pergunta: “Quais palavras você associaria a uma visão positiva de LEITURA?”. Havia uma lista com dezoito palavras, das quais podiam ser escolhidas até três, e ainda o campo “outros”, para que se pudesse acrescentar outras.

As palavras foram colocadas em ordem alfabética, a fim de que se evitasse qualquer tipo de listagem tendenciosa. Apresento o quadro com as cinco primeiras posições:

Quadro 4 – Principais palavras relacionadas à leitura

Posição	Palavra	Votos	Porcentagem
1º	Desenvolvimento	190	45,3%
2º	Prazer	164	39,1%
3º	Entretenimento	134	32%
4º	Hábito	130	31%
5º	Instrução	126	30,1%

Fonte: Elaboração própria

⁵² ITAÚ SOCIAL. Prazer em ler. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/prazer-em-ler/>>. Acesso em: 11 nov 2019.

⁵³ Tradução minha. No original: “porque se asume que la literatura es un texto más complejo que otro y que esa complejidad estructural otorga automáticamente una mayor complejidad al sujeto” (DUBIN, 2019, p. 42)

⁵⁴ A pesquisa quantitativa completa pode ser encontrada no Apêndice - Pesquisa sobre termos associados à palavra “leitura”.

Assim, de acordo com o senso comum, a leitura se relaciona positivamente principalmente a “prazer” e “hábito”, o que parece reforçar a ideia de que representariam clichês, assim como “gosto” (14,3% - 60 votos). A seguir, desenvolverei breve análise acerca desses clichês.

2.3.1. A criança precisa ter o hábito da leitura

Nesta seção, a reflexão inicial se pauta sobre quatro perguntas:

- (a) A frequência de leitura de uma pessoa diz o que sobre ela?
- (b) É a frequência de leitura que faz com que uma pessoa seja uma “verdadeira leitora”?
- (c) Uma pessoa que tem o “hábito da leitura” é “mais leitora” do que outra?
- (d) O que pode haver por trás da ideia de “hábito”?
- (e) Quando se fala em “hábito de leitura”, pensa-se em leitura de modo geral ou apenas leitura literária?

Todas as perguntas acima estão relacionadas a uma determinada visão acerca do leitor, como mostrarei a seguir. Embora nesta dissertação eu trabalhe especificamente com crianças leitoras, os valores associados à leitura dizem respeito aos leitores de maneira geral, e não especificamente às crianças leitoras, o que fica claro na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (AMORIM, 2009).

Segundo o dicionário Priberam, “hábito” é uma “prática frequente”⁵⁵. Logo, o *hábito de leitura* seria uma “prática frequente de leitura”. Zilberman (1999) problematiza o tratamento da leitura como hábito, afirmando ser esse um “patamar do qual não se consegue regredir”. Esse “tarde demais” implícito na declaração de Zilberman (1999) soa fatalista, principalmente quando se sabe que os leitores podem se desenvolver em diferentes faixas etárias e em condições adversas, por exemplo, na escassez de material impresso.

Imagino que a problematização da autora possa ter ocorrido por uma possível associação entre “hábito” e “rotina”, como se fossem sinônimos. Por vezes, a palavra “rotina” está associada a um campo semântico negativo, sendo comumente relacionada a palavras negativas: “rotina maçante” (*a leitura como algo chato*) e “rotina repetitiva” (*a leitura que não lida com a criatividade*). “Maçante” e “repetitiva” nos conduzem para “não reflexiva” e “automática”,

⁵⁵ HÁBITO. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/h%C3%A1bito>>. Acesso em: 14 mai 2019.

ou seja, *a leitura como reprodução sem reflexão ou qualquer acréscimo ao conhecimento do leitor*. Silva (1984) traz a ideia de hábito como algo alienante: “o hábito, uma vez adquirido, pela repetição e pelo condicionamento, dificilmente é abandonado. Fazer por hábito é fazer compulsivamente, a despeito de qualquer pensamento ou vontade” (p. 57).

Entretanto, a pesquisa quantitativa que realizei por meio do *Google Forms*, 4,8% dos participantes associou positivamente a palavra “rotina” à “leitura”, o equivalente a 20 votos, o que me surpreendeu, contrariando as expectativas que tinha de que não haveria voto para essa associação.

Ademais, embora uma das acepções de “rotina” seja “índole conservadora ou oposta ao progresso⁵⁶”, também encontramos outras como “prática constante⁵⁷” e “hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo”⁵⁸ (alguém pode ler todo dia deitado em sua cama, por exemplo). Logo, o aspecto de “rotina” associado à leitura não seria algo necessariamente negativo.

Magnani (2001) entende que o hábito não é importante para a formação de leitores e critica a perspectiva que associa falta de hábito de leitura ao fracasso escolar e ao fracasso da pessoa como cidadã. Para a autora, a escolha e o acesso a um acervo de qualidade estética (a qualidade em detrimento da quantidade⁵⁹) são decisivos para a formação de leitores. Além disso, ela destaca o papel do professor, que deve pensar a leitura e a literatura “do ponto de vista de seu funcionamento sócio histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor” (MAGNANI, 2001, p. 43).

Depois desses breves posicionamentos, voltamos à pergunta (a), que relaciona a frequência da leitura a quem lê. Uma pessoa pode ler compulsivamente sem que isso signifique que ela compreenda tudo o que lê, o que é um problema. Uma pessoa pode ler esporadicamente e ver sentido em tudo o que lê. O fato é que parece não haver uma relação direta entre “hábito” e “formação de leitores”.

Contudo, na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, era considerado leitor quem tivesse lido um livro nos últimos três meses (independente do suporte), o que aproxima frequência de leitura e, além disso, “a pesquisa não fazia qualquer avaliação sobre a qualidade da leitura ou mesmo sobre os níveis de compreensão dos textos lidos” (AMORIM, 2009, p. 26).

Imaginemos, então, a seguinte entrevista:

⁵⁶ ROTINA. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/rotina>>. Acesso em: 14 mai 2019.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Magnani (2001) salienta que, sob a justificativa de um “estímulo” à leitura, houve um grande crescimento na produção de livros, não tendo essa quantidade de livros necessariamente acompanhado sua qualidade.

A: *Com que frequência você lê?*

B: Leio muito.

C: Leio todo dia.

D: Leio de três a quatro vezes por semana.

E: Leio nos finais de semana.

F: Leio só nas férias.

G: Leio no meu tempo livre.

O que essas respostas realmente nos dizem sobre o leitor? Apenas que ele lê muito ou que lê com determinada frequência. O “hábito” não nos dá pistas da relação entre o leitor e a leitura: ele parece ser algo muito mais ligado a uma perspectiva superficial e quantitativa, pois “o ato de ler não pode ser meramente quantificado e traduzido, por mais confiáveis que possam ser, em meros números” (AMORIM, 2009, p. 18).

Entretanto, o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) pode nos trazer algumas respostas e contribuições, na medida em que diz respeito ao indivíduo que incorpora determinadas práticas sociais, transformando-as por meio de sua subjetividade. Sendo assim, um indivíduo que tenha o *habitus* de leitura pode ser considerado um leitor.

Para Zilberman (1999), o leitor não deve se prender à “rotina” (que pode estar) presente na ideia de hábito, assim, o trabalho rotineiro feito com a leitura na escola “mataria” o leitor em potencial⁶⁰. O posicionamento de Britto (2015), que é contrário à ideia de um “leitor ideal” e que assume o leitor como aquele que lê segundo suas necessidades, põe por terra o “hábito” como condição para o leitor, respondendo as questões (b) e (c), propostas no início desta seção.⁶¹ Além disso, vale lembrar que as pessoas leem por diferentes motivos, necessidades e propósitos, o que pode incidir nesse “hábito”.

A concepção de que “o hábito faz o leitor” parece conversar com uma situação na qual o leitor tenha sempre *tempo* para a leitura constante, o que restringe o conceito de leitor. Assim, o tal “leitor” dificilmente poderia ser da classe trabalhadora, pois ela nem sempre tem a disponibilidade demandada pelo hábito. Todavia, há ainda hoje autores que acreditam que “quem quer ler, arranja tempo”, como aqueles cujos textos compõem a obra de Amorim (2009)⁶².

⁶⁰ Em uma escola particular onde trabalhei por três anos, nós, alunos e professores, parávamos quinze minutos todos os dias em determinada aula para a leitura do que quiséssemos. Um projeto parecido de leitura diária e simultânea, chamado “Leituraço”, foi lançado na RME de São Paulo em outubro de 2014.

⁶¹ Tratarei adiante do mito do “leitor verdadeiro”.

⁶² A exceção é Failla (2009).

Respondendo à pergunta (d), o que parece estar por trás do “hábito” da leitura (que legitima o “leitor verdadeiro”) é a ideia de alguém que disponha de *tempo* para ler com frequência, o que é excludente, uma vez que nem todos os leitores leem com frequência pelos mais diversos motivos, entre eles, suas necessidades. Ademais, esse leitor do “hábito” de leitura parece ser o leitor literário. Destaco isso porque dificilmente ouviríamos: *tenho o hábito de ler o dicionário/o manual do carro/contratos de trabalho/receitas de bolo*. Quando se fala em “hábito de leitura”, costumamos associá-lo à literatura. De forma semelhante, quando se fala em “gosto” ou “prazer”, costuma-se pensar em leitura literária.

Acredito que isso se dê por uma visão de que leitor é apenas quem lê literatura, o que exclui uma pluralidade de textos não literários, necessidades e propósitos de leitura. Deste modo, a concepção de leitor do “hábito” de leitura é alguém que lê literatura com frequência. Então o que seriam as pessoas que leem textos não literários para diferentes propósitos? Elas são tão leitoras quanto os leitores literários e frequentes.

2.3.2. A criança precisa ter o gosto/prazer pela leitura

O discurso do gosto/prazer pela leitura não faz parte apenas do senso comum e do mundo acadêmico⁶³, mas já fez (e ainda faz) parte das políticas públicas do Brasil⁶⁴, sem considerar “os vínculos sociais estabelecidos pelo sujeito” em relação ao texto (BRITTO, 2006, p. 77). Tal discurso (CASTRILLÓN, 2011, p. 55) não é exclusivo do Brasil, podendo ser encontrado em outros lugares da América Latina, como a Colômbia:

A moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão – com o mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola – teve intenções positivas, mas ingênuas, pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável.

Defendo que a ideia de “leitura por prazer” possa funcionar como uma “porta de entrada” interessante para as crianças na “casa da leitura”, que tem muitas portas e acredito que “a porta do prazer [...] [seja] das mais largas e acolhedoras” (SCLIAR, 2009, p. 40). Contudo, sustentar essa perspectiva como *única* ou *melhor* ao longo de todo o processo de escolarização é realmente problemático, pelos motivos que Castrillón aponta.

⁶³ Em rápida pesquisa no Google Scholar, foram encontradas 199 mil entradas para “gosto pela leitura” e 220 mil para “prazer na leitura”. Pesquisa realizada em 02 de julho de 2019.

⁶⁴ No Brasil, os movimentos pré-leitura começaram na década de 1970 (BRITTO, 2015) e assumiram um posicionamento semelhante ao apontado por Castrillón (2011).

Saliento, porém, que ao longo do processo de escolarização, a leitura pautada no prazer pode ser acompanhada pela leitura pautada em outros pontos. Por exemplo: o professor pode trabalhar em sala determinado texto que não “desperte” prazer no aluno, mas isso não impede este último de escolher e fazer suas próprias leituras, leituras que lhe tragam prazer. É interessante também que o professor reconheça o espaço das obras lidas pelos alunos, em uma atitude de respeito ao conhecimento trazido pela criança e pelo jovem e, mais do que isso, de acolhimento das leituras reais dos alunos (LANGLADE, 2013).

O prazer do qual falamos acima alia-se à visão de Barthes (2006): “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” (p. 20), ou seja, o prazer segundo o autor refere-se a um “sentimento *agradável* que alguma coisa faz nascer em nós”⁶⁵ [grifo meu]. O próprio Barthes frisa a ideia de *conforto*, que conversa diretamente com a de que não se julga um texto de prazer.

Quanto à ideia de conforto, Bajour (2012) utiliza uma metáfora relativa ao espaço físico: “a leitura prazerosa é aquela em que se toma contato com textos leves em ‘posição de almofada’” (p. 83). Já Manguel (1997) associa o prazer da leitura ao espaço físico concreto: “com frequência, o prazer derivado da leitura depende em larga medida do conforto corporal do leitor” (p. 177), explicitando a importância do corpo durante a leitura.

Sobre a relação entre prazer e leitura, Britto (2015, p.72) propõe que o “prazer da leitura” seja de um outro tipo:

Ler [...] pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos que a palavra pode adquirir. O prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial.

O prazer mencionado pelo autor foge do prazer instantâneo das leituras “fáceis”, defendidas por Silva (1983), e discordo que “prazer” seja a palavra mais apropriada, pois o próprio autor comenta que se a leitura fosse mesmo um prazer, não precisaríamos ensinar os outros a gostarem de ler, uma vez que cada um sabe o que lhe dá prazer. O prazer do qual fala Britto (2015) parece dialogar com a fruição de Barthes (2006).

Prefiro pensar na leitura como *desafio*, daí fazer mais sentido o “desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e

⁶⁵ PRAZER. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/prazer>>. Acesso em: 20 nov 2019.

fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial” (BRITTO, 2015, p. 72). Um desafio que assume a forma de convite a quem quiser desbravar o texto: “ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte [literatura] e percebê-la é mais difícil. E é isso o que faz da leitura um gesto encantador” (BRITTO, 2015, p. 138).

Bértolo (2014) concorda com Britto (2015) ao afirmar que “ler um texto não é tarefa simples, [pois] requer competência” (p. 48), enumerando quais competências seriam necessárias e conclui: “um texto é um constructo que é preciso desconstruir e reconstruir e isso exige *esforço*, embora não signifique que seja isento de *prazer* (p. 48) [grifos meus]. Creio ser interessante como o autor mostra ser possível, assim como Britto (2015), a associação entre esforço e prazer, de modo que um não anula, necessariamente, o outro, o que parece dialogar com a ideia de desafio de leitura.

Outra relação importante além da recém citada diz respeito ao esforço e à confiança do leitor: “uma atividade como atrever-se a ler textos difíceis [...] supõe indubitavelmente uma atitude de confiança em si mesmo como leitor [e] supõe também a mobilização de estratégias” (LERNER, 2002, p. 63), de modo que o professor pode contribuir para a construção dessa confiança e dessas estratégias “das quais as crianças se irão apropriando progressivamente e que lhes serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade” (LERNER, 2002, p. 97).

A proposta de leitura como desafio e a conseqüente ideia de prazer como (conquista do) desafio dialogam com uma terceira abordagem, além da leitura como obrigação e leitura como prazer: “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, 1999, p.10), isto é, o prazer da leitura teria sua origem no trabalho da criança com o texto, de modo que pudesse utilizar as suas capacidades.

Tal proposta de prazer como desafio também parece dialogar com o conceito de fruição de Barthes (2006, p. 20-21), conforme já mencionado. Segundo o autor, o

Texto de fruição [é] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Em outras palavras, é um texto que *desestabiliza* o leitor, tirando-o de sua “zona de conforto”, assim, a leitura enquanto desafio seria uma leitura de fruição, uma vez que consegue

perturbar, “abalar, agitar, transtornar, mudar, resolver ou alterar a ordem, o concerto, a quietação ou sossego”⁶⁶ do leitor.

Magnani (2001) traz perspectivas complementares: a do prazer encontrado na situação de aprendizagem, na busca de significados acerca do que se lê e na transformação do leitor no seu percurso de leitura, além daquele encontrado na “percepção e conhecimento do trabalho particular com a linguagem” (p. 136). É o “saber com sabor” do qual fala Barthes (2006).

Quando “leitura difícil” é substituído por “leitura desafiadora”, o encanto parece mais palpável. Galgar uma montanha íngreme e ter como recompensa em seu topo uma bela visão é algo mágico. Passar anos treinando com disciplina e dedicação para os Jogos Olímpicos e ganhar uma medalha é algo único. Aprender a tocar a Sonata para piano em si menor S. 178 de Liszt com perfeição e ser aplaudido é algo inesquecível. Na mesma linha, Benjamin (2009) complementa: “o jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens”⁶⁷ (p. 24-25), ou seja, leituras desafiadoras podem ser encaradas como conquistas com recompensa.

Nas três situações mencionadas, o desafio traz uma recompensa. O mesmo pode ocorrer com uma leitura dita “difícil”. E cabe a nós que trabalhamos com a leitura desenvolver isso. Esse trabalho pode ser feito de maneira questionável, como aponta Magnani (2001, p. 62):

Dada a reconhecida dificuldade que os alunos encontram na leitura dos “clássicos”, tem-se tornado cada vez mais frequente o uso de adaptações e fragmentos desses textos, como forma de facilitar o acesso à leitura. Para o leitor imaturo, textos menores quantitativamente e qualitativamente.

A autora fala dos textos “clássicos”, mas poderia estar se referindo a qualquer outro texto não literário e não narrativo que oferecesse a mesma dificuldade inicial aos alunos. Aprende-se a ler, lendo (LIBERATO, 2006), aprende-se a ler textos difíceis com textos difíceis (LERNER, 2002), ou seja, restringir-se às adaptações e simplificações desse tipo de texto pode fazer com que o leitor dificilmente chegue, de fato, aos textos difíceis e a sua compreensão. O leitor que não lê textos difíceis não “amadurece”: “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2014, p. 35).

⁶⁶ PERTURBAR. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/perturbar>>. Acesso em: 20 nov 2019.

⁶⁷ No ensaio em questão, Benjamin, ainda bastante jovem (contava com 21 anos), critica os adultos e o modo como ostentavam sua experiência de vida. Nesse fragmento, ele defende o posicionamento dos jovens diante das dificuldades.

Além disso, quando uma adaptação “substitui” uma obra integral, transmite-se a mensagem de que o que importa no livro é somente a história, deixando de lado elementos como a linguagem utilizada pelo autor, por exemplo. Magnani (2001) enfatiza a perda estética quando o trabalho com leitura é feito desta forma: reduz-se “ao mínimo o elemento estético (e confundindo-o com os desígnios éticos e políticos), sob o respaldo de uma adequação imobilista ao gosto ‘pobre’ e fácil de ‘massa’ popular que a escola se viu ‘obrigada’ a educar” (p. 27). Caberia, então, ao professor ser o intermediário entre o leitor e o “texto difícil”, mas, ao mesmo tempo, dar espaço para que o leitor trilhe seu próprio caminho na leitura.

É preciso que se perceba que o desafio da leitura traz as suas recompensas, ainda que o prazer, numa perspectiva barthesiana, não seja necessariamente uma delas – ou que se aprenda a encontrar o prazer em vencer um desafio, encarado como possibilidade de fruição. E pauto-me em minha própria experiência leitora: durante o período de graduação, uma das leituras obrigatórias foi “The Sound and the fury”, de William Faulkner, uma obra bastante desafiadora por diversos motivos. Apenas depois de alguns meses que tinha terminado a leitura, percebi o quanto a obra era ímpar. Que experiência leitora eu perderia caso tivesse desistido da leitura? Que lacuna haveria na minha trajetória leitora?

Logo, embora não tenha tido um canal de diálogo sobre a obra, reconheço que foi um passo importante no meu amadurecimento enquanto leitora: fiz o “trabalho de leitura” sozinha. Colomer (2007) reconhece que o “trabalho da leitura” é o de “seduzir o leitor para que enfrente o esforço” (p. 110), uma vez que há frutos a serem colhidos.

O leitor que lê *apenas* por gosto/prazer assemelha-se a uma criança que (quer) come(r) apenas doces e guloseimas. Ambos, leitor e criança, têm potencial para outros saberes e sabores, contudo, dificilmente o leitor a quem não forem oferecidas outras obras amadurecerá: seu paladar leitor tenderá a permanecer preferindo aquilo a que está acostumado, aquilo que lhe é mais confortável. O que problematizo não é comer doces e guloseimas, mas comer *apenas* isso, uma vez que limita todas as outras possibilidades gustativo-leitoras.

O paladar da criança é construído, moldado, desde a mais tenra infância.⁶⁸ O paladar para a leitura também é construído, o gosto (do qual tanto se fala) não nasce conosco: vai sendo desenvolvido ao longo do tempo. Da mesma forma, “prazer também se ensina” (AMARILHA, 2012, p. 92).

O leitor não “pula” automaticamente da leitura de histórias em quadrinho para Shakespeare, é preciso que haja um trabalho com a leitura. Se cito o texto e o autor é por

⁶⁸ Conforme explica a pediatra Lilian Zaboto em “A construção do paladar das crianças”. Disponível em: <<http://lilianzaboto.com/a-construcao-do-paladar-das-criancas/>>. Acesso em: 02 jul 2019.

reconhecer a existência de uma diferença de complexidade e desafio na leitura de ambos. Um outro exemplo da questão do paladar literário: ao longo desses anos à frente da sala de leitura, a procura pelas obras da série “Diário de um banana”, de Jeff Kinney, se manteve intensa e constante. O desafio é o de apresentar outras obras aos alunos, às vezes por recomendações de livros, outras por meio do trabalho realizado em sala. Costumo dizer aos alunos que eles não *têm* que gostar de nada do que lemos e discutimos em aula, precisam, sim, conhecer, compreender e respeitar, para aí sim fazer suas escolhas.

É preciso insistir na degustação do espinafre, nem sempre facilmente apreciado, mas com suas propriedades e seu valor.⁶⁹ Um acervo adequado e um trabalho com a leitura podem transformar este espinafre em bolinho frito, de modo que os “degustadores” se abram ao novo: o modo como um texto é apresentado e trabalhado pode ser uma possibilidade de superação do clichê da “leitura por prazer”. Depois da experiência com bolinho de espinafre, o leitor até pode manter sua preferência gustativo-leitora, todavia, ele pôde experimentar outros sabores literários, tomando consciência de uma pluralidade.

Todavia, há autores como Failla (2009) que acreditam que o gosto pelo espinafre, ou seja, pela leitura, seja *natural* em crianças e jovens (p. 104), o que parece contrariar a ideia das práticas de leitura como práticas culturais, ou seja, construídas. Embora a metáfora do bolinho de espinafre busque ser ilustrativa, não dá conta da complexidade e da profundidade das densas questões políticas que envolvem o tal prazer por trás da leitura.

Assumir como prioridade um trabalho com leituras de qualidade estética e caráter inovador que demandem esforço e reflexão e trabalhar com essas leituras de maneira crítica é assumir um posicionamento político diante da formação de leitores. Nesse posicionamento, o papel do professor seria o de “interferir criticamente na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores” (MAGNANI, 2001, p. 142). Assim, nós, professores, temos uma obrigação política ao formar leitores, obrigação que tem como um de seus objetivos combater o gosto que “en-forma”⁷⁰ no “funcionamento conforme”⁷¹ e o “projeto desenvolvimentista (e dependente) da cultura e sociedade que serve aos interesses do capital, através da mediação paternalista/autoritária do Estado” (p. 03).

Em sua dissertação, a autora mostra que o gosto é algo a se aprender: primeiro, as pessoas podem aprender a gostar de ler (MAGNANI, 2011); segundo, elas podem aprender a

⁶⁹ Quando essas leituras não são oferecidas nem trabalhadas, nega-se conhecimento ao aluno, colaborando para sua exclusão.

⁷⁰ Palavra de Magnani (2001).

⁷¹ Palavras de Magnani (2001).

gostar de ler determinado tipo de obras – daí ser importante o papel do professor, a fim de que a criança leitora não fique “presa” nas suas mesmas leituras de sempre e possa expandir seu repertório “para ler textos de qualidade literária” (MAGNANI, 2011, p. 136), mesmo porque o gosto é algo que pode ser formado (MAGNANI, 2011).

Assim, a construção do “gosto” ou “prazer” pela leitura passa também por uma questão política, uma vez que é construído “um perfil de leitor que servirá de parâmetro para a produção de livros” (MAGNANI, 2001, p. 8) e que alimenta o mercado editorial bem como o sistema em que vivemos. Um exemplo disso são séries como “Diário de uma garota nada popular”, de Rachel Rénée Russell, e “Querido diário otário”, de Jim Benton, que parecem atender a um mercado voltado a pré-adolescentes e adolescentes, e na linha dessas obras, muitas outras, como as de Paula Pimenta e Thalita Rebouças, parecem ser escritas a fim de “alimentar” esse mercado.

Tal construção é por esse sistema, por mídias, editoras e pela escola, caso esta instituição ratifique o projeto de homogeneização do gosto, adaptado “às necessidades educacionais, sociais e políticas de conservação, baseando-se nos parâmetros da modernização desenvolvimentista e contribuindo para o surgimento de uma literatura trivial infantojuvenil” (MAGNANI, 2001, p. 09).

Deste modo, é construída a “síndrome ou ditadura do prazer” (Ibid.), na qual “o aluno não deve ser obrigado a ler nada. Deve-se, antes, deixar que leia o que quiser e quando quiser, para que ele adquira o hábito e o gosto pela leitura” (MAGNANI, 2001, p. 62). Isso reforça a ideia de que a leitura serve apenas para as “situações de repouso e ócio” (Ibid., p. 63), podendo, por isso, ser facilmente dispensada ou trocada por qualquer outra atividade de lazer.

Pelo trabalho de Magnani (2001) fazer parte, a princípio, do contexto das décadas de 1980 e 1990, pode haver quem pense que a crítica à ditadura do prazer estaria ultrapassada. Entretanto, a leitura e a análise dos artigos de diversos autores da obra “Retratos da leitura no Brasil” (AMORIM, 2009) parece confirmar a *prioridade* dada ao elemento do prazer relacionado à leitura literária: *a criança precisa desenvolver o prazer pela leitura*.

O trabalho de Britto (2006) também mostra a atualidade da ditadura do prazer, embora em um espectro mais amplo, quando critica a “crença de que a educação não pode ser chata, tem que ser ‘natural’⁷²” (p. 86) e, na medida em que as práticas de leitura são objeto da escola, estas não poderiam ser chatas também.

⁷² Ao utilizar o termo entre aspas, o autor indica o problema da associação entre o termo e a Educação, pois, conforme mostrado anteriormente, a Educação não é algo natural.

Magnani (2001, p. 74) aprofunda mais sua crítica ao “prazer pela leitura”, um prazer de origem *burguesa*, não sendo, portanto, algo “natural”, mas disseminado pela classe dominante. É uma necessidade criada que, “ou ser momentânea e perecível tem de ser renovad[a] constantemente, o que torna o indivíduo ávido por consumir, sempre e mais facilmente, a fantasia no contexto de uma realidade social marcada pela tensão da necessidade de competir para sobreviver”.

A formação do gosto e a ideia do “prazer pela leitura” passam por uma questão política, como aponta Magnani, na qual o consumo é estimulado, sem crítica à produção literária à qual as crianças e os jovens têm acesso. A resistência a esse sistema se encontra nas mãos dos professores com seus acervos de qualidade estética e trabalhos que fomentem uma atitude reflexiva na produção de sentido dos textos. Assim, declarações como “o prazer de ler é a força que impulsiona e faz permanecer viva a leitura” (BOTINI; FARAGO, 2014, p. 53) não podem, de modo algum ser aceitas ou ser creditadas como inofensivas.

2.4. DEFINIÇÕES DE LEITOR

O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino. (BARTHES, 2004, p. 64)

Esta pesquisa se debruça sobre determinado grupo de crianças leitoras em diferentes SLs. E, quando se fala em leitor, são muitas as definições possíveis.

Leituras de diferentes autores, conversas com colegas e o acesso ao senso comum me permitiram listar brevemente diferentes ideias acerca do leitor, sendo ele aquele que: lê bem em voz alta; lê com fluência; lê respeitando a pontuação; lê e compreende o que lê; lê em silêncio; lê literatura; lê o cânone; lê segundo suas necessidades e assim por diante. Cada uma dessas perspectivas é reflexo de determinada visão de mundo e conjunto de valores, além de dizer muito sobre quem as defende.

Kleiman (2004), por exemplo, afirma que “*todos sabemos, hoje, que o bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler, e concordaríamos em que o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito*” (p. 8) [grifos meus]. Quando a autora declara “*todos sabemos*”, traz uma ideia de cumplicidade, como se seus leitores automaticamente partilhassem do posicionamento defendido por ela e ao mencionar “*hoje*”, confere ao presente, à atualidade, uma verdade, um conhecimento que não se teria no passado, como se sua definição de bom

leitor fosse algo verdadeiro, inquestionável e unânime. Além disso, associa a ideia de “bom leitor” à quantidade de leituras e ao gosto pela leitura, clichês que não dizem muito sobre as práticas de leitura, conforme já mostrado.

De forma similar, a perspectiva que se tem a respeito do conceito de criança interfere na produção de literatura infantojuvenil e Colomer (2017) nos faz lembrar também que “o que se pensa a respeito [de livros e literatura infantojuvenil] condiciona a atitude dos adultos, tanto dos que se encarregam de produzir este tipo de livros [...], como dos que oferecem sua leitura aos meninos, meninas e adolescentes” (p. 19), ou seja, não existe nada de espontâneo ou “natural” quando falamos sobre a criança, a criança leitora e a literatura a ela destinada.

2.4.1. Uma visão “geral” dos leitores

O leitor real está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 20)

Tendo em vista as considerações sobre as práticas de leitura, em especial as literárias, torna-se fundamental refletir sobre qual leitor se tem em mente, pois quando falamos em leitor e leitura, uma série de imagens que povoam nossas cabeças emerge. O que estas imagens dizem sobre *nossas* concepções de leitores?

Existe um juízo de valor sobre aquilo que o leitor lê e, por vezes, só é reconhecido como um leitor real aquele que lê a literatura legitimada pela elite, uma vez que ela acredita que “seus [...] modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação de espíritos e de uma elevação dos corações” (CERTEAU, 2014, p. 237). De acordo com essa perspectiva, os modelos culturais leitores das elites seriam os corretos e adequados – e únicos possíveis. Por isso, há quem problematize o comportamento de crianças que leem deitadas no chão, por exemplo.

Já a perspectiva dos Estudos Culturais traz uma interessante discussão no que se refere a esse juízo de valor em relação ao leitor e à leitura literária, uma vez que essa disciplina questiona o poder e a autoridade, neste caso, presentes na ideia de superioridade de determinado tipo de leitor e leitura. Contudo, é importante ressaltar que, embora a perspectiva dos Estudos Culturais seja bastante enriquecedora para esta pesquisa, a sociedade como um todo não se pauta pela disciplina, o que significa que a ideia de um leitor e uma leitura legítimos e superiores ainda pode ser encontrada.

Saliento, contudo, que determinadas práticas culturais, sejam elas quais forem, não são melhores nem piores do que outras, mas apenas *diferentes*. Mauss (2003), Laraia (2009) e

Wagner (2017) apresentam a riqueza e a variedade de diferentes CulturaS com suas práticas por meio de seus trabalhos antropológicos, e os dois últimos nos alertam para os perigos do etnocentrismo. Entretanto, não “nascemos” etnocêntricos (LARAIA, 2009, p. 67):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante.

Em outras palavras, até mesmo o etnocentrismo é algo que apre(e)ndemos, como as demais práticas culturais de nosso povo. De maneira geral, somos ensinados a desaprovar o diferente e desconfiar de tudo o que não compreendemos imediatamente.

Deste modo, sustentar uma visão etnocêntrica relativa à leitura e ao leitor literário não contribui de forma alguma para a sua formação, pelo contrário, tende a afastar as pessoas da leitura literária e a impedir que os leitores literários se reconheçam como tal, como bem aponta Petit (2009).

Entendo assim que as concepções de leitor passam por um *jogo de poder* (CERTEAU, 2014, p. 243):

A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um *segredo* do qual somente *eles* são os “verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e os leitores uma *fronteira* que para ultrapassar somente *eles* entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não “conformes” no sentido do texto) ou destituídas de sentido. [grifos meus]

Us and them. Haveria dois tipos de leitores literários: aqueles legitimados, bastiões do saber, conhecedores da verdade, leitores do cânone, e estes, os ignorantes, desprovidos de um conhecimento único e verdadeiro, eternamente às margens.

Foucault (2008) reforça a ideia da inexistência de “o conhecimento” ou “a verdade”: o que assumimos como uno e único faz parte das *nossas* perspectivas e valores. Sendo assim, não existe “o leitor”, esse sujeito abstrato e universal (DUBIN, 2019), mas diferentes leitores nas CulturaS de diferentes povos e dentro das CulturaS de um mesmo povo – leitores em diferentes SLs. Assim, mostro que a mesma criança leitora apresenta diferentes comportamentos em diferentes SLs.

Embora a declaração segundo a qual conhecimento é poder seja um clichê, é uma verdade também. E o conhecimento mantido em segredo garante que o poder fique na mão de

um pequeno e seletivo grupo, possibilitando assim a manutenção do *status quo*: há o grupo leitor literário que não dá acesso aos seus segredos de leitura e cuja interpretação é (a) única. Castrillón (2011) também nos recorda que a leitura pode ser utilizada como um instrumento de poder e, acrescento, tanto para dominar quanto para resistir e libertar-se.

Todavia, essas relações de poder não são exclusivas das concepções de leitor literário: elas permeiam práticas e relações culturais no geral, uma vez que é comum que um grupo considere sua cultura (e suas práticas) superior à do outro, conforme discutido anteriormente.

Assim, sob a perspectiva da Antropologia, que diz respeito à pluralidade sem juízos de valor, a concepção de que existe um único conhecimento relativo à compreensão dos textos e um único tipo de leitor não passa de uma ilusão, ou melhor, de um engodo. Uma mesma pessoa pode se comportar de maneira distinta quanto às suas práticas de leitura (literárias e não literárias), a depender do texto que lê, do suporte desse texto, da finalidade da leitura e do espaço que ocupa, ou seja, a depender da SL. Deste modo, uma mesma pessoa dificilmente revelará ser a mesma leitora em diferentes contextos: o mesmo leitor que lê deitado em sua cama um romance de Agatha Christie, com o som ligado, lê também sentado em sua cadeira, em total silêncio, cercado pelas anotações para sua pesquisa. Tal variação de comportamentos pode ser vista nas SLs analisadas neste trabalho: a mesma aluna que lia com suas colegas, sentada em uma cadeira na SL 5, lê de pé e dança na SL 6.

A despeito da “multiplicidade de leitores” que uma única pessoa possa ser, é desejável também que seja leitora especialista, usando a terminologia de Solé (2014), pois uma leitura à qual não se atribui sentido e significado ao texto, seja ele qual for, é preocupante, pois o leitor precisa compreender o que lê.

O fato é que não existe “leitor verdadeiro” ou “mítico” (BRITTO, 2015, p. 66):

O leitor mítico seria aquele que se enleva com os objetos da cultura, perdendo-se em reminiscências, experimentando a doce solidão aconchegante do ambiente literário. Leitor *inexistente*, imagem puramente projetada por espectros ideológicos, bons apenas para a conformação ao banal com verniz de filósofo [grifo meu]

Reflico sobre o adjetivo “mítico” recorrendo às duas acepções de “mito”: “(1) coisa só possível por hipótese; (2) coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real”⁷³, assim, o leitor mítico é um leitor que, embora hipotético, é considerado real.

Embora assim como Britto (2015) eu não acredite na existência desse leitor literário tido como modelo, entendo ser preocupante sua imagem: pessoas pertencentes a uma elite

⁷³ MITO. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/mito>>. Acesso em: 09 mar 2020.

intelectual que podem se “dar ao luxo” de um momento como esse. Dificilmente imaginaríamos um operário na situação descrita acima. E é aí que entra a questão ideológica apontada por Britto (2015): a de que ler é para um grupo seletivo que pode se dispor dos objetos de uma cultura erudita.

Britto e Barzotto (1998) desenvolvem a crítica ao “leitor verdadeiro”, que traz uma série de limitações: “[A] vaga ideia de leitor [...] não incorpora as indagações mais fortes de cultura, de conhecimento e de política, não avança para além da afirmação de que ler é cultura, instrução, descoberta, viagem, etc.” A ideia de que “ler é cultura, instrução, descoberta e viagem” não está incorreta, entretanto, parece ser superficial e redutora, se consideramos os complexos processos envolvidos na leitura (literária ou não), lembrando que formar leitores literários não é sinônimo de ensinar a ler (BRITTO, 2015).

Refletindo sobre o “leitor ideal”, trago algumas ponderações de Assumpção (2009, p. 84). O autor critica os leitores porque

Leem de uma maneira utilitária e leem porque *todo mundo* está lendo, ou seja, não porque tenham uma relação autônoma, própria, uma cultura de leitura, mas, sim, de maneira heterônoma, seguindo as leis do outro. Na verdade, por outra espécie de obrigação: todo mundo leu e eu também tenho que ler.

Acredito que a tal leitura heterônoma da qual fala Assumpção (2009) possa atrair o leitor paulatinamente para a leitura autônoma, lembrando que qualquer tipo de autonomia é *construído*: o leitor autônomo não “nasce pronto” e, precisando percorrer sua trajetória leitora, cruzará, muitas vezes, com as trajetórias de outrem.

Além disso, o autor declara que faltam leitores críticos e enfatiza a necessidade da formação de leitores culturais, segundo o autor, muito raros. Assumpção (2009) define os leitores culturais como aqueles “que tenham a prática cultural da leitura” (p. 89), o que me causa algum estranhamento, uma vez que as práticas de leitura *são* práticas culturais. Sendo assim, posso deduzir que os leitores críticos e os culturais sejam os leitores ideais para o autor.

Ainda sobre a ideia de leitor, concordo com Britto (2015) no que diz respeito a considerar o leitor alguém que se coloca no mundo por meio da leitura, entretanto, como o próprio autor afirma, é preciso considerar o que se lê. As pessoas leem segundo suas necessidades, mas, pensando no trabalho da escola, isso não é garantia de criticidade e, em termos de leitura literária, de obras que desafiem o leitor, tirando-o de sua zona de conforto e fazendo-o amadurecer enquanto leitor.

Em 2014, durante o seminário “Conversas ao pé da página”, organizado pelo Instituto Emília, em uma mesa redonda sobre juventude e leitura, o jornalista Bruno Torturra declarou

que “o jovem brasileiro nunca leu tanto”. Ele referia-se a tudo o que se podia encontrar na internet, principalmente em mídias sociais, como o *Twitter*.

Por um lado, esse jovem estaria suprindo suas necessidades de leitura e escrita (?) e de inserção no mundo, conforme aponta Britto (2015), por outro, questionamos a veracidade, qualidade e complexidade daquilo que pode encontrar nas redes. O autor afirma que “o que interessa não é o que o sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser” (p. 141), de modo que o mais importante, segundo o autor, é o acesso (“se pode ler”) e suas escolhas (“lê o quê” e “quando e quanto quiser”). Contudo, o acesso e as escolhas não pressupõem (nem garantem) um leitor crítico⁷⁴ e, numa perspectiva mercadológica, é possível que esse leitor das mídias sociais se torne apenas mais um leitor-consumidor.

Ademais, pensando na criança leitora dentro da escola, o que se lê é importante, pois, como já mencionei, ela é o espaço de trabalho com textos por excelência, sejam literários, sejam não literários.

Sintetizando o que foi discutido acerca de leitor e leitura até o momento, elaborei dois quadros que apresentam os posicionamentos dos autores que trouxeram diversas reflexões, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 5 – Definições e posicionamentos sobre os conceitos de “leitor” (segundo os autores elencados neste trabalho)

AUTOR	LEITOR
Barzotto (1998; 2014)	O leitor ideal, “verdadeiro”, não existe. Leitor é aquele que está em contínuo “estado de leitura”.
Britto (1998)	O leitor é aquele que se coloca no mundo por meio na leitura. O leitor é aquele que pode ler o que quer quando quer. O leitor ideal, “verdadeiro”, não existe.
Kleiman (2004)	“O bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler”.
Magnani (2001)	O leitor interage com o texto.

⁷⁴ Um exemplo disso foram as *fake news* durante a campanha presidencial brasileira em 2018. A população tinha acesso a todo tipo de conteúdo, de fontes idôneas e de fontes não confiáveis. Todavia, por não haver criticidade quanto ao que se lia, muitas notícias falsas foram maciçamente disseminadas. Assim, leu-se muito, mas com escasso senso crítico.

AUTOR	LEITOR
Petit (2009; 2013)	O leitor ideal, “verdadeiro”, não existe.
Zilberman (1999)	O leitor é aquele que lê literatura assiduamente. O leitor é um sujeito-histórico.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 – Definições e posicionamentos sobre os conceitos de “leitura” (segundo os autores elencados neste trabalho)

AUTOR	LEITURA
Barzotto e Britto (1998)	As pessoas leem de acordo com suas necessidades. A leitura demanda esforço. A leitura é impactada pela desigualdade social.
Castrillón (2011)	A leitura é um direito, que nos aproxima da democracia. Não há um ideal de leitura: diferentes propósitos de leitura pedem diferentes maneiras de ler. A leitura pode ser utilizada como instrumento de poder e exclusão social. A leitura demanda esforço. A leitura é impactada pela desigualdade social.
Chartier (1999)	Diferentes espaços possibilitam diferentes relações dos alunos com os livros.
Colomer (2007)	A leitura é uma prática social. A leitura demanda um “trabalho” por parte do professor. A leitura nos liga a nossa tradição cultural.
Magnani (2001)	A leitura é um fenômeno social. “A leitura é um processo de construção de sentidos” (p. 49). A leitura não pode ser feita só pelo prazer. A leitura não pode ser passiva e reprodutora. A leitura não deve ser facilitada. A leitura é impactada pela desigualdade social.

AUTOR	LEITURA
	A leitura faz a mediação entre o homem e seu presente.
Melo (1999)	<p>A leitura atende a dois preceitos: utilidade e prazer.</p> <p>A leitura não pode mais ocupar espaços ‘sagrados’.</p> <p>A leitura é impactada pela desigualdade social.</p> <p>A família tem um papel importante na promoção da leitura.</p> <p>A leitura pode ser totalmente abandonada quando a criança deixa a escola.</p> <p>“A leitura continua a ser um hábito característico das classes ociosas” (p. 63).</p>
Pennac (1993)	A leitura pode ser um ato de rebeldia.
Perrotti (1999)	A leitura é impactada pela desigualdade social.
Petit (2009; 2013)	<p>A leitura é uma ferramenta de transformação social e individual.</p> <p>Diferentes espaços possibilitam diferentes relações dos alunos com os livros.</p>
Silva (1983; 1999)	<p>A leitura é uma prática social e também escolar.</p> <p>O mais importante da leitura é a fruição.</p> <p>A leitura não pode ser imposta ou cobrada pela escola.</p> <p>A leitura é impactada pela desigualdade social.</p>
Zilberman (1999)	<p>A leitura é um “modelo do desvelamento do mundo” (p. 42).</p> <p>A leitura faz a mediação entre o homem e seu presente.</p> <p>A leitura “qualifica toda relação com o real” (p. 40).</p> <p>A família tem um papel importante na promoção da leitura.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Diante de diferentes possibilidades de pensarmos o leitor, identifico meu posicionamento com o de Britto (2015) e Britto e Barzotto (1998), segundo os quais o leitor real ou verdadeiro não existe, sendo leitor aquele que se coloca no mundo por meio da leitura – o que não me deixa perder de vista a responsabilidade presente no trabalho da escola.

Concordo com Britto (2015) e com Zilberman (1999) quando enfatizam que “quem lê, lê alguma coisa”⁷⁵ e acredito também que um outro posicionamento de Barzotto e Britto (1998) e Britto (2015), segundo o qual cada um lê segundo suas necessidades, seja muito acertado, sem perder de vista que a leitura pode ser feita em diferentes suportes⁷⁶. Deste modo, estamos sempre convivendo com práticas de leitura e somos todos leitores por essa perspectiva.

Contudo, como ficam essas práticas de leitura quando o sujeito as reduz ao máximo? Quando ele as restringe a *e-mails* ou outro texto relacionado ao seu trabalho, por exemplo? Posso dizer que ele está usando aquilo de que necessita, como diz Britto (2015) e, assim, é um leitor, uma vez que lê e se coloca no mundo por meio do que lê.

Sendo assim, se cada pessoa lê de acordo com suas necessidades, a crença de Melo (1999), segundo a qual é possível o total abandono da leitura, caso a escola falhe em formar leitores⁷⁷, parece não ter embasamento. Acredito que o autor estivesse se referindo ao abandono da leitura *literária*, algo possível, pois pode alguém abandonar *completamente* a cultura letrada estando numa sociedade da leitura e da escrita?

O trabalho de Lahire (2004) mostra a situação de famílias imigrantes, muitas das quais vivem suas vidas na França sem recorrer às práticas de leitura e escrita. Isso parece ocorrer, em parte, por essas famílias serem originárias e fazerem parte de culturas orais, o que faz com que estabeleçam relações com a cultura letrada diferentes das de grupos que nascem em culturas da escrita. Assim, pensando no contexto brasileiro da língua portuguesa, acredito que isso não ocorreria, a não ser que se colocasse em pauta, por exemplo, grupos indígenas, de cultura oral, em contato com a cultura da escrita.

De outro modo, creio não ser possível abandonar totalmente a leitura, pois estamos imersos nas práticas de leitura e, em maior ou menor grau, elas nos constituem. Segundo Cosson (2014), “em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário em algum processo de letramento” (p. 11-12), de

⁷⁵ Quem lê, lê alguma coisa e diferentes SLs, que são constituídas por diferentes espaços e objetivos de leitura, implicam em diferentes comportamentos leitores.

⁷⁶ Livros, revistas, jornais, celulares, *tablets*, *Ipads* etc.

⁷⁷ A expressão “formar leitores” se refere comumente à formação de leitores literários, e a escola tem como uma de suas funções o trabalho com o texto literário. Entretanto, a perspectiva de formar leitores para além da literatura na escola, ou seja, por meio de práticas de leitura que lidem com textos não literários é importante também, o que é explicitado pelos PCNs. Fora da escola, a criança tem acesso a diferentes práticas de leitura, de modo que embora elas possam ser consideradas práticas escolares também, não se restringem à instituição, contudo, é nesse espaço que os diferentes textos não literários são sistematizados e estudados, daí ser pertinente pensar em formação de leitores de outros textos.

modo que todas as pessoas de uma sociedade letrada seriam, em maior ou menor grau, constituídas pelas práticas de letramento.⁷⁸

A “leitura segundo as necessidades” pressupõe uma “leitura útil”: as pessoas costumam ler por um motivo, não se lê sem razão⁷⁹. Quando Melo (1999) aponta que a leitura ocorre por “utilidade e prazer”, destaco o uso do termo “prazer” fora da ideia de “utilidade”: uma leitura pode ser útil para mim porque me dá prazer. Quem lê, lê algo por algum propósito e o prazer pode ser um deles, o prazer presente no entretenimento, por exemplo.

Diferentes leituras trazem diferentes propósitos, podendo ter eles a ver com um momento de lazer, uma necessidade de estudo ou trabalho, uma curiosidade acerca de um fato científico, um desejo de saber mais sobre a vida de uma celebridade e assim por diante. Assim, ao longo de nossas vidas, nos desdobramos em diferentes leitores, lendo por diferentes propósitos ou, nas palavras de Britto (2015), “o leitor de um certo texto é o leitor desse certo texto” (p. 133), assim há os leitores que leem: *tweets*, bulas de remédio, literatura, receitas de bolo, manuais para concurso, livro didáticos, bilhetes, *e-mails*, receitas médicas etc., não sendo um melhor do que o outro.

Entretanto, essa multiplicidade não significa que esses diferentes textos demandem do sujeito o mesmo grau de empenho e esforço, uma vez que diferentes textos apresentam diferentes níveis de complexidade. Além disso, ela nos coloca em uma situação de “leitores eternamente incompletos”, pois “um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda” (COSSON, 2014, p. 11-12), uma vez que existem “vários níveis e diferentes tipos de letramento” (Ibid., p. 11).

Essa mesma multiplicidade de textos, contudo, não garante que nos tornemos leitores críticos simplesmente por estarmos lendo algo (BRITTO, 2015, p. 81), pois

O leitor crítico será, então, aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento.

⁷⁸ Para ilustrar a questão do letramento, trago uma história da época em que lecionava língua inglesa para turmas de EJA numa escola da RME de SP. Apresentei aos alunos uma receita de limonada escrita em inglês e, por terem conhecimento do gênero receita, isto é, por serem letrados nesse gênero, puderam identificar do que se tratava e esse foi o ponto de partida para a compreensão do texto, por meio da utilização de algumas estratégias de leitura para *English as second language* (ESL). Talvez eles não tivessem tido a mesma facilidade de identificar e analisar outros gêneros, com os quais não tivessem familiaridade, mas mesmo em nossa língua nativa não somos necessariamente letrados em todos os gêneros existentes, mesmo porque são criados e alterados constantemente.

⁷⁹ Em conversa informal, certa vez um aluno de 8 anos disse que lia, entre outros motivos, para se distrair quando estava triste.

A criticidade descrita por Britto (2015) não é inerente ao leitor, literário ou não, ela é construída. Neste sentido, ao descrever o leitor crítico, o autor nos aponta caminhos possíveis para a formação escolar da criança leitora, tanto no que se refere à leitura literária quanto à não literária, pois entendo que a criticidade deva fazer parte do trabalho desenvolvido pela escola.

2.4.2. A criança leitora

Pensando nas especificidades da criança leitora e seu desenvolvimento, me debruçarei sobre a literatura infantojuvenil e, posteriormente, retomarei o trabalho da escola em relação à formação de leitores.

Assim, sobre os possíveis caminhos para a formação da criança e do jovem leitor na escola, considero importante que eles tenham possibilidade de ler o que quiserem ao mesmo tempo em que sejam ofertadas e trabalhadas outras leituras, tanto no que se refere à leitura literária quanto à não literária, sendo fundamental que compreendam o que leiam (COLOMER, 2017; SOLÉ, 2014).

Existe uma tensão entre a necessidade de controle da leitura pelos adultos⁸⁰ *versus* a liberdade de escolha da criança leitora, conforme aponta Colomer (2017), sendo que essa convivência entre os dois discursos relativos à leitura de crianças e adolescentes (a leitura obrigatória, ligada ao estudo, e a livre, movida pelo prazer) surge a partir da segunda metade do século XX (BAJOUR, 2012).

Todavia, acredito que o trabalho de leitura realizado pela escola não precise excluir a escolha da criança leitora, de modo que esta e a leitura obrigatória possam ser concomitantes, coexistindo de maneira saudável, a despeito da oposição apontada por Houdart-Mérot (2013), segundo a qual o modelo de leitor cujo gosto formado pela escola opõe-se ao modelo de “leitor livre”, principalmente se acredito que o gosto pode ser construído. Negar à criança e ao jovem o contato e o trabalho com textos mais desafiadores (literários e não literários) seria o mesmo que lhe negar dois direitos: o direito ao conhecimento e o direito ao desenvolvimento intelectual e cognitivo.

2.4.2.1. Os estágios leitores da criança leitora

⁸⁰ Representados por família, escola, biblioteca, livrarias etc..

Antes de pensar no conceito de criança leitora, é preciso que se pense no próprio conceito de criança. Penteadó (Apud OLIVEIRA, 2008) mostra como as respostas à pergunta “o que é uma criança?” variam conforme a época, fazendo um breve levantamento histórico ou, nas palavras de Gregorin (2009, p. 40), a concepção de criança é “um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano”.

Quanto à ideia que fazemos acerca da criança, Cipullo (2018) faz uma série de advertências: a criança não poder ser mítica ou idealizada; a criança e a infância não podem ser generalizadas, como se todas fossem iguais; a criança deve ser pensada dentro de sua complexidade e pluralidade em um país da extensão do Brasil e, acrescento, em qualquer lugar do mundo.

Depois de algumas mudanças na mentalidade em relação à criança, posso dizer que ela passou a ser “vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização” (COELHO, 2017, p. 27). Destaco que essa concepção de criança (ou qualquer outra) influenciam decididamente o que uma sociedade pensa que deva ser a Educação e o ensino de leitura, literária e não literária, na escola.

Por essa perspectiva da criança como ser em desenvolvimento, o trabalho com a leitura na escola deve-se pautar, entre outras coisas, levando-se em conta seus estágios de leitura e para refletir a esse respeito, trago as contribuições de Coelho (1991) e Gregorin (2009):

Quadro 7 – A Literatura e os estágios psicológicos da criança (I)

Pré-leitor		Leitor iniciante	Leitor em processo	Leitor fluente	Leitor crítico
Primeira infância	Segunda infância				
Dos quinze/dezessete meses até os três anos	A partir dos dois/três anos	A partir dos seis/sete anos	A partir dos oito/nove anos	A partir dos dez/onze anos	A partir dos doze/treze anos
Educação Infantil		Ensino fundamental			

Fonte: Adaptado de Coelho (1991)

Quadro 8 – A Literatura e os estágios psicológicos da criança (II)⁸¹

Pré-leitor	Leitor iniciante	Leitor em processo	Leitor fluente	Leitor crítico
Quinze meses aos cinco anos, aproximadamente	A partir dos cinco ou seis anos	A partir dos oito anos	A partir dos dez anos	A partir dos doze anos
Educação Infantil	Ensino fundamental			

Fonte: Gregorin, 2009, p. 47

Embora apresentem pequenas diferenças quanto à faixa etária, a classificação de Gregorin (2009) e a de Coelho (1991) dialogam na medida em que apresentam expectativas de leitura para cada faixa etária, uma vez que explicam o desenvolvimento da criança em cada uma delas. Isso pode auxiliar o professor a determinar que tipos de livros podem favorecer determinado tipo de leitura e de trabalho com leitura.

Entretanto, destaco que os quadros (4) e (5) representam aquilo que é *esperado* do leitor em uma situação *ideal*, o que não reflete necessariamente o leitor *real*, uma vez que, como já dito, não existe “a criança”. Se consideramos que o desenvolvimento não ocorre de maneira igual ou no mesmo ritmo a todas as crianças, precisamos olhar para tais classificações com parcimônia.

A alfabetização e o letramento tardios interferem, por exemplo, nas expectativas de Coelho (1991) e Gregorin (2009). Além disso, ambos parecem indicar que todo leitor percorrerá o mesmo caminho, tornando-se leitor crítico ao fim de sua formação leitora.

Contudo, a alfabetização e o letramento não funcionam como garantia de criticidade, pois esta última não está intrinsecamente ligada à idade, ou seja, uma criança de 12 ou 13 anos não será automaticamente leitora crítica simplesmente por ter chegado à faixa etária em questão⁸². Da mesma forma, há adultos leitores não críticos. Vale lembrar também que tanto leitores adultos quanto leitores crianças podem ter desenvolvido determinado tipo de letramento, mas não outros, tornando-se leitores críticos de determinado texto não literário, mas leitores fluentes de outro texto não literário, por exemplo.

⁸¹ Gregorin (2009, p. 47) destaca que devem ser observadas “as respectivas individualidades na formação de cada um e os diferentes trabalhos desenvolvidos nas escolas brasileiras”, além disso, “embora essa classificação suponha o início do processo de letramento, seu conhecimento é importante para que o educador fique atento às peculiaridades de cada fase, bem como a uma situação de aprendizado de leitura em classes de alfabetização de jovens e adultos” (GREGORIN, 2011, p. 66).

⁸² Para que isso ocorra, é necessário, entre outras coisas, um trabalho consistente com textos na escola.

A despeito desses pontos levantados, gostaria de frisar que tanto os quadros quanto as reflexões presentes no trabalho de Coelho (1991) e Gregorin (2009; 2011; s/d) funcionam como uma orientação e como algo que o professor pode usar como parâmetro, desde que consideradas as trajetórias particulares de cada criança e jovem leitor.

2.4.3. A literatura infantojuvenil

Uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura (COLOMER, 2017, p. 20).

De acordo com Zilberman (1987), a literatura infantojuvenil surge entre o fim do século XVII e o início do XVIII, pois é a partir dessa época que se “se reconheceu a infância como fase da vida expressamente definida” (WITTMANN, 1999b, p. 143). Contudo, é só a partir da segunda metade do século XIX na Europa que os livros parte dessa literatura passam a ser publicados em larga escala (CHARTIER, 2006, p. 59).

Esse “frescor” da literatura infantojuvenil mostra um afastamento temporal em relação à literatura tida “para adultos”, mais antiga. Já no Brasil, o desenvolvimento da literatura infantojuvenil “acompanha o ritmo de desenvolvimento da educação escolar” (SOARES, 2006, p. 19).

Outra diferença em relação à literatura dita “para adultos”: não é comum que se diga “esta obra infantojuvenil não é literatura” ou “não é literária”. Contudo, uma obra infantojuvenil pode ser criticada no que se refere a sua qualidade, podendo ser considerada inadequada por incentivar o sexismo⁸³, por exemplo.

Ademais, uma vez que os valores de uma sociedade mudam, livros infantojuvenis que antes eram aceitos sem grandes problemas, hoje, podem passar a ser questionados. Cito como exemplo a obra “Não me chame de gorducha” (1988), de Barbara Philips, que mostra que a felicidade da criança gorda só pode existir se ela tiver um corpo magro. A obra parece conversar com a época em que foi escrita, 1988, momento histórico no qual as discussões sobre *fat-shaming* ou estigma social da obesidade não estavam em pauta.

Os livros para crianças nascem com o objetivo inicial de “educar socialmente” (COLOMER, 2017, p. 62) e hoje, embora tenham outras funções também, eles continuam tendo esse objetivo, em muitos casos. Contudo, mudam-se os tempos, mudam-se os valores.

⁸³ Entretanto, um trabalho com esse tipo de obra pode ser produtivo e interessante na medida em que o professor problematize os valores e a ideologia trazidos pelo livro, promovendo a discussão e reflexão do grupo de alunos.

Assim, se no passado, tendo em vista “Não me chame de gorducha”, a criança era educada com esses tipos de valores, hoje, em um outro movimento, pensando no que tem sido escrito, a criança tem sido educada para pensar e viver outras possibilidades em relação ao seu corpo, o que não significa que os valores de “Não me chame de gorducha” estejam superados.

Um exemplo disso são as obras infantojuvenis escritas “na contramão” das discussões contemporâneas sobre gênero, sexismo, racismo, gordofobia etc. Citamos o livro “Maggie goes on a diet” (2011), de Paul Krammer:

Este livro é sobre uma garota de 14 anos que começa uma dieta e, de uma pessoa insegura e extremamente acima do peso, passa a ser uma garota de tamanho *normal* que se torna a estrela do time de futebol da escola. Com tempo, exercícios e trabalho duro, Maggie se torna cada vez mais confiante e desenvolve uma *autoimagem positiva*^{84 85} [grifos meus]

Novamente, a ausência de julgamento no que concerne ao termo “literatura” em “literatura infantojuvenil ” não significa que não haja uma avaliação quanto à qualidade das obras, de modo que uma obra como “Maggie goes on a diet” (ou como “Não me chame de gorducha”) torne-se objeto de problematização: a criança magra é vista como alguém de corpo “normal”, dando a ideia que uma “autoimagem positiva” só é possível por meio do corpo magro.

Além de pensarmos na perspectiva que envolve questões como raça, etnia, gênero etc., Colomer (2017) sugere que a análise da obra literária infantojuvenil se pautem em quatro elementos principais: análise da narrativa literária (linguagem, início da narrativa, final da história), análise da ilustração, análise dos elementos materiais do livro e análise da relação entre texto e imagem.

As sugestões de Colomer (2017) não devem ser tomadas como algo fechado, definitivo e acabado, mas, mais uma vez, como referências, uma vez que “o mercado descobriu nesse gênero [literatura destinada a criança e jovens] um lucrativo nicho, fartamente patrocinado por projetos governamentais” (GREGORIN, 2011, p. 47), ou seja, nem tudo o que se encontra nas bibliotecas e livrarias atende a critérios de qualidade, sejam eles quais forem.

A relação entre mercado literário e leitores juvenis não é recente: a preocupação de formar leitores adolescentes surgiu nos países industrializados na década de 1970 e dizia

⁸⁴ Tradução minha do original: “This book is about a 14 year old girl who goes on a diet and is transformed from being extremely overweight and insecure to a normal sized girl who becomes the school soccer star. Through time, exercise and hard work, Maggie becomes more and more confident and develops a positive self image.”

⁸⁵ KRAMER, Paul M. *Maggie Goes on A Diet*. Aloha Publishers: 2011. Disponível em: <https://www.amazon.com/Maggie-Goes-Diet-Paul-Kramer/dp/0981974554/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1315872764&sr=1-1>. Acesso em: 16 dez 19.

respeito tanto ao reconhecimento de uma necessidade educativa quanto mercadológica, na medida em que “no âmbito comercial, [...] se propunha à conquista de novas áreas do mercado por meio da criação de produtos claramente diferenciados” (COLOMER, 2017, p. 238), ou seja, a literatura juvenil nasceu em decorrência de duas necessidades bastante distintas, o que deve servir de alerta para as escolhas literárias que fazemos em sala de aula.

Entretanto, se por um lado parece haver uma ausência de julgamento acerca do conceito de “literatura” presente em “literatura infantil”, por outro, há ainda hoje grupos que veem a literatura infantojuvenil como “‘literatura de menor valor’ em razão do público a que se destinam” (GREGORIN, s/d, p. 5), o que revela o olhar que esses grupos têm sobre as próprias crianças, pois, se a literatura infantojuvenil é vista como algo menor isso nos diz algo sobre a maneira como a criança-leitora, público-alvo dessas obras, é vista.

Segundo Coelho (2000), essa visão da literatura infantil como um gênero literário secundário teria ficado para trás, contudo, quando comparamos a quantidade de críticos especializados em literatura infantojuvenil com os que se dedicam à literatura voltada ao público adulto percebemos uma diferença.

Além disso, quando analisamos as matrizes e os programas universitários e observamos o que estudantes de licenciatura em Letras e Pedagogia estudam na graduação, percebemos que sobra pouco espaço para a literatura infantojuvenil. Esses dois pontos parecem indicar pouca preocupação com os estudos literários referentes à área e me pergunto em que medida isso não é reflexo da visão que, segundo Coelho (2000), estaria ultrapassada.

Ao lado da ausência de juízo de valor quanto à palavra “literatura”, referindo-se a “literatura infantojuvenil”, e desta como “inferior” ou “secundária”, cito como outra especificidade do texto infantojuvenil a multimodalidade.

Atualmente, grande parte dos livros destinados às crianças são uma combinação de linguagem verbal e linguagem não verbal, de modo que “o texto que se nomeia como infantil pressupõe um leitor intersemioticamente competente” (GREGORIN, s/d, p. 2).

A presença de imagens não é obrigatória nas obras infantis⁸⁶, contudo, é comum o hibridismo verbal e não verbal em tais obras, de modo que texto e ilustração podem se relacionar de diferentes maneiras: pontual, descritiva, narrativa, simbólica, dialógica, estética, lúdica, tradutora e imersiva, de modo que uma categoria não exclui a outra, ou seja, a ilustração pode ter mais de um dos atributos citados (GREGORIN, 2009).

⁸⁶ A linguagem não verbal, em especial a ilustração, é recorrente também na literatura literária para jovens, ainda que não com a mesma intensidade que é encontrada nas obras para crianças (GREGORIN, 2011).

Já Colomer (2017) simplifica a relação entre texto verbal e não verbal, afirmando que a imagem pode servir para simplificar a leitura ou complicar as histórias, podendo ainda “quebrar a linha do discurso” (p. 48). Saliento que além do tecido verbal e do imagético, o sonoro detém sua importância toda vez que o texto é lido para a criança (PASTORELLO, 2015).

De todo modo, a reflexão sobre as possíveis relações entre a linguagem verbal e a não verbal presente nos livros infantojuvenis pode nos auxiliar a pensar em diferentes estratégias de abordar uma obra, bem como nos diferentes caminhos a se trabalhar com ela.

A fim de se desenvolver um trabalho efetivo com a literatura infantojuvenil, é preciso também ter clareza de nossas concepções de literatura. Alinho-me a Coelho (2000), segundo a qual a literatura é um “fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural” (p. 17), de modo que um trabalho literário deve levar em conta a “valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura [e] a compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto” (p. 17-18). Sendo assim, tal trabalho não pode se limitar ao enredo da obra, por exemplo.

2.4.4. A formação de leitores na escola

Um olhar atento sobre a história da literatura infantil possibilita levantar dois pontos: o primeiro é o caráter educativo dessa; o segundo, o trabalho literário da escola, pois a instituição tradicionalmente priorizava o trabalho com textos literários.

A partir da reforma de 1942, o didático se sobrepôs ao literário no trabalho escolar para a juventude (GREGORIN, 2011), o que não parece significar que tenham deixado de utilizar textos literários na escola, mas sim que o *foco* passou a ser o uso do texto literário para outros fins que não os do próprio texto, como o ensino de gramática. Mais tarde, os PCNs (1997) trouxeram outra mudança, na medida em que “sugerem que o trabalho com o texto dev[a] ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos” (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Deste modo, por um lado, os textos não literários, “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p. 31), entram em evidência no trabalho com o texto em sala de aula. Por outro, os mesmos PCNs trazem os temas transversais que dialogam com literatura infantojuvenil e com o seu “ensino”, de modo que o trabalho com o texto literário não foi abandonado. Segundo Gregorin (2009, p. 40), a criação dos PCNs alimentou

Uma larga produção de textos literários para crianças nos quais assuntos como ética, pluralidade cultural e diversidade são abordadas, de maneira a trazer para a criança e

os jovens a discussão de assuntos pertinentes ao momento social-político e cultural nos nossos dias.

Por um lado, essa “alimentação” é positiva e necessária, uma vez que reforça a ideia de que a escola forma, em primeiro lugar, *peessoas*, e as questões trazidas pelos temas transversais dizem respeito a pessoas, não se restringindo a este ou aquele conteúdo desta ou daquela disciplina. Como o próprio nome indica, o tema “transversal” atravessa os demais, ou seja, os conhecimentos que a criança e o jovem trazem e aqueles que aprendem na escola.

Por outro, parece ser pertinente refletir em que medida essa “larga produção de textos literários para crianças” (GREGORIN, 2009, p. 40) não foi uma resposta à criação de um mercado que atendesse aos temas transversais, o que traz uma perspectiva mercadológica ao livro, da mesma forma que Magnani (2001) apontou na década de 1980.

Em suma, na escola há espaço tanto para o trabalho com os textos não literários quanto com os literários e, segundo Coelho (2000, p. 16), a escola privilegia os estudos literários, pois

Eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Sendo assim, língua e literatura não precisam ser trabalhadas de forma separada, uma vez que a literatura se manifesta por meio da própria língua e que os escritores realizam um complexo trabalho linguístico em seus livros, trabalho este que não pode ser deixado de lado quando uma obra literária é analisada.

Sá (2016) vai adiante e destaca que “língua e literatura [podem] ser encaradas como *aliadas* na formação de leitores, e não como caminhos distintos para alcançar esse objetivo” (p. 122) [grifo meu], o que não significa que o texto literário deva se tornar um pretexto para exercícios gramaticais, por exemplo. Assim, obras como “Felpo Filva”⁸⁷, de Eva Furnari, possibilitam não só um trabalho literário, mas também de análise e reflexão linguística, uma vez que traz diversos textos não literários em seu bojo. Na proposta de trabalho da SL 6, escolhi um dos textos não literários da obra, uma receita, para observar como os alunos não só liam o texto com seus pares, mas também como preparavam-na juntos.

Quanto à leitura escolhida pela criança ou pelo jovem, nem sempre ela ocorrerá na escola propriamente dita, porque, infelizmente, nem sempre encontramos espaço diante das muitas demandas escolares. Além disso, se esse tipo de leitura não se configura como desafio,

⁸⁷ Falo mais sobre a obra e a recepção das crianças no Capítulo 4.

em tese, não precisaria do professor como interlocutor e intermediário. O problema desse tipo de leitura jaz na sua exclusividade: quando as crianças e os jovens leem *apenas* o que querem – frisei isso em diversos momentos ao longo do trabalho. Todavia, ainda que nem sempre haja espaço e tempo para as obras escolhidas pelas crianças, é interessante que a escola, dentro do possível, garanta o acesso, bem como o respeito e a escuta em relação aos textos, porque “mesmo os livros [...] pouco desafiadores não são inúteis na formação do leitor [uma vez que] podem ser pontos de partida, mantendo o jovem em contato com a língua escrita, com esquemas básicos da ficção” (CAMPOS; SOUZA, 1999, p. 157).

Ressalto que todas as palavras pertencentes ao campo semântico de “gosto” precisam ser tomadas com o devido cuidado, pois todas elas parecem apagar o fato de que o gosto é algo que se aprende, sendo algo “moldável”. Se digo ao meu aluno que “Iracema”, de José de Alencar, é uma obra “chata”, estou prontamente colocando uma barreira na leitura do aluno e deixando que meu gosto interfira negativamente em sua formação de leitor literário, além de empobrecer e tornar acientífico o trabalho com as obras.

Deste modo, se por um lado essa liberdade é necessária, por outro, ela torna-se prisão caso a leitura se restrinja a isso: a criança e o jovem ficam restritos aquilo que os atrai e não aceitam nada diferente disso.

Quanto ao tipo de leitura oferecida pela escola, esclareço a ideia da oferta: ela pode ser feita de diferentes maneiras, mas sempre por meio de um trabalho cuidadoso e criterioso. De preferência, um trabalho que evite a exclusividade da ficha de leitura, conforme já explicado anteriormente. Isso não significa abrir mão da ficha ou tornar a leitura um mero pretexto para outras atividades, mas, sim, não *limitar* a leitura ao preenchimento da ficha ou a um trabalho com o texto que tire o foco do próprio texto: lê-se o livro com a finalidade de adaptá-lo para o teatro, de modo que o foco passa a ser a encenação, deixando-se de lado a perspectiva estética do texto e o trabalho linguístico com a obra.

A esse respeito, Bajour (2012, p. 80) utiliza o termo “animação para a leitura” com o qual se preocupa por dois motivos: primeiro por sugerir que os leitores não possam se animar com a leitura por si só; segundo porque isso costuma ser

Associado a uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano ou, em casos mais extremos, quase não aparecem.

Um exemplo real dessa espetacularização é a conclusão de um trabalho sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, no qual os alunos fizeram croquis e um desfile de moda baseado nas roupas da década de 1920.

A ideia seria desenvolver um trabalho que mostrasse aos alunos que a leitura literária pode fazer parte da vida e do mundo, independente da escola. Há várias possibilidades para se mostrar a ligação que a leitura literária pode ter com o mundo do aluno. Pontuo dois dos muitos caminhos possíveis: a escolha da obra e o trabalho realizado com ela.

Como professora, posso escolher obras que pareçam mais próximas dos alunos, contudo, posso aproximar obras a princípio distantes, dependendo da minha proposta de trabalho e posso ainda utilizar obras mais próximas dos alunos para levá-los a obras, a princípio, mais distantes. Cito, na sequência, outros três exemplos de trabalhos com textos.

O primeiro deles é o PAG (Pensar Alto em Grupo), prática de leitura desenvolvida pela professora Mara Sophia de Toledo Zanotto, doutora pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É um exemplo de trabalho fora dos moldes tradicionais. O segundo exemplo são os clubes de leitura, outro trabalho com a leitura. O terceiro, o trabalho com poesia que venho realizando com minhas turmas de ensino fundamental 2, no qual é feita a leitura de poemas de diferentes autores, épocas e temas pela turma toda. Os poemas são discutidos pelo grupo, de modo que todos têm espaço para falar e contribuir com suas perspectivas acerca do que foi lido. Não há uma leitura superior à outra e *tento* não interferir exageradamente nas discussões dos alunos, embora seja fundamental o meu posicionamento como o de qualquer professor envolvido no trabalho com a leitura, uma vez que não é tudo que cabe no texto literário: dizer que muitas leituras são possíveis não é o mesmo que dizer que qualquer leitura cabe no texto.

Eventualmente, busco mostrar a proximidade que existe entre as obras que lemos e os jovens. A ideia é ilustrar como a literatura é “da vida”, “do mundo” e não só “da escola”. É comum que os alunos queiram emprestados os livros nos quais estão os poemas analisados, não só por uma “proximidade temática”, mas também por elementos estéticos.

Quando chamo a atenção para esses elementos de um poema (a musicalidade, por exemplo), é comum que os alunos queiram levar o “livro do poema”, por querer reviver em outros espaços (o privado, talvez) a leitura da sala de leitura. O poema “Bate bola”, de Lucas Limberti, pertencente ao livro “Ritmia: o ritmo da vida” (2015), é uma amostra disso. Não obstante, reconheço que todo e qualquer trabalho feito na escola com leitura, literária ou não, deva ter em vista a formação do leitor crítico descrito por Britto (2015).

De todo modo, defendo o trabalho da leitura, literária e não literária, como desafio, acompanhado pela ideia de “recompensa”. Uma obra como “Memórias póstumas de Brás Cubas” pode ser bastante desafiadora tanto para jovens quanto para adultos⁸⁸. Se proponho a leitura como desafio, posso até “esperar” que o jovem leia sozinho, contudo, posso colocar-me como interlocutora, intermediária, de modo que desvelaremos juntos o que Machado escreveu.

Todavia, haverá um momento em que o leitor precisará seguir o caminho sozinho. E tudo isso sem qualquer garantia de que percorrerá o caminho que esperamos (VITA, 2006). Acredito que é preciso ter confiança no leitor e também dar confiança a ele, ao mesmo tempo em que nós, professores, buscamos desenvolver um trabalho que dê sentido às leituras, literárias e não literárias.

Acredito que a escolarização da leitura não é um problema (COSSON, 2014; SOARES, 2006), a despeito do que temem alguns autores, mesmo porque “é praticamente impossível apagar o vínculo existente entre a literatura infantil e a escola” (GREGORIN, 2011, p. 46), ainda mais quando existe essa expectativa e uma legislação que demanda o trabalho literário na instituição. Contudo, sabemos que historicamente a instituição enfrenta desafios para formar leitores, tanto de textos literários quanto de textos não literários.

A esse respeito, Zilberman (1999, p. 39) acusa a escola de interpretar mal a ideia de formação de leitores:

Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de modo mecânico e estático. [...] *Ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não se consegue mais regredir*; porém, a ação implícita no verbo não torna nítido seu objeto: ler, mas ler o quê? [...] sabendo ler [...] a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela *assiduidade* a uma instituição determinada – a *literatura*. [grifos meus]

Assim como Britto (2015), a autora distingue “alfabetizar” de “formar leitores”. Além disso, é importante ter em vista que a escola não é a única responsável pela formação de leitores e que uma parte dos problemas que apresenta são reflexos da nossa sociedade, uma vez que a instituição não está descolada da última: as dificuldades na formação de leitores derivam de questões mais complexas. Entretanto, as dificuldades externas à escola não podem ser vistas

⁸⁸ Em 2018, uma aluna do 8º ano escolheu ler “Memórias póstumas de Brás Cubas”, perguntando minha opinião sobre a obra. Fiz comentários positivos, falei sobre o autor e sobre a importância dele e de sua obra como um todo. E deixei claro que era uma obra *desafiadora*, mas que a aluna poderia conversar comigo sobre o livro, sempre que quisesse. A aluna aceitou o desafio e, certa vez, quis confirmar se Marcela era mesmo uma prostituta. Respondi que sim e ela ainda perguntou: “De luxo?”. Confirmei novamente e por fim ela perguntou: “E ela não gostava de verdade do Brás, né?”. Respondi que ela estava certa, mas, mais do que certa, ela estava visivelmente satisfeita por ter compreendido.

como justificativa para um trabalho menos comprometido, engajado e produtivo com a leitura literária e com a não literária.

Uma das dificuldades é apontada por Magnani (2001). Ao apresentar a associação histórica entre leitura na escola e Literatura, a autora problematiza o trabalho com esse campo das artes na instituição. Para Magnani (2001), a Literatura seria um espaço para a quebra de paradigmas, funcionando como um “agente de transformação” e trazendo “possibilidade de contradição”, enquanto a escola seria um espaço de tradição e de conservação (p. 10). Deste modo, escola e Literatura representariam polos opostos.

Todavia, defendo que o conservadorismo apontado por Magnani não é inerente à escola, podendo essa ser alienante ou libertária, a depender de uma série de fatores: o projeto da escola, seu currículo, sua gestão e o corpo docente são alguns deles. De maneira semelhante, acredito que a Literatura não seja libertária por si só, uma vez que isso depende das leituras e sentidos que são encontrados nos textos e sabemos que são muitos os possíveis – Michèle Petit nos mostra isso em seus livros.

Quanto aos sentidos, Rouxel (2013) defende que “[é] a subjetividade [que] dá sentido à leitura” (p. 82), Magnani (2001) traz a ideia de construção dos mesmos e, segundo Kleiman (1989), o leitor os atribui aos textos a partir da interação de três campos do conhecimento: o linguístico, o textual e o de mundo⁸⁹. Se o leitor não der conta de um desses campos, a interação e, conseqüentemente, os sentidos ficam comprometidos, ou seja, sua construção será falha ou não ocorrerá.

Quanto ao trabalho escolar com o texto, literário e não literário, a criança pode ser obrigada a ler, uma vez que a experiência de leitura deve ser proporcionada. Entretanto, há outros caminhos além do da obrigação (COLOMER, 2017), como busquei mostrar.

Sobre o papel da escola na formação de leitores, cito novamente Escarpit e Barker (1975, p. 122):

A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola *costuma* associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. [grifo meu]

Assim, embora reforcem a importância da família relacionada à leitura, entendo ser necessário levantar alguns pontos sobre a citação de Escarpit e Barker (1975): os autores

⁸⁹ As concepções de Kleiman (1989) são bastante semelhantes às de Rezende (2013): “As competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entram a noção de repertório ou de saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção do sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um” (p. 8-9).

restringem leitura ao objeto livro e à literatura, não levando em conta as demais práticas de leitura, que envolvem outros suportes e textos não literários, e saliento que ambos têm importante papel na formação de leitores.

Inicialmente, considerei que a criança em “idade pré-escolar” era aquela que ainda não tinha começado os estudos no ensino fundamental 1, ou seja, teria por volta de cinco, seis anos. Daí ser compreensível a crítica de Escarpit e Barker (1975): as crianças precisariam estar em contato com livros e práticas de leitura literária antes dos seis anos. Todavia, constatei que o artigo de Melo, referido aqui como parte da coletânea organizada por Barzotto (1999), foi escrito em 1983. Isso me levou a um questionamento acerca dessa “idade pré-escolar”: a idade pré-escolar de 1983 é a mesma de 2020? A resposta é não.

De acordo com a Lei 5.692/71, a educação básica consista em 1º e 2º graus, sendo o 1º grau obrigatório dos sete aos 14 anos (art. 20). A partir da Lei 9.394/96, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, o que significa que o governo passou a ter a obrigatoriedade de oferecimento, gerando mais políticas públicas relativas à educação da primeira infância, bem como oferecimento de vagas em creches e escolas de educação infantil.

Outro ponto relevante: para pensar sobre a importância da leitura antes da idade pré-escolar, Melo (1999) recorre a um livro de 1975. Essa obra, “A fome de ler”, tem a sua importância. Contudo, é preciso considerá-la dentro do contexto no qual foi escrita: a idade pré-escolar em 1999 não era a mesma de 1975. O que se chama de “idade pré-escolar” apresenta variações em diferentes locais, ou seja, não há uma unanimidade quanto a tal idade⁹⁰, o que faz com que essa idade pareça um pouco vaga.

Pensando no contexto brasileiro, em 1983, Melo publica seu texto, no qual cita a obra de 1975. Barzotto (1999) publica o texto de Melo novamente em 1999, quando a idade escolar já não era a mesma, pois a partir de 1996, com a Lei 9.394/96, a educação infantil pareceu ganhar mais visibilidade e as crianças começaram a entrar na escola mais jovens. Sendo assim, em São Paulo, hoje as crianças podem chegar aos CEIs em uma faixa etária que vai de zero aos três anos e 11 meses, de modo que a tal idade pré-escolar seria antes disso.

Ainda sobre a citação de Escarpit e Barker (1975), destaco a palavra *costuma* no fragmento: “A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola *costuma* associar a leitura com a situação escolar” (p. 73) [grifo meu]. O uso do verbo *costumar* parece indicar a ausência de uma situação definitiva, ou seja, não é *regra* que a criança

⁹⁰ Deduzo que “idade pré-escolar” devesse se referir ao contexto europeu, pois Barker trabalhava na Associação dos Editores do Reino Unido e Escarpit era professor da Universidade de Boudeaux, na França. Contudo, isso não significa que a faixa etária da idade pré-escolar fosse a mesma em toda a Europa.

em questão associará leitura à escola, de modo que haveria uma grande diferença em dizer o que Escarpit e Barker apresentaram e afirmar que a criança em questão *sempre* vai associar a leitura à escola.

Em suas pesquisas, Lebrun (2013) aponta que “é possível formar um sujeito leitor [literário] intérprete, criativo, ativo autônomo e apaixonado, e isso desde os primeiros encontros com os textos literários na comunidade leitora da classe” (p. 140), não levando em conta em momento algum o papel da família. Assim, o pouco (ou nenhum) acesso à leitura literária na esfera doméstica não significa que a criança cujo acesso a essas práticas seja restrito à escola esteja condenada a enxergar a leitura literária como algo eternamente indissociável das obrigações escolares.

Um exemplo disso pode ser observado na pesquisa presente em Amorim (2009). Quando pessoas que gostavam de ler foram perguntadas sobre quem as havia influenciado, podendo escolher duas alternativas, apontaram professora (33%), amigo (8%), padre, pastor ou líder religioso (5%), colega ou superior no trabalho (2%), outros (3%), ninguém (14%) e não sabe ou não informou. Isso totalizando uma influência de 66% que não passa pela família, também apontada como importante: mãe (49%), pai (30%) e outro parente (14%).

Destaco que essa visão de “obrigação” associada à leitura escolar não é uma constante ao longo de toda a vida escolar. Quando as crianças chegam à Educação Infantil⁹¹, o trabalho desenvolvido com a leitura se pauta no lúdico⁹², de modo que elas estabelecem uma relação bastante diferente da dos jovens do ensino médio, quando a leitura para o vestibular se torna uma prioridade⁹³.

Isso parece ocorrer por conta de uma gradativa burocratização da leitura, que segundo Walty (2006), é o que “mata a literatura” (p. 51). Um exemplo dessa burocratização seria a leitura apenas para o preenchimento de uma ficha de leitura. Contudo, creio ser importante lembrar que, mesmo quando as crianças chegam ao ensino fundamental 2, a leitura escolar nem sempre é tida como obrigatória ou burocrática, pois diferentes textos relacionam-se a diferentes contextos: o aluno pode pegar um livro de seu agrado na biblioteca da escola⁹⁴ e passar o intervalo lendo-o por livre escolha e, passado esse momento, seguir para uma aula na qual precisará ler um texto para responder a algumas questões.

⁹¹ Na cidade de São Paulo, a Educação Infantil é representada pelas EMEIs e atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Segundo dados da SME de junho de 2019, são 509 escolas em toda a cidade.

⁹² Benjamin (2009, p. 85) associa a ideia do lúdico à liberdade: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação”.

⁹³ Se a escola não trabalha sob essa perspectiva, os pais e a sociedade cobrarão um posicionamento a respeito.

⁹⁴ Cena testemunhada algumas vezes por mim.

De forma similar à questão da ficha de leitura, não problematizo o lúdico relacionado à leitura propriamente dita. Além disso, acredito que possa ser feito um trabalho nesse sentido também com turmas do ensino fundamental 2. O que problematizo é, novamente, a leitura escolar que se restringe ao lúdico e se pauta apenas por ele, em outras palavras, a leitura restrita ao jogo, à brincadeira e à diversão.

Um trabalho escolar que não propusesse nada além desse tipo de leitura assumiria um posicionamento negligente, já que não prepararia a criança e o jovem leitor para outros tipos de textos e leitura, nem sempre tidos como “agradáveis”: “aprender a ler textos ‘difíceis’ é um aspecto prioritário na formação do leitor no ensino obrigatório, porque está vinculado com o propósito de preparar os alunos para desenvolver com êxito estudos posteriores” (LERNER, 2002, p. 69), contudo, acredito que a leitura de textos “difíceis” deva ser pensada não só para um “vir a ser” da criança ou jovem leitor, mas para o que ela vive em seu momento presente.

Além disso, “se deixarmos o adolescente preso a um mesmo (e insuficiente) tipo de leitura, o resultado pode ser, depois de algum tempo, o contrário do desejado: tédio ou vício que o afastará de experiências mais significativas” (CAMPOS; SOUZA, 1999, p. 157).

Ao estabelecer uma relação inseparável entre leitura e ludicidade, corre-se o risco de serem deixadas de fora as leituras que sejam tidas como o oposto de lúdico: difíceis, sérias, enfadonhas etc., o que pode comprometer a formação de um leitor que dê conta de uma maior pluralidade de textos e de gêneros. Assim, se por um lado o lúdico tem seu valor, por outro, isso não significa que a leitura *precise* ser trabalhada por essa perspectiva.

Ademais, a não obrigatoriedade do lúdico no trabalho com a leitura não significa que as práticas docentes não precisem sempre ser repensadas, a fim de que se possa oferecer variadas experiências de leitura e (quem sabe) possibilitar novas trajetórias leitoras. Independente do lúdico, é preciso que as práticas de leitura na esfera escolar tenham sentido, e este sentido pode ser construído tendo o professor como intermediário.

A questão do lúdico pode estar relacionada a mudanças que percebi em alguns leitores. Acompanhei trajetórias leitoras por sete anos e também alguns *aparentes* movimentos de desinteresse pela leitura: crianças que durante o ensino fundamental 1 eram leitoras, muitas vezes, acabaram o ensino fundamental 2 evitando os livros. Isso pôde ser constatado por uma diminuição (ou mesmo ausência) no número de empréstimos⁹⁵ realizados por alguns alunos,

⁹⁵ A sala de leitura da EMEF Professora Marina Melander Coutinho possui um acervo que não se restringe ao literário, mas também dá conta das diferentes áreas do conhecimento: História, Geografia, Ciências, Matemática etc., por exemplo. Assim, ao dizer que eles deixaram de ler, não me refiro apenas à leitura literária.

sua falta de engajamento nas aulas de leitura e a ausência de interesse pelo espaço da sala de leitura.

São movimentos “aparentes” por estarem relacionados a impressões que talvez não se confirmem. Talvez o desinteresse esteja relacionado exclusivamente ao acervo da sala de leitura, por exemplo. Talvez as aulas de leitura tenham deixado de conversar (por algum motivo) com o jovem. Uma vez que as práticas de leitura estão em toda a parte, não sendo exclusivas da escola, esse jovem que não lê na escola pode ler em outros espaços e experimentar outras SLs diferentes das oferecidas pela instituição.

Não obstante, no papel de professora-pesquisadora, pensando como alguém de dentro da instituição, reconheço a necessidade de oferecer uma considerável variedade de práticas de leitura e realizar um trabalho que possa alterar possíveis trajetórias leitoras (LERNER, 2002, p. 27), formando

Leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar [...], seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita o implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem.

Não alterar essas trajetórias não significa que a escola “falhou” diante da formação de leitores, mas é antes um lembrete, um lembrete de como *não* temos realmente controle sobre o outro. Como professora, posso desenvolver um trabalho que *eu* julgue instigante, interessante, produtivo etc., mas não há garantias de que o engajamento por parte dos alunos ocorrerá.

Em sua dissertação de mestrado, Vita (2006) desenvolve uma reflexão sobre o controle que se tem sobre o engajamento⁹⁶ dos alunos em atividades de produção escrita, um controle que, na verdade, não existe, como mostra a pesquisadora. A mesma ausência de controle pode ser notada nas aulas de leitura: sou incapaz de controlar se o aluno está lendo o proposto e, se o faz, como lê. Por exemplo, em algumas aulas, a proposta é que os alunos sejam mediadores uns dos outros, lendo para pequenos grupos e discutindo com seus pares, a fim de que troquem suas impressões sobre o texto lido. Ainda que eu assumisse uma posição de “fiscal-de-mesa”, circulando e cobrando a participação dos alunos, não haveria garantias de que os alunos cumpririam a proposta.

⁹⁶ Tal engajamento pode ser explicado como uma espécie de *comprometimento* em relação ao trabalho com a escrita. Na pesquisa de Vita (2006), a professora-pesquisadora fazia alguns comentários, observações e sugestões aos alunos, a fim de que melhorassem suas produções poéticas, tanto em termos linguísticos como em termos de criatividade. Havia alunos que pareciam fazer “o mínimo” ou mesmo respondiam a poucos ou mesmo nenhuma observação da docente. E também havia alunos que consideravam as contribuições da professora na hora de melhorar suas produções poéticas, o que a professora-pesquisadora analisou como alunos bastante engajados com a produção escrita.

A pesquisa de Freitas (2016), que também trabalha com a escrita na sala de aula, à semelhança de Vita (2006), traz contribuições no que diz respeito a esse mesmo engajamento, uma vez que a autora aponta que nem sempre as orientações e as intervenções do professor na produção escrita do aluno contribuem para sua evolução e engajamento na tarefa proposta.

Ao investigar os modos como as crianças utilizam as orientações e intervenções do professor, Freitas (2016) conclui que a *interação* entre os sujeitos do processo (professor e alunos) tem um papel importante: “a ação e a intervenção do professor no texto escolar podem fortalecer o engajamento do aluno no processo da escrita” (p. 15). Assim, embora não haja garantia de engajamento, a relação entre professor e aluno pode funcionar como uma “chave de acesso” ao engajamento.

Se o controle não é a chave (nem aquilo que, particularmente, desejo), a contribuição, ou melhor, o papel que posso desempenhar é aquele relativo ao fomento à leitura, a um trabalho com a leitura que desafia, a uma oferta de SLs variadas, a uma busca de sentido em tudo o que se lê na sala de leitura. É o poder da *interação* do qual fala Freitas (2016).

Este capítulo nasceu da necessidade de compreender as práticas de leitura, a complexidade da formação de leitores e os diferentes posicionamentos sobre as definições de leitor, bem como suas implicações – especialmente quando me refiro à criança leitora na escola.

No passado, tive em mãos projetos de leitura sem embasamento teórico, verdadeiras colchas de retalhos, para os quais a criança leitora era aquela que lia bem em voz alta, respeitando a pontuação e articulando bem as palavras, ao mesmo tempo em que lia em grande quantidade, com frequência e só os “clássicos”. Tais objetivos relativos ao trabalho com a leitura parecem revelar uma ausência de clareza na concepção de leitor.

Entendo que essa definição de criança leitora, embora descrita, não dá conta das complexas possibilidades do que, de fato, pode ser uma criança leitora. Além disso, passa a sensação de que não se sabe o que realmente se quer num projeto de leitura no qual a criança terá que dar conta de todas essas “habilidades”.

A esse respeito, Kleiman (2004) propõe que tenhamos clareza de quais habilidades de leitura temos em mente ao trabalhar este ou aquele texto, de modo que cada habilidade demanda determinado conjunto de ações. A autora cita como exemplo o trabalho com pontuação, que pode ser acompanhado pela leitura em voz alta, o que já não seria decisivo se a habilidade trabalhada fosse a compreensão daquilo que foi lido.

Neste capítulo, procurei refletir sobre as práticas de leitura e desconstruir o modelo de leitor, uma vez que não existe apenas um único leitor possível, literário ou não. A pluralidade de SLs constitui diferentes leitores, de modo que uma mesma criança pode apresentar diferentes

comportamentos leitores em decorrência da pluralidade dessas situações. Os elementos das SLs interferem diretamente na forma como o corpo leitor se comporta e é disso que tratarei no capítulo seguinte.

3. CORPO E LEITURA

O enigma de nossa vida – de todos e de cada um – em sua relação de nosso corpo com o corpo dos outros e por meio da linguagem com os outros sujeitos, através das mediações das coisas mais substanciais chegando até os mais sutis olhares e sons, este enigma subsiste (FERNANDÉZ, 1991, p. 55)

A palavra “enigma” dá uma dimensão de *complexidade*, sugerindo “mistério”, algo a princípio oculto que pode (ou deve?) ser desvendado. Nossa relação com nosso corpo e as expectativas culturais acerca dele são complexas por si só e, por vezes, misteriosas também, de modo que esse “desvendamento” nem sempre se faz tarefa simples. Imaginar nosso corpo em uma relação com um outro corpo, igualmente com suas idiossincrasias e enigmas, multiplica o grau de complexidade dessa relação.

Decifra-te ou devoro-te. Decifro-me ou devoro-me. Todavia, entre nós e o enigma do corpo – nosso e do outro – há a linguagem como ponte. Ela nos liga a nós mesmos e a nossos corpos e aos outros com seus corpos, nos ligando ao mundo. Então talvez haja solução para esses enigmas ou talvez sejamos simplesmente devorados por conta de nossa incapacidade de compreensão e desvelamento.

Entendo a linguagem, entre outras coisas, como ponte e encontro, e estamos imersos nela, tal qual estamos imersos nas CulturaS. Assim, quando pensamos em uma criança com um

livro, é a linguagem que funciona como ponte entre ela e a leitura, é a linguagem que promove esse encontro. Da mesma forma, o corpo dessa criança, esse corpo que “acumula experiências” (PAÍN apud FERNANDÉZ, 1991), esse corpo que é produto da cultura (DAOLIO, 1994) é ponte entre ela e o livro, a leitura e, numa perspectiva mais abrangente, o mundo. Não se pode separar o corpo da linguagem nem ambos das CulturaS.

3.1. O CORPO QUE LÊ

Foi como adquirir um sentido completamente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais em apenas no que meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler. (MANGUEL, 1997, p. 18-19)

Na presente seção, trabalharei com o corpo da criança leitora, estando ele envolvido em toda e qualquer aprendizagem: “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo” (FERNANDÉZ, 1991, p. 59). A aprendizagem, nesse caso, diz respeito às práticas culturais de leitura nos diferentes espaços da escola.

Ademais, discutirei o corpo da criança leitora e o modo como ocupa os diferentes espaços escolares, bem como os juízos de valor relativos a essas ocupações, sua “legitimidade”. Também analisarei as variações dos modos do corpo se comportar ao longo do tempo e do espaço, propondo a quebra de paradigmas relativos ao comportamento do corpo leitor, seguindo o conselho de Fernández (1991): “para pensar novas ideias, temos que desarmar nossas ideias feitas e misturar peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar seus clichês, se deseja imprimir um texto num novo idioma” (p. 23).

Minha experiência com crianças leitoras⁹⁷, os sujeitos colaboradores desta pesquisa, mostra que a leitura vai muito além do que se costuma perceber por meio de uma observação inicial. Discursos superficiais como “nossa, assim ninguém consegue ler!” ou, ainda, “mas que bagunça!” são uma reação comum a situações de uma leitura mais libertária, para a qual nem todos os adultos estão preparados, uma vez que costumamos nos guiar pelas práticas de leitura nas quais fomos educados e às quais fomos expostos. Seja como for, o corpo lê e é lido.

O que se lê no corpo que lê?

⁹⁷ Neste caso, crianças leitoras do ensino fundamental 1 de uma escola municipal da cidade de São Paulo.

Fernandéz (1991) aponta que “não há aprendizagem que não seja registrada no corpo” (p. 60). Ora, se é assim, lemos no corpo da criança leitora aprendizagem. Entretanto, nem sempre esses registros são vistos de forma positiva.

3.1.1. A criança leitora e o espaço

Nesta seção, tratarei da relação entre o corpo da criança leitora e o espaço por ele ocupado durante a leitura.

Não se pode pensar em práticas de leitura sem considerar o espaço ocupado pelo corpo leitor. Em “A aventura do livro: do leitor ao navegador” (1999), Chartier destaca a questão do espaço nas práticas de leitura. Ao falar sobre os *book clubs* ingleses do século XVIII, o estudioso aponta que “nos seus regulamentos está previsto que o lugar da leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano – aqueles onde se pode beber, conversar e jogar” (CHARTIER, 1999, p. 78). Todavia, não é necessário pensar na Europa para refletir sobre a relação entre o corpo da criança leitora e a leitura, basta observar o modo como nossos alunos se comportam enquanto leem em diferentes espaços da escola.

Historicamente, o espaço destinado às práticas de leitura literária era um espaço *exclusivo* à leitura, um “Templo do Saber” (BUTLEN, 2008), no qual não poderia haver diversão ou qualquer tipo de interação, como conversas. Tal fato acaba por separar, indiretamente, a leitura literária de todas as outras atividades exercidas pelas pessoas. E o fato de que nesse espaço não se podia realizar atividades “mundanas”, cotidianas, parece fazer da leitura literária algo à parte do mundo, como se ela não pudesse ser realizada em qualquer lugar.

Nas sociedades de leitura alemã (CHARTIER, 1999, p. 78), o comportamento era igualmente tolhido: “[seus] regulamentos [...] são um dos suportes disso que [Norbert] Elias designou como o processo de civilização, que obriga os indivíduos a controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos”.

Deste modo, a censura e a repressão fariam parte do processo de civilização, que, por sua vez, faria parte dos regulamentos das sociedades de leitura. Ora, deveriam censura e repressão ser aceitos como comportamentos naturais ou esperados por parte de bibliotecários e professores, por exemplo?

No Brasil, a leitura nasceu sob a censura e a repressão do governo português, “que institucionaliza estratégias de produção e também de consumo” (SANTOS, 2016, p. 558). Isso tanto no que se refere à produção de livros em solo nacional quando à circulação dos livros que vinham de fora (ABREU, 2003, p. 23):

Quando se tratava de controlar os súditos, a coroa portuguesa não media esforços. Temendo a difusão de ideias perigosas, fazia com que seus órgãos de censura controlassem não apenas o envio de livros para as colônias d'além-mar, mas também a movimentação livresca entre cidades portuguesas, autorizando ou não a circulação de livros dentro do país.

A censura passa também pela questão do silêncio: Chartier mostra que (a necessidade de) manutenção do silêncio nas bibliotecas universitárias na Idade Média era um indicativo da necessidade de um comportamento controlado e regulado. O autor (Ibid., 1999, p. 77) vai além ao apontar que

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, práticas de leitura.

Sendo assim, segundo ele, a liberdade total dentro das práticas de leitura não existe, pois limitações fazem parte destas, independentemente do lugar ou da época. Entendo que a liberdade total não poderia participar das práticas de leitura, como, de fato acredito que nenhum tipo de liberdade total é possível em qualquer esfera de nossas vidas. Todavia, acredito que as práticas de leitura e um certo grau de liberdade possam coexistir.

A palavra-chave nessa perspectiva é *limitação*: os espaços de leituras limitariam as possibilidades de leitura e de manifestações do corpo leitor. Assim, do mesmo modo que existiria a formação potencial de um leitor limitado (uma vez que seu copo estaria limitado pelo espaço), a relação com o livro acabaria limitada também. O livro pertenceria a um mundo à parte, ao mundo do sagrado pois ele “indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava [...] Pela representação do livro, o poder funda-se sobre uma referência ao saber” (CHARTIER, 1999, p. 84). E toda vez que se lê direta ou indiretamente no rosto de um estudante “isso não é para mim”, percebe-se o quanto se tem, ainda hoje, indícios dessa sacralidade e distanciamento.

Na atualidade, todavia, o espaço de leitura literária como “sagrado” perdeu um pouco sua força, uma vez que novos tempos trazem novas perspectivas para a compreensão das manifestações culturais e, conseqüentemente, demandam novos modos de se ocupar os espaços, bem como novas maneiras de existir com os corpos, considerando aqui o caso das práticas de

leitura⁹⁸. Os próprios livros “cada vez deixam de ser um objeto sacralizado [...] e assumem novo papel na vida moderna” (AMORIM, 2009, orelha de livro).

Um elemento que pode ter colaborado para a mudança em relação a um espaço literário sagrado são os novos suportes de leitura, pois “a mudança de suporte implica a mudança de sentido. Isso significa dizer que o escrito tem um corpo, uma matéria, que é constituída em parte pela organização discursiva e em parte por sua apresentação, seu suporte, sua forma” (PASTORELLO, 2015, p. 38), ou seja, os novos suportes de leitura tornaram a leitura, neste caso literária, mais acessível e, portanto, mais facilmente “transportada” para os mais diversos lugares. Melo (1999, p. 91) vai mais além e frisa que

Já não tem mais *sentido*, na sociedade contemporânea, manter lugares sagrados, dedicados exclusivamente ao culto dos livros, onde impera o silêncio dos usuários passivos. Já não mais se concebe que sejam lugares distorcidos por uma assepsia elitista: o santuário da “boa” cultura, da “boa” literatura, onde não penetram os produtos “espúrios” da indústria cultural ou as obras ‘vulgares’ da editoração popular.
[grifo meu]

Questiono até que ponto realmente não existem mais espaços de leitura tidos como sagrados, os “Templos do Saber” de Bourdieu (1983): as bibliotecas tradicionais são um exemplo disso. Entretanto, há espaços de leitura como a Biblioteca Rubem Braga⁹⁹, cujos bibliotecários desenvolvem ações a fim de atrair uma maior participação da comunidade, por meio de eventos como o Sarau da Pessoa, além de contação de histórias, *biblitour* e vivências de biblioterapia. Ações como essas visam não só um aumento na participação da população, mas também transformar o olhar que a comunidade tem sobre esse espaço, um espaço que é para ela.

Também questiono se algum dia chegou a haver *sentido* em manter lugares sagrados para a leitura. Talvez sim, se a relacionarmos à questão do conhecimento para uma minoria privilegiada que conhece o código de conduta para se frequentar esses lugares. É a questão do poder do conhecimento nas mãos de um grupo ínfimo.

Conforme discutido no capítulo 1, esse grupo ínfimo, uma elite, defende e define o que é Cultura (sem pluralidade), sendo isso uma tentativa de manutenção do poder sobre um conhecimento tido como “sagrado” e, conseqüentemente, sobre as pessoas que *não* detêm esse poder, não importando as outras CulturaS que elas dominem. A crítica de Melo (1999) mostra

⁹⁸ Um exemplo disso é a proposta do espaço de muitas salas de leitura da RME de São Paulo, embora não haja uma portaria ou algum tipo de regulamentação legal acerca de como deve ser esse espaço. Por um lado, conversas com POSLs da rede revelam, infelizmente, a postura de alguns gestores que entendem a sala de leitura como um espaço de “depósito” da escola.

⁹⁹ Localizada no Centro de Educação Unificado (CEU) Cidade Dutra, zona sul da cidade de São Paulo.

uma sociedade na qual não é mais possível essa definição de leitura, bem como os espaços que ela ocupa.

Entretanto, dependendo do lugar, ainda hoje juízos de valor serão feitos se o leitor está em uma ou outra posição, se carrega o livro de uma ou outra maneira, de modo que isso naturalmente se estende à criança leitora. Há ainda hoje quem espere passividade no corpo das crianças leitoras¹⁰⁰, a passividade forjada ao longo de muitos séculos nas bibliotecas públicas e representada em pinturas e gravuras (CHARTIER, 1999).

Quanto a “lugar”, me refiro tanto a um conceito geográfico (cidade, estado, país etc.) quanto às esferas pública e privada. E mesmo na esfera privada o leitor, adulto ou criança, não fica livre de julgamento: Barthes chocou sua plateia em um congresso quando admitiu “ler com maior frequência e aproveitamento em seus banheiros” (GOULEMOT, 2011, p. 109), espaço de leitura do qual Henry Miller também era apreciador (MANGUEL, 1997) e talvez Manguel (1997) causasse algum estranhamento ao admitir: “meu lugar favorito de leitura era o chão do meu quarto, deitado de barriga para baixo, pés enganchados sobre uma cadeira” (p. 24).

Tendo isso em vista, levanto também a possibilidade de haver uma relação direta entre as expectativas sobre o leitor, o espaço e o “tipo de leitura”. Talvez as pessoas encarem com alguma naturalidade se alguém disser que lê jornais e revistas no banheiro, mas lhes cause estranhamento saber que lê as obras de sua pesquisa acadêmica nesse mesmo lugar – ou que lê obras eróticas no transporte público, como já observei diversas vezes.

Contudo, não creio que uma criança que fizesse declaração semelhante à de Barthes causasse o mesmo impacto, possivelmente porque adultos e crianças podem ocupar os mesmos espaços de leitura de modos diferentes. Pensando na sala de leitura: as crianças leem deitadas no chão, por exemplo; conforme já dito, elas apre(e)ndem que isso é possível e permitido nesse espaço, entretanto, não creio que os alunos adultos¹⁰¹ que frequentam esse mesmo espaço se sentiriam “à vontade” ocupando-o com seus corpos deitados no chão, ao menos nunca testemunhei tal atitude ao longo do tempo em que trabalhei nesse espaço.

De todo modo, não deveria o leitor ter uma maior liberdade de leitura na esfera privada? Talvez o choque de Barthes tenha se dado por conta de determinados tipo de discurso, como o das senhoritas da escola privada onde Goulemot (2011) estudara quando criança: devia-se ter “uma atitude digna, respeitosa para ler, levemente apoiado sobre a mesa, de costas retas, sendo

¹⁰⁰ Em determinado momento da narrativa “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga, acompanhamos as dificuldades que a protagonista Raquel enfrenta durante uma aula particular, dificuldades essas referentes à “necessidade” de que seu corpo permanecesse sentado, fixo e imóvel. Contudo, Raquel resiste, movimentando as pernas embaixo da mesa.

¹⁰¹ Alunos do EJA, modalidade que existiu até dezembro de 2019 na escola onde leciono.

o relaxamento denunciado como uma forma de desprezo pela cultura” (GOULEMOT, 2011, p. 109). Esta é uma visão limitante e limitadora, pois não dá conta dos muitos caminhos e SLs, e vejo como um equívoco pensar que existe um único comportamento leitor possível, pois, conforme já dito: há uma relação intrínseca entre o comportamento leitor e a SL.

Por meio das leituras feitas para esta pesquisa, de SLs que observei no espaço escolar, da interação entre crianças durante as SLs, de conversas informais com alguns colegas sobre a leitura na escola, percebi que o olhar que se tem sobre o corpo leitor da criança é pautado, às vezes, nas expectativas em relação ao leitor, um leitor ideal: a criança leitora senta-se à mesa, de pernas para frente, postura ereta, sozinha e em silêncio.

Sendo assim, nem todos os comportamentos relativos ao corpo infantil são aceitos durante a leitura no ambiente escolar, lembrando que o corpo infantil é tolhido e moldado para se adaptar à dinâmica e a esse espaço, o que significa que a criança vai apre(e)ndendo as práticas culturais escolares¹⁰². Assim, o corpo da criança leitora pode agir de modo visto como inadequado.

Cito como exemplo um comportamento considerado inadequado, observado na sala de leitura com maior ou menor frequência desde 2013: o uso do livro para bater em um colega. Contudo, tal comportamento não seria admitido em nenhum espaço da escola e há comportamentos que funcionam em alguns espaços, mas não em outros. Fora do espaço da sala de leitura, em suas salas de aula, não é comum ver crianças lendo deitadas no chão, por exemplo, o que parece indicar que nesses espaços esse tipo de comportamento é vetado, enquanto na sala de leitura ele é possível.

Em outras palavras, diferentes espaços possibilitam diferentes comportamentos do corpo leitor, lembrando que a criança é “educada” para se comportar de determinada maneira neste ou naquele espaço: quando entrou para o 1º ano de ensino fundamental começou a aprender quais eram os comportamentos esperados de seu corpo nos diferentes espaços escolares da escola de ensino fundamental (“correr só na quadra”, por exemplo) e esses “ensinamentos” foram sendo ratificados ao longo dos anos seguintes de escolarização.

Saliento também que a escolha do espaço exerce efeito sobre os textos, porque a “escolha dos limites de um tapete ou de um gramado acarreta implicações no desenvolvimento do jogo. Um mesmo texto dito em cima de uma escada, atrás de uma porta ou no fundo de um corredor, adquire diferentes conotações” (BAJARD, 2014, p. 111).

¹⁰² Destaco que há práticas culturais que ocorrem tanto dentro quanto fora da escola, o que não significa que elas se deem da mesma forma. A criança pode se alimentar usando garfo e faca em sua casa, por exemplo, mas utilizar apenas a colher para comer, como ocorre na escola onde leciono.

O corpo da criança leitora que age de modo tido como inadequado pode não ter a sua leitura legitimada e, conseqüentemente, não ser percebido como um leitor legítimo: sua leitura não tem valor, pois *ele não dá valor à leitura*. Não sendo uma leitura legitimada, deve ser evitada e as práticas que o indivíduo traz em relação à leitura não são reconhecidas como CulturaS, uma vez que não consideradas “apropriadas”.

Não existe nada de gratuito quando falamos em práticas culturais, ou seja, a maneira como se espera que o corpo da criança se comporte durante a leitura revela uma determinada visão acerca da leitura em ambiente escolar, podendo até indicar uma ideologia pautada na necessidade de controle por parte dos adultos. Um exemplo disso seria um espaço escolar no qual a criança fosse condicionada a se comportar *sempre* da mesma forma durante diferentes SLs, não importando se lê no pátio ou em sua sala, se lê um artigo da revista “Ciência hoje para crianças”, a fim de fazer um resumo, ou se lê um poema ou um gibi por pura diversão.

Deste modo, tendo em vista a relação entre a criança e a SL, um olhar desatento ou preconceituoso pode simplesmente perder toda a complexidade de uma cena na qual as crianças leem à vontade, ocupando todos os espaços possíveis com seus corpos leitores. Ao fazê-lo, elas estão criando relações genuínas com a leitura e, potencialmente, criando experiências, numa perspectiva benjaminiana e alimentando suas trajetórias leitoras.

Além disso, pensar na recepção de textos pelas crianças é pensar também em como seus corpos se comportam durante a leitura, como interagem com a obra, e não “apenas” na relação estabelecida com sua subjetividade mental. A observação de crianças leitoras em momentos como o descrito acima possibilita, em certa medida, nosso acesso a suas subjetividades.

Felizmente, tenho percebido também uma maior compreensão da relação do corpo com o espaço de leitura, de modo que menos julgamentos sejam feitos e hoje, por exemplo, haja livrarias com espaços de leitura onde as crianças podem ficar à vontade para ler deitadas, com pernas cruzadas ou para cima, esparramadas, em duplas e assim por diante.

Tais comportamentos do corpo talvez fossem impensáveis há algum tempo ou, ao menos, nunca seriam representados, como salienta Chartier (1999), o que reforça a ideia do autor de que em diferentes épocas encontramos diferentes práticas culturais, bem como diferentes representações dessas práticas – o que não quer dizer que existam apenas as práticas de leitura representadas em meios como a fotografia e a pintura, por exemplo.

E se hoje existe uma maior liberdade no modo como o corpo da criança leitora se comporta, isso tem o potencial de dar outro significado à relação dela com a leitura. Ademais, segundo Goulemot (2011, p. 109):

Uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa, que fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê.

Essa diversidade de relações possíveis do corpo durante a leitura, relações essas que todo leitor adulto, possivelmente, já experimentou mais de uma vez em sua vida, têm sido mais “bem aceitas” ultimamente.

É vital compreender que elas fazem parte das práticas de leitura: o corpo da criança leitora estabelece relações com o livro, não ficando a leitura restrita a um par de olhos, conforme afirmei inicialmente. É o *corpo* que faz a mediação entre a criança e a leitura. Sendo assim, o corpo leitor tem papel fundamental na leitura, uma vez que “as relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes de leitor” (GOULEMOT, 2011, p. 109), entendendo “atitudes” como as maneiras de se ler que passam necessariamente pelo corpo. O autor chega mesmo a mencionar imposições: “impõem-se-nos (quem os impõem?) atitudes de leitor: leituras sonhadoras (Baudelaire, Hugo), leitura profunda (a cabeça entre as mãos), leituras ausentes” (GOULEMOT, 2011, p. 109).

Tais “imposições” nada mais são do que as práticas de leitura estanques. Segundo essa perspectiva, não haveria um único modo de ler, uma vez que diferentes leituras permitiram uma variedade de comportamentos leitores. Sem dúvida, Goulemot aponta caminhos de maior liberdade para as práticas de leitura, uma vez que se refere a imposições e, conseqüentemente, a expectativas em relação às crianças leitoras. Esses “caminhos de maior liberdade” são apontados pelo próprio autor (GOULEMOT, 2011, p. 109):

[...] direi que o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelos, ou tipos [...], de determinismos biológicos, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular.

Logo, a relação do corpo da criança com a leitura parece ser ambivalente: por um lado, atende às práticas de leitura da escola, o que limitaria o leitor de certa forma; por outro, o corpo de criança leitora estabeleceria uma relação única com o livro.¹⁰³

Como então potencializar a mediação que o corpo faz entre criança e livro? Em ALLs na sala de leitura, o convite é para que as crianças deixem de lado qualquer visão de inapropriação de seu corpo leitor, cultivada, muitas vezes, no espaço escolar.

¹⁰³ Destaco que a criança, longe de ser passiva, pode desenvolver mecanismos de resistência frente às práticas de leitura escolar.

Observo que elas gostam muito de ler deitadas num tapete grande, cheio de almofadas. Há as que preferem ler aos pares, debaixo das mesas redondas, e seguram os livros acima com os braços esticados. Outras leem em roda, de pé, sentadas, de bruços. Normalmente, leem juntas, compartilhando a leitura, mas existem as que preferem uma leitura mais solitária e silenciosa. Em trios, sentadas nas cadeiras – a criança do meio segura o livro para que todas possam acompanhar. E, se as crianças assim o fazem, é porque aprenderam que no espaço da sala de leitura esses comportamentos são válidos e validados, fazem parte das práticas de leitura possíveis nesse lugar.

Muitas imitam os meus gestos e os da professora polivalente, modelos de corpo leitor, quando leem para os seus colegas, segurando o livro aberto para que possam ver as imagens. Há os que se abanam com os livros ou os usam como armas de defesa. Outras crianças transformam o livro em acrobata, dando mil piruetas no ar. E há ainda aquelas que seguram o livro como faz o pastor de sua igreja.

Nessa seção, busquei compreender a importância do espaço para as práticas de leitura e como diferentes espaços refletem em diferentes maneiras de ler. A seguir, analisarei de que modo a voz e o olhar exercem suas funções quando ocorre a leitura compartilhada entre crianças leitoras.

3.1.2. O papel da voz e do olhar na leitura compartilhada

A voz tem uma importância histórica na leitura coletiva: a leitura em voz alta surgiu na Antiguidade Clássica e foi predominante até o século XVI (BÉRTOLO, 2014), a despeito da leitura silenciosa já ser feita desde o século IV ou V a.C., de modo que gregos e romanos alternassem entre leitura silenciosa e oralizada de acordo com suas SLs. Contudo, destaco que a invenção da imprensa disseminou a leitura silenciosa, uma vez que o acesso ao livro foi aumentando paulatinamente. Isso não significa que na atualidade não tenhamos práticas de leitura em voz alta, tanto no espaço público quanto no espaço privado (LERNER, 2002).

No trabalho realizado na sala de leitura, grande parte das SLs é de leitura compartilhada, ou seja, leitura coletiva e oralizada, de modo que a voz ganha papel importante e “mobiliza práticas na relação corpo e linguagem que são específicas e que fazem eco nos processos de apropriação da escrita pela criança” (PASTORELLO, 2015, p. 24), da mesma forma que “as cenas de leitura em voz alta [podem ser encaradas] como rituais de apropriação” (Ibid., p. 124).

Chartier (1999, p. 143) aponta como o “tipo de leitura” (em voz alta ou silenciosa) relaciona-se diretamente ao espaço em que essa leitura ocorre:

No século XIX, a leitura em voz alta voltou-se para certos espaços. De início, o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente *controlar* sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. [grifo meu]

Sendo assim, não se pode pensar no espaço de leitura sem considerar a maneira como a leitura ocorre, entre outras coisas, em voz alta ou em silêncio. Entretanto, a leitura em voz alta já *fazia parte* de espaços específicos (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Bértolo (2014, p. 33-34) resume:

[A] leitura coletiva varia radicalmente com o aparecimento do leitor silencioso, com o aparecimento dessa forma de leitura solitária, em silêncio que hoje tendemos a identificar com a leitura. O desenvolvimento dessa nova forma de leitura está associado ao surgimento a imprensa, embora saibamos que anteriormente existiram leitores silenciosos [...], [que] por mais numerosos que possam ter sido, estavam inscritos dentro de uma prática geral na qual a leitura oral continuava constituindo-se como paradigma de leitura.

Deste modo, os dois tipos de leitura (silenciosa e em voz alta) relacionavam-se (e ainda se relacionam) a diferentes práticas de leitura, impactando no comportamento leitor e no espaço ocupado por seu corpo. No espaço da escola, as crianças têm práticas de leitura silenciosa e outras de leitura oralizada, a depender das SLs das quais estejam participando.

No passado, a tentativa de controlar a leitura em silêncio era uma tentativa de controlar o corpo, sendo que esta tem como propósito controlar a interpretação do texto lido: “trata-se da interdição da participação ativa do leitor na construção do sentido” (PASTORELLO, 2015, p. 43).

Atualmente, é comum que a ausência da voz seja associada à leitura solitária, pois herdamos dos séculos XVI e XVIII¹⁰⁴ a leitura em silêncio como uma prática comum dos leitores (CHARTIER, 1999). O surgimento do protestantismo trouxe a ideia de que a presença do mediador de leitura entre a bíblia e o fiel era desnecessária, o que fomentou a leitura individual (BAJARD, 2014) e, conseqüentemente, a leitura silenciosa, de modo que “o sentido passa a ser construído individualmente, e não é mais impositivo que alguém leia em voz alta” (PASTORELLO, 2015, p. 44). Foi a partir do fim do século XIX que a leitura silenciosa ganhou mais importância e passou a ser o objetivo da aprendizagem na escola.

¹⁰⁴ Ainda, Bajard (2014, p. 45) aponta que embora essas duas maneiras de ler coexistissem (ler em voz alta e ler “mentalmente”), a partir do século XVIII, a leitura silenciosa e individual passou a ser vista como “ávida [e] superficial”, ou seja, algo visto como negativo, diferente do que ocorre hoje. A leitura em voz alta era aquela que deveria ser ensinada.

Assim, a presença da voz passa a ser associada à leitura quando diz respeito a práticas nas quais seja um pré-requisito, como no caso dos pais lendo histórias para seus filhos (esfera privada) ou na leitura de padres e pastores nas igrejas que as crianças frequentam e em grande parte os casos de leitura compartilhada na escola (esfera pública), mas, principalmente, relacionada às práticas de leitura que ocorrem neste espaço (LERNER, 2002).

Não se pode perder de vista que a leitura compartilhada ocorria de maneiras diferentes em diferentes classes no passado, ou seja, embora a prática de leitura de ler para o outro fosse a mesma, não ocorria da mesma forma: nas classes mais favorecidas, nas quais o número de pessoas alfabetizadas era maior, era comum a leitura de entretenimento em saraus, por exemplo; nas classes desfavorecidas, a educação formal não era acessível, o que tornava o analfabetismo mais comum, uma vez que o acesso à escola não era para todos¹⁰⁵ e, muitas vezes, apenas uma pessoa da família sabia ler e ficava encarregada de ler o jornal para os demais, por exemplo. Nota-se também uma restrição no acervo dessas classes e não era incomum que tivessem como única obra a bíblia.

O tempo passou e os saraus das elites nos moldes do século XIX ficaram para trás, contudo, o analfabetismo continuou a existir no Brasil e, acima de tudo, nossa grande desigualdade social, o que me permite levantar a possibilidade de que ainda existam práticas de leitura próprias de determinadas classes sociais, à semelhança do passado.

Outro fator que liga as práticas de leitura atuais às do passado é a questão da coexistência da leitura oral e da silenciosa, encontrada no presente e em diversos momentos históricos do passado (OLIVEIRA, 2003), uma vez que essa coexistência pode ser observada nas escolas públicas brasileiras na atualidade.

Pensando ainda sobre o passado, ao falar sobre a imposição do silêncio nas bibliotecas francesas nos séculos XIII e XIV, Chartier (1999, p. 121) aponta:

É apenas nesse momento que, entre os leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem “ruminar”, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto. Pode-se então supor que antes, [...] nas bibliotecas das primeiras universidades, ouvia-se um rumor, produzido por essas leituras murmuradas, que os latinos chamavam de *ruminatio*.

Associo então essa “ruminação” a uma possível dificuldade com a leitura silenciosa, uma vez que a leitura aqui feita em voz alta não estaria associada a algo coletivo e, sim, feito

¹⁰⁵ O que não significa que hoje a educação formal e a escola sejam acessíveis a todos ou que o analfabetismo, em especial o funcional, seja uma questão “resolvida”.

para si próprio, individualmente. É interessante notar que ainda hoje é comum que crianças que estejam aprendendo a ler “ruminem” os textos.

Tanto na França quanto no Brasil, há práticas de leitura que demandam o uso da voz, normalmente coletivas, de leitura compartilhada, e outras que ocorrem em silêncio, sendo que ambas variam com o passar do tempo. No caso das práticas de leitura em voz alta, destaco que mudanças nessas práticas se relacionam às mudanças no modo como o leitor usa sua voz.

Bajard (2014) aponta que a leitura silenciosa já foi atacada no passado, o que demonstra que uma prática amplamente aceita hoje já foi condenada, fato que ocorre com outras práticas culturais também. Um exemplo da aceitação da leitura silenciosa é a declaração de Pastorello (2015) sobre esse tipo de leitura: “é evidente que a leitura silenciosa, fluida e veloz deve ser parte dos objetivos – e desafios – da escola atual. É essa leitura, mental, que permite o acesso intensivo e extensivo à escrita” (p. 19).

A despeito de Pastorello (2015) apresentar muitos argumentos criticando a leitura em voz alta na escola, reconhece nesse tipo de leitura uma prática de letramento, bem como sua importância e espaço na sala de aula. Já Colomer (2017, p. 88-89) vê apenas vantagens da leitura em voz alta:

Torna possível que meninos e meninas desfrutem de textos fora de sua habilidade leitora; mostra que aprender a ler tem um sentido, neste caso, o de *conhecer textos belos e interessantes*; favorecer o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita, em geral, e literária, em particular: sobre sintaxe, estruturas do texto, gêneros, figuras poéticas etc.; amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades dos meninos e das meninas de conhecer palavras e formas linguísticas diferentes das formas coloquiais; permite estabelecer relações intertextuais entre as obras lidas ou conhecidas; leva todo o grupo a compartilhar referências leitoras comuns, o que resulta difícil por meio da escolha autônoma do livro; faz conhecer textos que podem ser usados como modelos para escrever ou *para realizar outras atividades de extensão das leituras*; incita à leitura autônoma quando se leem fragmentos de obras que se encontram ao alcance dos receptores e que permanecem na classe ao lado. [grifos meus]

Gostaria de destacar dois pontos levantados pela autora, ambos grifados do texto: a ideia de que a leitura em voz alta possibilita a criança e ao jovem “conhecer textos belos e interessantes” e o uso da leitura em voz alta para atividades de extensão.

Sobre o conhecimento dos textos, creio ser muito pessoal a apreciação de um texto, por mais que o gosto possa ser construído. Assim, o texto que pode ser belo e interessante para nós, professores, nem sempre o será para nossos alunos e não há nada de errado a esse respeito. Além disso, como criança leitora, posso “conhecer textos belos e interessantes” sem que a leitura seja em voz alta.

Sobre as atividades de extensão, creio que há o risco de que transformem o texto em “pretexto”, ou seja, a finalidade do texto deixa de ser o trabalho com o texto em si mesmo para

atender a outras atividades¹⁰⁶. Podemos considerar ainda como vantagens o trabalho com “o som, a plasticidade, a entonação, o ritmo da língua, por via da materialidade da voz humana” (CAMPOS; SOUZA, 1999, p. 154).

Embora em todas as SLs de leitura compartilhada observadas as crianças leiam umas para as outras, alternando os turnos (SL 3) ou não (SL 4), há casos pontuais de leitura compartilhada nos quais as crianças sentam-se juntas, mas não leem em voz alta: folheiam o livro, dando às vezes tempo para que o par possa ler “mentalmente” o texto, podendo comentar ou não aquilo que leram.

Contudo, em grande parte de SLs de leitura compartilhada, a voz se faz uma ferramenta imprescindível: quando lemos algo a alguém, quando contamos a história de um livro, colocamos em nossa voz emoção e intenções. Sendo assim, torna-se difícil pensar em leitura compartilhada sem o uso da voz ou ainda descartar o impacto dessa última.

Os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem como uma possibilidade diária a leitura “em voz alta (individualmente ou em grupo)” (p. 44) e a “escuta de alguém que lê” (Ibid.) e, onze anos depois, a BNCC (BRASIL, 2018) traz a ideia de “*interação* ativa do *leitor/ouvinte/espectador* com os textos escritos, orais e multissemióticos [...]” (p. 71) [grifos meus]. A presença da leitura em voz alta em tais documentos oficiais, explícita ou implicitamente, parece indicar o reconhecimento do impacto da leitura compartilhada. Acerca deste impacto, cito Bajard (2014, p. 55-56):

[A leitura em voz alta] trata-se de atividade que envolve convivência, o que não é o caso da leitura silenciosa, que é uma leitura para si. A voz alta é partilhável. Ela comunica emoção e, através desta, o gosto de ler. [...] É, portanto, uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto [...] [Este tipo de leitura que] envolve convivência funciona como cimento social.

As pesquisas de “Retratos da leitura no Brasil” (2009) confirmam a importância de a criança ter exemplos de adultos leitores para que se tornem leitoras também. Assim, quando Bajard (2014) fala sobre “gosto de ler”, “paixão”, “prazer do texto” refere-se não só àquilo que deseja que a criança leitora experimente, mas aquilo que ela acredita que o adulto leitor deva transmitir quando lê em voz alta: “testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança conheça a riqueza da função do livro e se torne leitor” (BAJARD, 2014, p. 113). Todavia, na seção 2.3., já discorri sobre o aspecto redutor e nocivo de se pensar a relação entre criança e leitura exclusivamente pela perspectiva de gosto, paixão e prazer.

¹⁰⁶ Exploro tal ideia na seção 2.4.

Além disso, Bajard (2014) compara a leitura em voz alta a um “cimento social” por estimular a criação de vínculos e potencializar a possibilidade da experiência, daí talvez venha a reflexão sobre a escola enquanto espaço do coletivo: “não é natural para ela organizar lugares e momentos de silêncio para que a leitura possa ocorrer individualmente” (BAJARD, 2014, p. 119), o que parece soar um pouco radical, pois nós, leitores, podemos estar em outros espaços de vida em grupo nos quais há práticas de leitura individual.

Represento abaixo as SLs (A), (B) e (C) de leitura compartilhada, nas quais a coluna (1) representa o interlocutor (I), ou seja, aquele que lê em voz alta e a coluna (2) representa o interlocutor (II)¹⁰⁷, isto é, aquele a quem a leitura é endereçada:

Quadro 9 – Leitura compartilhada e interação

	(1)	(2)
(A)	Professora	Alunos
(B)	Aluno	Aluno
(C)	Aluno	Alunos e professora

Fonte: Elaboração própria

As SLs (A) e (C) puderam ser observadas na sala de leitura e na sala de aula da professora polivalente, já a SL (B), além desses lugares, ocupa também outros espaços da escola: observei crianças lendo umas para as outras no refeitório e no pátio, por exemplo. A voz da leitura compartilhada, seja do professor, seja do aluno, necessita de escuta e, segundo Bajour (2012), “escutar também passa por ler o que o corpo diz” (p. 44), ou seja, os corpos precisam ser escutados.

Em sua pesquisa, Oliveira (2003) estuda a presença da prática de leitura oral nas escolas, ainda nos dias de hoje. E reconheço, também na atualidade, que este tipo de leitura continua a ocorrer nos demais espaços apontados: a igreja, a universidade e o tribunal. Chartier (1999) faz uma crítica a esse respeito: “chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é *reduzida* à relação adulto-criança e aos lugares institucionais” (p. 143) [grifo meu], como a igreja.

Sobre a crítica de Oliveira (2003) e a afirmação de Chartier (1999), em um primeiro momento, enxerguei na ideia de *redução* uma perda, que se refletiria na artificialidade que

¹⁰⁷ Saliento que este não atua com passividade.

muitas vezes a leitura em voz alta poderia adquirir na escola, pois nem sempre esse “tipo” de leitura faz parte do cotidiano das crianças fora da escola.

Contudo, em um segundo momento, refleti sobre como as práticas de leitura “atendem” a diferentes espaços e propósitos, ou seja, há práticas de leitura em voz alta que fazem parte das práticas de leitura escolar, o que não significa que sejam artificiais, se fizerem sentido dentro desse espaço. Artificial talvez fosse trazer práticas de leitura escolar para outros espaços com os quais não dialoguem.

Além disso, acredito que a manutenção da leitura em voz alta ao longo do tempo nesses espaços poderia ser considerada um reflexo da manutenção das Culturas desses lugares. Dito em outras palavras, não haveria ocorrido grandes mudanças no que diz respeito a essas práticas de leitura em espaços como escola, igreja, universidade e tribunal e a leitura em voz alta seria uma indicação disso.

Todavia, é importante não tratar esses espaços simplesmente como espaços: são, primeiramente, *instituições* que carregam uma história e uma carga de tradições. E, talvez, uma certa imutabilidade em alguns quesitos, uma vez que reforçam práticas culturais tradicionais, como a leitura em voz alta.

A presença da voz nas práticas de leitura pode assumir uma outra perspectiva: para Chambers (1993), em grande parte, o ato da leitura consiste em conversarmos sobre os livros que lemos, de modo que esse compartilhar tem um importante papel na formação de leitores (CHAMBERS, 2007 COLOMER, 2017). Sendo assim, mesmo que a conversa sobre leituras não possa se configurar como prática de leitura, pode, ao menos, ser uma prática cultural, prática cultural esta passível de ocorrer nos mais diversos espaços. O mesmo parece ocorrer com a escuta de textos (SL 7), que se configura como prática cultural, tem papel na formação de leitores e pode ser uma “modalidade de leitura” (BRENMAN, 2003).

Não existem técnicas para escutar com eficácia, mas Bajour (2012) fala de “uma atitude ideológica que parte do *compromisso* com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler” (p. 45) [grifo meu]. Tal compromisso, a meu ver, pressupõe a criação de um vínculo entre aqueles que compartilham a experiência da leitura.

A autora retoma a ideia de *compromisso* ao falar sobre a *disposição* envolvida na escuta, que tem a ver “com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade” (BAJOUR, 2012, p. 24). Sendo assim, se por um lado não existe receita para que ocorra uma escuta efetiva (e o que é a voz sem a escuta?), por outro, o compromisso com o momento da leitura compartilhada e a disposição em compartilhar e

construir significados coletivamente devem ser buscados, pois a escuta de textos aproxima a criança dos livros e contribui para a formação de leitores (BRENMAN, 2003).

Toda vez que a escuta entra em ação, em decorrência da leitura em voz alta, há uma transformação: “a voz e o gesto transformam os significantes visuais do texto escrito em significantes audiovisuais vinculados a diversas linguagens” (BAJARD, 2014, p. 57), o que confere um caráter que diferencia a leitura silenciosa da leitura em voz alta. Ademais, há uma espécie de contribuição “musical” da voz para leitura em voz alta (BAJARD, 2014).

As possibilidades de leitura descritas acima não seriam possíveis numa SL silenciosa e solitária, o que torna diferentes esses dois tipos e experiências de leitura, isto é, a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, normalmente compartilhada, se configuram como experiências de leituras distintas, cada qual com as suas particularidades. Ambas têm o seu papel e o seu valor dentro da escola, não sendo uma melhor do que a outra, pois relacionam-se a práticas de leitura com diferentes propósitos.

Além da audição, outro importante sentido envolvido não só na leitura compartilhada, mas na leitura como um todo, é a visão. No caso específico da leitura compartilhada, aquele que lê olha o texto, aquele que escuta olha o texto e o leitor: “na leitura compartilhada, o olhar do espectador divide-se entre o livro e leitor” (PASTORELLO, 2015, p. 112).

De forma similar, o espectador divide seus sentidos, principalmente, entre visão e audição e Pastorello (2015) nos recorda que “embora seja a voz aquilo que primeiramente isolamos como corporeidade significativa, ao lermos em voz alta, a cena é instaurada pelo olhar” (p. 104), ou seja, os dois sentidos têm importante papel na SL de leitura compartilhada, como mostra Pastorello (2015, p. 112) novamente a seguir:

O fato de a criança (ou aquele que compartilha a leitura com o leitor) poder ver/ler as imagens e letras que estão no livro não quer dizer que a voz do leitor cesse de produzir efeitos. É justamente nessa rede voz/olhar que a leitura provocará seus efeitos. A voz do leitor e o olhar para o visível do texto permitem ao espectador ouvir/ver o texto, viver a leitura: *ouviver*.

Sendo assim, a combinação entre voz e olhar parece potencializar a experiência da leitura compartilhada, no que Pastorello (2015) chama de “ouviver”. Contudo, é o corpo inteiro que escuta ou, nas palavras de Zumthor (2007), “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos” (p. 23), isto é, pensar em leitura sem pensar na experiência do corpo parece ser impossível.

Elias (1994) discorda disso, ao defender que com o passar do tempo e da aculturação, as atividades que antes permitiam o movimento do corpo inteiro passam a se restringir aos

olhos, de modo que as crianças teriam apenas atividades de esporte e dança para suas demandas corpóreas. Todavia, acredito que, embora talvez não de maneira explícita ou muito visível, o corpo continua atuando, resistindo.

Nessa seção, discuti as relações entre o corpo da criança leitora e a leitura, de modo que a aprendizagem de qualquer prática cultural, incluindo a da leitura, atravessa o corpo (FERNANDÉZ, 1991). Além disso, trouxe reflexões sobre as relações que os corpos desenvolvem com o espaço que ocupam, bem como o papel da voz na leitura compartilhada.

Na sequência, aprofundarei a discussão sobre o corpo da criança leitora e a leitura, trazendo o conceito de *experiência* de Walter Benjamin para pensar de que modo a leitura, que passa obrigatoriamente pelo corpo, pode-se configurar em experiência e em consequente produção de sentido.

3.2. EXPERIÊNCIA, CORPO E LEITURA

Na presente seção, retomarei a discussão sobre o corpo da criança leitora e a leitura, ampliando-a ao acrescentar o conceito de experiência de Benjamin (1987): pretendo refletir sobre a produção da experiência e de que modo ela se origina a partir do corpo leitor atravessado pela leitura.

Acredito que exista produção de sentido quando a leitura se configura em experiência¹⁰⁸, ou seja, quando a criança leitora vive a leitura como experiência. E o corpo, neste caso da criança, é um dos caminhos para que a leitura, em especial a literária, se transforme em experiência, sendo a leitura compartilhada um outro caminho possível.

Além disso, por entender que a leitura não é um ato passivo, o corpo também não se mantém de modo passivo durante a leitura. Mesmo quando o corpo parece inerte, ele ocupa um espaço e há um modo de sentar-se, de segurar o livro e mesmo de mexer-se, ainda que sutilmente. E esse corpo pode resistir mesmo quando o desejo do adulto é o de contê-lo.

Todavia, a experiência na perspectiva benjaminiana não é algo mensurável, ou seja, não existe nenhum tipo de “teste” ou “avaliação externa” que possa assegurar que determinada leitura se configurou como experiência e não vivência, assim não é algo que se possa verificar de modo objetivo. A impossibilidade de medir com precisão e objetividade a experiência (ou

¹⁰⁸ Chartier (2001b, p. 95) afirma que a leitura “é sempre produção de sentido a partir da experiência do leitor”, não creio que ele tivesse em mente o conceito de experiência de Benjamin, contudo, ele caberia muito bem na declaração de Chartier.

não) das crianças leitoras foi motivo de angústia para mim, contudo, também de aprendizado sobre o fazer pesquisa.

E essa mesma perspectiva, por meio da qual me vejo e atuo no mundo como professora-pesquisadora me permitiu não descartar nem deixar de lado as minhas próprias impressões, percepções e análises em relação à ação das crianças sobre os livros e a leitura. Ademais, acredito que por mais objetivo que um pesquisador possa ser, antes disso ele é um ser humano, o que significa que sempre haverá mais ou menos traços de sua subjetividade na pesquisa.

Sendo assim, a observação das crianças leitoras e o diálogo com elas foram, nesse sentido, ferramentas para que eu, professora-pesquisadora e interlocutora, pudesse acompanhar de que modo as leituras são apreendidas por elas em suas subjetividades.

Há autores que defendem que *toda* leitura produz sentido, como é o caso de Goulemot (2011), contudo, considerando fatores como (1) a ausência de sentido em algumas práticas de leitura vividas pelas crianças leitoras, (2) a leitura que não “toca” o leitor e (3) minha experiência com formação de leitores, creio que muitas leituras se configurem como *vivências* (BENJAMIN, 1987), o que pode ter o seu papel e função no dado instante, mas dificilmente formam leitores.

As ideias de Dewey (2010) se aproximam das de Benjamin (1987), embora utilizem nomenclaturas distintas. Para o primeiro, a experiência ocorre num contínuo, pois está envolvida na própria vida, contudo, nem toda experiência é significativa: “muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma *experiência singular* (DEWEY, 2010, p. 109).

O que Dewey chama de “experiência incipiente”, Kramer (2001, p. 106) e Benjamin (1987) chamam de *vivência*, opondo este conceito ao de *experiência*:

Na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência.

Sendo assim, as relações que a criança leitora estabelece com a leitura e com o próprio livro podem ser de vivência ou de experiência. Por ser finita e se esgotar no momento da realização, a leitura dada em situação de vivência dificilmente forma leitores. Exemplos disso são esclarecidos por Magnani (2001): “a leitura [que] assume finalidades imediatistas [...] tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdo, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar” (p. 51).

O que dificulta ou até impossibilita a experiência nas situações descritas acima é que “esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização enquanto obras de *linguagem*” (MAGNANI, 2001, p. 51) [grifo meu], em outras palavras, lidam com o texto de forma superficial, não dando conta de sua totalidade.

Embora esse conceito de experiência não seja inerente à leitura, ele é desejável e deve ser almejado, pelas razões já mencionadas e também pelo que nos traz Larrosa (2004), segundo o qual “a ideia heideggeriana da experiência de leitura como algo que põe o leitor em questão, tira-o de si e eventualmente o transforma” (p. 101). Essa transformação pressupõe a criação de sentido e o desenvolvimento do leitor.

Como Dewey, Britto (2015, p. 48) também diferencia dois tipos de experiência:

Nesse sentido, a experiência é a vida que se organiza simbólica e psicologicamente em cada pessoa, sempre em relação aos outros, ao tempo histórico, ao lugar onde estamos. Mas é evidente que há momentos de experiência que tem um peso constitutivo maior em nossa personalidade e nosso saber; são situações em que o que nos passa nos toca e que pode ser mais ou menos elaborado.

A primeira seria a vivência e a segunda, a experiência propriamente dita (aquilo que nos atravessa), segundo a perspectiva de Benjamin (1987)¹⁰⁹. Todavia, Britto (2015) vai adiante, apontando efeitos bastante concretos da experiência sobre nós: “esses momentos são cruciais para o desenvolvimento da crítica, para a afirmação da liberdade e da autonomia e para instigar a criatividade” (p. 48). Já Iser (1996), teórico da recepção, defende que o verdadeiro objeto literário é a interação entre o texto e a experiência subjetiva de leitura, todavia, acredito que essa interação se constitua uma experiência na perspectiva benjaminiana.

Segundo Fernández (1991), a criatividade da qual fala Britto (2015) fica “encapsulada” toda vez que a inteligência é *atrapada* (aprisionada), da mesma forma, a curiosidade é anulada e o pensamento, o conhecimento e o crescimento são renegados (FERNANDÉZ, 1991).

¹⁰⁹ É interessante refletir que Benjamin nem sempre teve essa opinião sobre a experiência. Em 1913, aos 21 anos, o autor escreveu um ensaio intitulado “Experiência”, no qual chama a experiência de “máscara do adulto” (BENJAMIN, 2009, p. 21), criticando duramente os adultos que desprezam os mais jovens, por sua pouca experiência de vida. Essa é vista como algo negativo, associada ao desânimo, à falta de esperança e à desilusão, em suma, “[à] falta de sentido da vida” (p. 22). Antes de terminar seu ensaio, Benjamin esclarece que existe um outro tipo de experiência, a do jovem, que “jamais estará provada de espírito se *nós* [os jovens] permanecermos jovens” (p. 24) [grifo do autor]. Em 1929, rememorando o que dissera, Benjamin (2009, p. 21) reflete: “Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas”. Talvez sua própria experiência de vida tenha mudado a ideia que tinha sobre o conceito de “experiência”. Essa antiga perspectiva de Benjamin suscitou em mim a seguinte pergunta: Haveria alguma experiência leitora equivalente a essa primeira concepção de experiência? Pensei no “leitor pedante”, que ostenta as suas leituras canônicas e despreza aquele que não partilha de seu “arcabouço literário”.

A autora se refere às dificuldades de aprendizagem e traz interessantes reflexões psicopedagógicas, assim, podemos considerar que, quando a leitura se torna algo automático, sem reflexão, sem diálogo e o corpo da criança é contido, sua inteligência e seu desenvolvimento também ficam aprisionados. Em tais situações, nas quais a aprendizagem e o desenvolvimento ficam aprisionados, a primeira dificilmente se configurará como experiência, pois ao corpo contido é negada a possibilidade da experiência.

Considero não só a crítica, a liberdade, a autonomia e a criatividade como os pilares da experiência, mas também como os pilares da experiência de leitura: acredito que a experiência de leitura pode colaborar para tornar o leitor livre, autônomo e criativo. Outro elemento que pode potencializar a leitura enquanto experiência é a possibilidade de se compartilhá-la, o que se explica por algumas ideias de Vygostky (2007).

Segundo o autor, aprendizagem é uma experiência social, de modo que aprendemos uns com os outros, por meio da interação social e com o meio, sendo essa interação aquilo que torna possível a criação de novas experiências e a construção de novos conhecimentos. Assim, de acordo com essa perspectiva, a aprendizagem só é possível se houver interação e se pensarmos na aprendizagem como a experiência benjaminiana. Para que a leitura se configure experiência, é preciso que haja *interação* entre texto e leitor e, se possível, entre os leitores envolvidos, daí a leitura compartilhada ser uma prática de leitura potente.

Entretanto, se a experiência se faz necessária para que haja na leitura produção de sentido e para que a criança tenha a leitura como um *habitus*, de que modo a experiência do corpo leitor contribui para tal produção? Sabemos que o corpo não lê mais como o fazia no passado (CERTEAU, 2014, p. 247):

A leitura se tornou há três séculos uma obra da vista. Ela não é mais acompanhada, como antigamente, pelo ruído de uma articulação vocal nem pelo movimento de uma mastigação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou a meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto: fazia da própria voz o corpo do outro, era o seu ator. [...] Esse recuo do corpo, condição de sua autonomia, é um distanciar-se do texto. É para o leitor o seu *habeas corpus*.

Assim, diferentes tempos trazem diferentes maneiras de ler – o que não significa que, de todo o corpo, *somente* a visão estabeleça relações com o livro e a leitura. Contudo, é importante ter em mente que há uma diferença entre as expectativas relativas ao comportamento da criança leitora e o comportamento da criança leitora que se dava na leitura propriamente dita. Isso não só em relação ao passado francês, foco da pesquisa de Chartier (1999), mas em relação às práticas culturais de modo geral, ao longo da história. É o que o autor mostra ao diferenciar

as representações do corpo leitor, realizadas por meio de pinturas, das atitudes que esses corpos tinham nos reais momentos de leitura. Deste modo, quando Certeau (2014) menciona uma leitura que ficou limitada à visão, podemos questionar se isso diz respeito a uma expectativa sobre o leitor, ao que o corpo leitor de fato fazia, ou às representações do corpo leitor.

Também questiono a ideia de *habeas corpus* apresentada por Certeau (2014), uma vez que, a meu ver, ela carrega uma carga jurídica positiva (o corpo livre) que não condiz com os afastamentos do corpo e do texto por parte do leitor, vistos por mim como negativos.

Dado que o corpo da criança leitora tem o seu papel durante a leitura, entendo que as ALLs favorecem a promoção da experiência e, conseqüentemente, a produção de sentido, uma vez que os corpos leitores ficam em estado de relativa liberdade para interagir e relacionar-se com os livros e a leitura.

Segundo Colomer (2007), “a leitura na escola nunca é ‘livre’ por completo” (p. 127), por conta de tempo, espaço e acervo limitados e pela existência de regras. Entretanto, me pergunto: haverá leitura completamente livre? O que seria uma leitura completamente livre? Na qual tempo, espaço e acervo sejam ilimitados, por exemplo? Se for assim, creio que essa “leitura livre por completo” não possa existir na escola nem em qualquer outro espaço.

Não acredito que haja essa leitura totalmente livre na escola, mas também não creio que ela seja uma garantia em outros espaços, como o doméstico: mesmo em sua casa, a criança encontrará um acervo limitado, e é possível que não possa passar todo tempo que gostaria lendo, talvez também não possa ler em todos os espaços de sua casa e pode até não encontrar um local adequado para a sua leitura (por exemplo, um lugar silencioso, que permita sua concentração).

Todavia, nas ALLs, proponho que as crianças tenham *maior* liberdade quanto às suas escolhas, sendo estas referentes a diversos aspectos. Não há, por exemplo, um direcionamento quanto aos espaços a serem ocupados dentro do ambiente da sala de leitura (mesas redondas com cadeiras, pufes, tapete, varanda etc.). Na ALL, não há espaço para “comportamento regulamentado e controlado” (CHARTIER, 1999, p. 78). Tais fatos já configuram uma outra relação das crianças com o meio. Além disso, é importante lembrar o que aponta Silva (2006, p. 95): “[...] cumpre à escola proporcionar espaços que favoreçam à criança encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para o seu desenvolvimento”.

O encontro com o livro nem sempre se dá de maneira a favorecer a experiência e, quando acompanhamos crianças ao longo de suas trajetórias escolares, é comum ver crianças leitoras transformarem-se em crianças ou jovens não leitores.

Existem inúmeras razões para tal, sendo uma delas a relação de tolhimento do corpo durante a leitura. Não é incomum ver crianças pequenas lendo deitadas, esparramadas no chão, postura raramente observada em adolescentes, por exemplo. Os corpos vão sendo tolhidos, “educados”. É o que Norbert Elias (1994) chama de “processo civilizatório”: conforme vamos crescendo, entramos no processo civilizatório de nossa sociedade, adquirindo os *habitus* (BOURDIEU, 1983), conforme já explorado anteriormente.

A ideia do processo civilizatório se relaciona ao controle que nós, adultos, muitas vezes, buscamos exercer sobre as crianças, não só no que se refere às leituras. Seja uma leitura obrigatória, pautada no conhecimento e mediada pelo professor, seja uma leitura mais livre, orientada pelo prazer, deve haver espaço para interação entre texto e leitor.

Discuti as complexidades do corpo leitor, que pode ser atravessado (ou não) pela experiência de Benjamin. Ademais, busquei explorar a importância da liberdade na potencialização dessa experiência em oposição à ideia de tolhimento, que paralisa e não promove sentido.

Considerando essas discussões, apresentarei adiante o *corpus* dessa pesquisa: dez SLs, a maioria de ALLs compartilhadas, analisando-as segundo as bases teóricas e posicionamentos explorados anteriormente. Pretendo mostrar a pluralidade de SLs, haja visto que, espontaneamente, as crianças estipulam diferentes relações com seus colegas, textos e leitura. Poderei, assim, analisar e explorar a complexidade dos comportamentos dos corpos infantis leitores durante diferentes SLs.

4. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Anteriormente, refleti acerca do corpo da criança mediante as práticas de leitura e os diferentes espaços ocupados por esse corpo, por meio dos quais pretendi mostrar que não existe uma única maneira de ser uma criança leitora. Neste capítulo, no qual narro cenas experimentadas pelos meus alunos e por mim, comparo o comportamento das crianças leitoras em diferentes SLs, que implicam os seguintes elementos: texto (literário ou não literário), suporte do texto, propósito de leitura, leitor e espaço em que a leitura acontece, conforme já explicado. Faço essas comparações buscando não perder de vista a presença (ou não) da experiência benjaminiana e a produção de sentido (ou não) que ocorre durante as SLs.

Retomando o que discuti até então, as CulturaS são construções coletivas e todo homem pode produzir CulturaS. Assim, o indivíduo tem a sua importância da mesma forma que a coletividade da qual este indivíduo faz parte. Nessa linha, me ocorreu uma citação de Paulo Freire (1981): “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.79). Nós, seres humanos, aprendemos uns com os outros, daí Freire (1981) reforçar esse senso de importância do coletivo. E então me pergunto: como esta educação, da qual fala Freire, pode ser encontrada em uma escola municipal da cidade de São Paulo?

Ao longo dos anos, pude observar que a grande maioria de SLs nas ALLs é representada por crianças que leem em duplas ou trios, ou seja, preferem ler coletivamente a ler sozinhas, sendo que esse “ler coletivo” pode acontecer de diferentes maneiras, como as crianças me mostraram nas cenas analisadas. Acredito que o sentido do que se lê seja potencializado pela experiência compartilhada, uma experiência coletiva, da qual podem participar duplas ou trios, mas que também é notada em grupos maiores, como apresentamos nas SLs 1 e 2.

Ademais, nestas mesmas cenas, a leitura como criação coletiva ganhou uma dimensão inesperada para mim, de encantamento e surpresa, o que revelou uma certa ingenuidade de minha parte por, de certa forma, talvez subestimar a capacidade criativa das crianças. Percebi que nunca tinha me questionado: o que as crianças são capazes de criar quando lhes é dada a devida oportunidade? Oportunidade de ser quem são, de exercerem sua criatividade, de mediarem seus próprios conflitos, de decidirem criticamente quais são as melhores escolhas.

De fato, curiosamente, nunca fiz a pergunta, contudo, as cenas que narrarei a seguir responderam a ela e servem para uma reflexão sobre as possibilidades das práticas de leitura no

espaço escolar. Assim, ao observar as cenas com as quais me apresentaram, elaborei a pergunta: “então é isso que as crianças podem criar quando leem em SLs mais ‘livres’?”

Tudo isso feito coletivamente.

A educação “[d]os homens [que] se educam entre si” (FREIRE, 1981), das crianças que aprendem umas com as outras a partir da troca de experiências de leitura, estava na sala de leitura, como está na escola como um todo. O tempo todo. Foram necessárias as dez cenas, descritas e analisadas a seguir, para que eu pudesse compreender como se operam os elementos das diferentes SLs e para que percebesse a dimensão de experiência que as leituras compartilhadas poderiam adquirir.

4.1. O CORPO EM MOVIMENTO: “O GRANDE RABANETE” (SL 1)

"El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige aprende..." (PAIN, 1996 apud BOTTINI, 2014, online)

Nesta seção, discorrerei sobre a primeira SL observada e analisada. Ela diz respeito a um grupo de crianças que, após ler “O grande rabanete” (1999), de Tatiana Belinky, em conjunto, decide dramatizá-lo espontaneamente, colocando seus corpos em movimento e transformando a leitura em experiência. Conforme já mostrado nesta pesquisa, não se pode considerar o corpo como algo à parte da leitura por dois motivos: primeiro, porque esse corpo lê; segundo, toda aprendizagem passa pelo corpo e como esta pesquisa trata de formação de leitores, penso na leitura sob a perspectiva da aprendizagem.

Entre as muitas ALLs ministradas e observadas ao longo de seis anos, uma chamou minha atenção no que diz respeito à relação entre o corpo da criança leitora e a leitura, e é sobre ela que me debruço, a fim de compreender quais são os caminhos que pautam essa leitura. Assim, a partir de uma prática de leitura comum na sala de leitura, a ALL, pude observar essa SL, que é específica e única.

A ALL foi ministrada em uma turma de 4º ano do ensino fundamental 1 em 2018. Com o auxílio de quatro crianças, os livros (literários e não literários) foram distribuídos nas sete mesas redondas na sala de leitura, uma sala ambiente. Em seguida, os alunos foram convidados a escolher os livros que quisessem, podendo realizar empréstimos ou não, em uma tentativa de criar um ambiente de maior liberdade. A cena que narro a seguir não foi gravada, mas testemunhada por mim, na medida que ia se desenrolando, por meio de um diário de campo, instrumento tradicional na pesquisa etnográfica.

Inicialmente, uma aluna (a quem chamaremos de Amanda) escolheu o livro “O grande rabanete”, um conto acumulativo. O livro conta a história de um avô que planta um rabanete, mas não consegue colhê-lo, por conta do tamanho do legume, então, obtém a ajuda da avó, da neta, do cachorro, do gato e do rato, sendo que apenas a soma das forças torna possível a colheita do rabanete, arrancado violentamente do solo.

Amanda acomodou-se no tapete da sala de leitura, espaço bastante disputado pelas crianças. Logo, quatro alunos se uniram a ela. Os cinco deitaram-se sobre as almofadas no mesmo tapete e a aluna leu a história para o grupo. Pareciam estar ali em parte por conta do espaço do tapete, em parte para ouvir a história contada por Amanda.

Esse momento inicial não apresentou qualquer surpresa, uma vez que é comum que as crianças se agrupem para compartilhar a leitura, lendo umas para as outras. O que me causou surpresa foi o que veio a seguir.

Espontaneamente, visto que Amanda já tinha terminado de ler a história, o grupo de cinco crianças se levantou do tapete e ficou à procura de espaço por alguns minutos. Logo que o encontraram, começaram a dramatização da história que acabara de ser lida. Amanda, que a princípio tinha lido para seus colegas, liderou-os e colocou-se como narradora e os demais escolheram seus papéis antes do início da dramatização de “O grande rabanete”.

O grupo rapidamente encontrou um espaço para a sua peça e, sob a liderança de Amanda, escolheram as marcações de posicionamento, tomando como base as ilustrações do livro. As crianças iam entrando em cena e se posicionando conforme a história era contada. De modo que tendo o rabanete sido plantando, elas foram formando uma fila atrás do “avô”, umas puxando as outras que puxavam o “avô” e este, o rabanete. Por fim, com a entrada do “rato”, o rabanete foi “arrancado” e todas as crianças acabaram no chão, tamanha teria sido a força utilizada.

O grupo de crianças quis repetir a dramatização e outras quiseram assumir os papéis da história. E, embora eu e muitos colegas tivessem parado para assisti-los, a dramatização não tinha sido feita para nós, mas para o próprio grupo leitor. Este, por sua vez, transformou a história de um livro infantil em “texto” dramático e a leitura, em experiência compartilhada, o que ganhou outro significado quando o corpo entrou, literalmente, em cena, na cena, em movimento.

O grande nível de envolvimento das crianças foi perceptível, na medida em que iam dando vida à história, ao que antes ficava restrito ao papel, concretizando-a, tornando-a “palpável”. Ao se comparar a leitura inicial da história, quando o grupo se encontrava deitado

no tapete e a posterior, na qual todos encenaram o narrado, percebe-se que o engajamento foi muito maior na segunda leitura, uma vez que, para Larrosa (2002, p. 21)

A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. [grifos meus]

Creio ter percebido nas crianças essa experiência pela qual passaram, que as tocou e lhes aconteceu. Entendo que isso ocorre porque o corpo em movimento, o corpo em ação, aliado à ação compartilhada, parece ter transformado a leitura em experiência, uma experiência que necessariamente passou pelo corpo, como toda experiência.

Isso não significa que o corpo estivesse (aparentemente) inerte na leitura realizada pelas crianças deitadas no tapete, mas que a dramatização potencializou e deu vazão a ação do corpo. Recordo que o corpo nunca está inerte quando lê, como Chartier (1999) mostra ao falar sobre a representação dos leitores.

Do papel e das palavras lidas para o corpo em ação e palavras vividas, corporificadas. Acredito que, para as crianças que atuaram, o episódio da encenação de “O grande rabanete” foi uma experiência e isso foi possível graças aos seus corpos postos em movimento, a fim de concretizar a narrativa. Conforme já dito, são vários os caminhos para a produção de sentido. Neste caso, concretizando-se a história, constrói-se sentido coletivamente, o que não significa que o sentido será o mesmo para todos os envolvidos.

Ademais, percebi que alguns alunos da turma se engajaram como espectadores, durante a dramatização, assistindo o grupo de Amanda, o que leva à suspeita de que talvez, para eles, também tenha se configurado uma experiência. Assim, há uma leitura que, convertida em dramatização, transformaria não só quem atua, mas quem assiste. Os espectadores também foram tocados, também lhes aconteceu algo, lhes passou algo, ainda que talvez não com a mesma intensidade de quem colocou seu corpo em movimento. Como espectadora, reconheço que a encenação foi uma experiência para mim, o que me levou a trazê-la para análise.

Refletir sobre esse engajamento na dramatização das crianças trouxe novamente a ideia de *interação* de Freitas (2016): a autora defende que a interação entre professor e alunos pode ser um caminho para o engajamento das crianças nas atividades e na aprendizagem. Todavia, talvez seja também um caminho para o engajamento entre as próprias crianças envolvidas na SL.

Ver o corpo alheio em ação, tornando concreta a história, parece também ter produzido sentido para os espectadores, o que não causa estranhamento, se se considerar o impacto que uma peça teatral pode ter sobre a experiência de quem a assiste.

Um dos pontos centrais é a ideia de se compartilhar o que se lê, uma vez que cria laços entre as crianças leitoras e entre elas e a leitura compartilhada (CHAMBERS, 1997). Assim, uma das possibilidades da leitura como experiência passa pela presença e interação com o outro, o que é corroborado por Kramer (2001, p. 108)

[a leitura como experiência são] [...] [os] momentos em que fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações em que – tal como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões [...].

A encenação das crianças vai além do que Kramer (2001) aponta, por evidenciar o papel e a importância do corpo na experiência e na produção de sentido, a despeito do que afirma Certeau (2014), citado anteriormente.

Para Goulemot (2011), “a leitura é sempre produção de sentido” (p. 107). Embora discorde do autor, acredito que tal produção pode se dar de diversas maneiras (KRAMER, 2001) e pode facilmente ser percebida quando um grupo de crianças escolhe, *espontaneamente*, dramatizar uma narrativa lida em um livro da sala de leitura.

É a mesma leitura da qual fala Chartier (1999): “sempre apropriação, invenção, produção de significados” (p. 77). Ao dramatizar a narrativa, apropriam-se dela e, embora o livro apresentasse ilustrações, os alunos não se prenderam a elas, de modo que puderam *criar* suas próprias *experiências* a partir do que experimentaram.

Um exemplo disso é a ausência de cenário. A história se passa em um espaço aberto, mais especificamente no campo de uma fazenda. Os personagens são um avô, uma avó, uma neta, um cachorro (Totó), um gato e um rato. Não houve por parte das crianças preocupação com a caracterização do espaço e das personagens. De fato, o que o grupo reivindicava era espaço para atuar, de modo que os colegas que não estivessem participando não os atrapalhassem.

Em lugar das caracterizações, as crianças priorizaram o corpo em movimento, que acredito que tenha dado sentido a leitura, uma vez que se tornaram sujeitos da experiência (LARROSA, 2002, p. 24):

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito

da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Quando cada aluno assume o seu papel, seja ele qual for, e o experiencia, torna-se sujeito da experiência, e a encenação foi um acontecimento por ter acontecido com *elas*, uma vez que, para Dewey (2010, p. 110),

A experiência [...] define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’ – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: “isso é que foi experiência”.

Na semana seguinte à dramatização, o mesmo grupo de crianças queria se apresentar novamente, para que eu pudesse filmá-los. Após a primeira apresentação, Amanda levou o livro para casa, a fim de ensaiar. Por fim, apresentaram-se novamente e foram filmados. A experiência era conscientemente compartilhada neste momento e o desejo era o de se ver e ser visto.

Gostaria de destacar que, anteriormente, critiquei a leitura feita com outros fins que não o trabalho com o próprio texto. Contudo, tal abordagem é problemática quando faz parte do trabalho do professor e não quando parte das próprias crianças de modo espontâneo e surge como desdobramento de uma leitura.

Depois de presenciar a experiência das crianças e de ler e reler o diário de campo, surgiram três perguntas: (1) essa dramatização seria possível se tivessem lido um texto não literário?; (2) em que medida essa dramatização teria ocorrido se o livro não tivesse ilustrações, uma vez que o grupo se orientou por elas?; (3) outros espaços escolares teriam possibilitado a relação que o grupo de crianças estabeleceu com o livro e com a leitura?

As perguntas (1) e (3) têm origem nas reflexões sobre os elementos das SLs, uma vez que o texto (literário e não literário) e o espaço são dois deles e qualquer mudança em um dos elementos da SL a transforma.

Sendo assim, pensando em (1), acredito que as crianças leitoras poderiam criar outras dinâmicas corporais a partir da leitura de textos não literários, mas dinâmicas diferentes da narrativa “O grande rabanete”, que apresenta também elementos descritivos. Cito como exemplo os livros de ciências sobre animais (não literários), que são bastante procurados pelas crianças: creio que poderiam criar suas *próprias* narrativas a partir de um texto ou uma imagem sobre a cadeia alimentar, por exemplo.

Quanto a (3), espaços como os pátios, a quadra de esportes coberta e os amplos corredores seriam, em certa medida, propícios também para a realização da dramatização das

crianças. Contudo, as crianças poderiam ser interrompidas e/ou atrapalhadas por outras crianças ou poderiam não se ouvir adequadamente, entre outras situações. Um outro espaço dentro da escola que não pode ser esquecido é o da própria sala de aula: se, por um lado, há outras práticas escolares e dinâmicas programadas para acontecer nesse espaço, por outro, há os momentos e as situações de espontaneidade e maior liberdade nos quais as crianças poderiam criar a cena narrada ou ainda outras cenas, o que poderia ocorrer tanto ao término de suas tarefas quanto em situações nas quais as crianças interrompessem suas tarefas para criar a cena.

Quanto à pergunta (2), a ausência de ilustrações não teria impedido as crianças de ter dramatizado a obra. Contudo, é provável que o tivessem feito de maneira diferente, uma vez que a representação espacial das personagens, antes disponível por meio de imagens, estaria disponível por meio de palavras, o que poderia gerar mais possibilidades de interpretação espacial. Da mesma forma que as imagens podem estabelecer diferentes relações com o texto escrito, conforme mostrado anteriormente, a criança leitora pode estabelecer diferentes relações com as imagens de um livro: em outras ocasiões, já tive a oportunidade de observar crianças que decidiram copiar as ilustrações dos livros que tinham em mãos, por exemplo.

Sendo assim, retomando as três perguntas levantadas, qualquer mudança nos elementos que compõem as SLs alteraria, em maior ou menor grau, a cena presenciada, ou seja, um texto não literário poderia trazer outras dinâmicas corporais e possibilidades criativas (1); a ausência de ilustrações poderia suscitar outras maneiras de colocar o corpo em cena (2); e a encenação em outros espaços poderia ser comprometida por fatores externos, embora houvesse espaço físico para tal (3).

4.2. A VOZ EM AÇÃO: “A ARCA DE NOÉ” (SL 2)

Nessa seção, analisarei a segunda SL testemunhada, na qual uma única criança atrai seus colegas para um momento de leitura compartilhada, por meio da música que entoa a partir da leitura de poemas da obra “A arca de Noé” (1991), de Vinícius de Moraes. De modo que, em poucos minutos, o grupo de crianças está unido pela leitura do livro e da cantoria, ora mantendo o ritmo original, ora criando e imprimindo aos poemas novos ritmos.

A ALL foi ministrada numa manhã de maio, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental 1. O grupo encontrava-se em número reduzido: eram sete crianças ao todo de um total de vinte e sete. Tal fato ocorreu devido à greve dos caminhoneiros, que dificultou a ida à escola via transporte público e transporte escolar. À semelhança da SL anterior, esta cena também não foi gravada, mas registrada por mim no diário de campo que vinha fazendo.

Como de costume, algumas crianças pediram sugestões de livros e foram sendo atendidas por mim. Os alunos dos 5^{os} anos podem pegar os livros que ficam nas estantes, uma vez que correspondem à faixa etária destes meninos e meninas. Lá, estão separados por gêneros literários ou assunto, de maneira que as crianças possam facilmente localizar o que seja de seu interesse. As caixas mais procuradas são as de “literatura infantojuvenil” (dezoito caixas ao todo) e a de “poesia infantojuvenil” (duas caixas)¹¹⁰.

Tão logo o grupo de sete alunos começou a explorar os livros da estante, a aluna Maria Cristina encontrou “A arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, em uma das caixas de “poesia infantojuvenil”. A aluna já tinha comentado comigo algumas vezes que gostava de poesia e me perguntou se o livro era *bom*, ao que respondi de modo afirmativo. A pergunta que Maria Cristina realmente parecia ter feito era se eu *gostava* do livro: minha recomendação não viria pela *qualidade* da obra, mas pela minha *relação* com o livro.

A princípio, a aluna sentou-se para ler em uma das mesas redondas, na mesa já estava sentada Kamyle, entretida com outras obras. Todavia, Maria Cristina logo se levantou e veio me perguntar desconfiada: “‘A casa’ [referindo-se ao poema] é música?”. Tal pergunta possivelmente se devia ao *reconhecimento* por parte da aluna, pois “A casa” é uma música comumente trabalhada no ensino fundamental 1.

Respondi à Maria Cristina que ela estava correta e falei um pouco sobre o conjunto de poemas da “A arca de Noé”, bem como sobre sua parte musical. Expliquei que havia sido feito um disco com alguns dos poemas musicados e que o tivera quando criança. Entusiasmada, Maria Cristina chamou Ana Leila, pedindo que se sentassem juntas, a fim de compartilhar suas novas descobertas. Ana Leila apoiou-se na mesa e, tendo ouvido a colega, começou a cantar “A casa”, primeiro sozinha, depois acompanhada por Maria Cristina.

Ouvindo a dupla, Pedro se aproximou da mesa onde ambas estavam sentadas e, sério, começou a ouvir com atenção. Maria Cristina começou a ler para ele e para Ana Leila outro poema do livro, em voz alta e com boa articulação de palavras. Na sequência, Ana Leila assumiu

¹¹⁰ Entendo que tais categorias possam ser problemáticas, uma vez que “poesia” faz parte de “literatura” e as crianças poderiam pensar que são coisas distintas pelo modo como o espaço da sala de leitura está organizado. Há outras situações em que isso ocorre: existem as caixas de “literatura brasileira” e as de “literatura estrangeira”, mas também as de “contos”. Os critérios usados para a organização do espaço de leitura dizem respeito às necessidades da comunidade escolar. Um exemplo disso são os contos: há uma constante busca por contos, de acordo com os jovens, por serem “mais curtos”. Assim, o espaço é organizado para que se tenha fácil acesso aos contos. O mesmo ocorre com a literatura de cordel (poesia). Entretanto, procuro ao máximo possível manter uma maior coerência: há caixas de livros para cada disciplina escolar, por exemplo. Ainda quanto à poesia, desenvolvo um trabalho frequente com o gênero. Assim, o que talvez não fique claro por conta da maneira como o espaço da sala de leitura está organizado, busco evidenciar quando ministro as aulas. Eis a importância do papel do professor. Se fosse uma *biblioteca escolar*, a organização seria outra e não haveria um professor como intermediário entre as crianças e os livros, e sim um bibliotecário.

a leitura do trio, que passeava pelos poemas do livro, sem seguir uma ordem específica. Kamyle, que até então estivera introspectiva lendo o seu próprio livro, fechou-o e passou acompanhar o trio.

Maria Cristina pediu que eu lesse o poema “Corujinha”, mas em vez de lê-lo, cantei-o. Na sequência, expliquei: “é uma música também!”. O grupo se animou e Pedro e Kamyle correram para a estante, a fim de pegar outros exemplares de “A arca de Noé” (são cinco ao todo), assim, cada um poderia segurar o seu próprio exemplar. Para que compartilhassem suas vozes, precisavam do texto: um texto que estivesse ao seu alcance tátil, que pudesse ser manuseado e não que ficasse apenas em seu campo de visão ou nas mãos do colega.

Sentaram-se novamente com Maria Cristina e Ana Leila e passaram a ler juntos, primeiro “Corujinha”, depois, outros poemas do livro. Em alguns momentos, as crianças revezavam e individual e espontaneamente tomavam a frente da leitura; em outros, elas recitavam os poemas juntas, em coro. A cena acima exemplifica e reitera o que discuti anteriormente sobre experiência: ao compartilhar a leitura e suas vozes, a experiência vai sendo tecida conforme é vivida.

Até que Ana Leila e Maria Cristina começaram a ler “A pulga” para seus colegas e comecei a cantar a canção. Então, Maria Cristina disse: “Dá para fazer um funk!”. Na sequência, o grupo releu “A pulga” em coro, tentando transformá-la em uma música com o ritmo do funk, por meio de batidas na mesa e batidas de palma, no ritmo do gênero. No começo, embora a batida estivesse harmônica, apresentaram dificuldade de “encaixar” o poema na melodia e busquei auxiliá-los, “colocando” o poema na batida que o quarteto fazia, auxiliando também a organizá-lo.

Ao término da experiência lúdica que a leitura compartilhada proporcionou, o grupo voltou a fazer o mesmo, mas, desta vez, voltaram ao poema “A casa”, com o qual tinham maior familiaridade, contudo, passaram alguns instantes sem conseguir “encaixar” o poema na melodia.

Em seguida, as outras três crianças da turma, que até então tinham estado afastadas, se aproximaram e tentaram auxiliar na produção musical, fosse com palmas e batidas na mesa, fosse cantando a canção, também conhecida por eles. Repeti o que fizera anteriormente com “A pulga”: auxiliei as crianças com o começo de “A casa” e elas logo estavam seguindo sozinhas com suas “declamações musicais”. Logo, o grupo todo estava envolvido: cantavam juntos, batiam na mesa juntos, batiam palmas juntos.

Na sequência, escolheram “O pato” e repetiram o que vinham fazendo. Depois, fizeram o mesmo ao retomar os poemas anteriores “A casa”, “Corujinha” e “A pulga”. Durante a

segunda cantoria de “O pato”, Pedro começou a dançar, agitando seu corpo e tentando reproduzir os passos de funk que conhecia. Todavia, não deixou de cantar com os seus colegas. No caso deste poema, foi perceptível uma maior desenvoltura por parte do grupo, uma vez que apresentaram uma maior facilidade em combinar poema e melodia.

Anteriormente, afirmei que o corpo leitor nunca está inerte, mas na SL 2 a leitura parece ser experimentada pelo corpo em todos os níveis possíveis: a visão (olhar para o livro), a audição (o coro de vozes e percussão com as mãos), o tato (manuseio dos livros no qual, de certa forma, a leitura é tomada como objeto e, novamente, a percussão com as mãos). Além disso, há ainda a visão que não é o olhar para o livro, mas o olhar para o outro, esse outro que se torna meu cúmplice, “meu companheiro de experiência”.

O canto da sereia. Talvez não haja sintagma que melhor descreva o que houve nesta SL. Chambers (1997, p. 6-7) afirma que

Quando nosso melhor amigo nos *diz* que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é *dizer-nos* o que nele encontrou. Assim o familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. [...] Em outras palavras, *convence-nos* a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: *convencer-nos a ler* [grifos meus]

Eu disse o que sabia sobre o livro e sobre as músicas, além de ter compartilhado minhas impressões pessoais. Contudo, Maria Cristina parece ter sido atraída (o tal canto da sereia) muito mais pelo que foi *cantado* do que *contado*. Por meio de meu canto, pude mostrar “o porquê do livro ser tão legal”. Os livros conversam com as crianças, mas a música também, assim, mostrar um lado talvez desconhecido da obra funcionou como uma estratégia de convencimento para a leitura.

Por sua vez, Maria Cristina não precisou *dizer* nada sobre o livro que tinha em mãos, bastou que *mostrasse* aos seus colegas do que se tratava a leitura e o fez por meio da leitura em voz alta, uma leitura “diferente”, transformada em canção, seguindo o modelo do adulto leitor, no caso, o meu, daí o papel fundamental do professor na interação com o livro. A surpresa de Maria Cristina e de seus colegas veio do fato de que não esperavam “encontrar música dentro de um livro”.

Dizer e mostrar teriam o mesmo efeito? Eu disse o que sabia sobre o livro, entretanto, fiz questão de “cantar” os poemas que lá estavam. Busquei mostrar algo que não estaria lá explícito a princípio. E me pergunto em que medida Maria Cristina teria tido o mesmo interesse pelo livro caso eu não tivesse dito nada ou caso tivesse apenas dito o que sabia sobre o livro,

sem que eu tivesse cantado os poemas. Também me pergunto se Maria Cristina teria conseguido reunir seus colegas caso também tivesse apenas dito que eu lhe dissera, sem cantar, sem música.

O convencimento pode vir por meio da recomendação (o *dizer*) (CHAMBERS, 1997; CAMPOS; SOUZA, 1999), mas também por outros caminhos, como o do *mostrar*. Naquele momento, participei de uma interação entre a leitura e Maria Cristina, e a aluna fez o mesmo com seus colegas, de modo que o “sucesso” de ambas se deu porque foram capazes de *mostrar* e não apenas *dizer*, o que configurou a cena em experiência.

Não só os poemas do livro foram compartilhados, mas também tudo o que eles suscitaram: as emoções, o prazer estético, o (re)conhecimento. Quando Maria Cristina me perguntou se o poema “A casa” era uma música, demonstrou (re)conhecê-lo, ou porque já apresentado em anos anteriores por mim (o que era bem possível) ou porque fazia parte de uma história anterior, ligada a sua vida antes do 5º ano ou do ensino fundamental 1. Foram visíveis a sua surpresa e a sua emoção, não só pelo *conhecer* (“eu já conhecia antes de ter lido isso no livro!”), mas também pelo *saber* (“eu sei!”).

Na SL descrita acima, gostaria ainda de destacar três elementos: (1) a voz das crianças, (2) a dança de Pedro e (3) a percussão das mãos.

A música das crianças foi criada a partir da combinação de (1) e de (3) e, embora tenha havido algum auxílio de minha parte, sua atuação se deu de maneira espontânea. A voz aqui assume um papel diferente de uma SL de leitura em voz alta, na qual o professor lê para seus alunos ou na qual os alunos leem uns para os outros. Isso ocorre porque nessa SL a voz não é apenas voz, mas também canto, e isso parece dar uma nova dimensão à leitura. A presença de (3) só vem reforçar isso, uma vez que ajuda a transformar a leitura do poema em música.

Além disso, essa percussão é criada com o próprio corpo das crianças, mãos que batem palma, mãos que batem na mesa em busca do ritmo perfeito. A SL em questão não seria a mesma se as crianças tivessem usado instrumentos musicais no lugar de suas mãos, de seus corpos. Da mesma forma, se não tivessem cantado, mas apenas lido os poemas.

Na SL 2, o corpo entra em ação em três perspectivas: a voz, o gesto das mãos e a dança (2). Conheço Pedro há cinco anos e ele sempre foi uma criança bastante expressiva, tanto nas suas expressões faciais, quanto nos movimentos de seu corpo. Sua dança, buscando entrar no ritmo, tentando transformar em movimento do corpo aquilo que chegava aos seus ouvidos como som, é uma maneira de ler os poemas, da mesma forma que os elementos (1) e (3) mostram outras possibilidades de leitura.

As crianças reforçam a ideia de que há diferentes maneiras e possibilidade de se relacionar com o texto, de se estabelecer um vínculo com ele. Uma não é melhor ou pior do que

a outra, desde que ela tenha sentido para quem lê. Nesta SL, o sentido é construído pelos elementos (1), (2) e (3) e destaco que o fato de ter sido algo compartilhado é um fator decisivo, pois vive-se a experiência de modo coletivo, como uma nova prática cultural que é construída.

Tal criação coletiva é espontânea, pois, à semelhança do que ocorre na SL 1, não há tempo nem necessidade para ensaio, pois a vida é agora e acontece enquanto estamos vivendo. Assim, nós, professores, podemos e devemos planejar nossas aulas, naturalmente, mas é enriquecedor para as crianças que tenhamos esse olhar e essa abertura para a sua criatividade¹¹¹.

Posteriormente, em outras situações de leitura mediada, trabalhei algumas quadrinhas com a turma de alunos (agora praticamente completa). Pedro e as outras crianças que haviam participado da SL descrita acima sugeriram uma leitura nos moldes do que haviam feito antes e compartilharam com os colegas antes ausentes o que tinham feito na SL 2.

A turma aderiu e passou a alternar a leitura das quadrinhas ora em voz alta ora cantando, utilizando palmas e batidas na mesa como percussão. Puderam explorar diferentes possibilidades de sonoridade do que estavam lendo e isso enriqueceu a experiência com o texto, ao mostrar que não existe um único modo de se ler um poema, além de aproximar o texto das crianças.

Creio que a sugestão de Pedro e de seus colegas tenha ocorrido não só por conta de sua experiência anterior, mas também pelo fato de as quadrinhas serem poemas, como eram os textos de “A arca de Noé”. Caso nessa SL estivéssemos trabalhando com um texto narrativo em prosa, possivelmente as crianças teriam criado outra SL, pois a prosa não tem o compromisso que o poema tem com a poesia, ou seja, com um trabalho com a sonoridade¹¹². Isso reforça a ideia de que cada elemento da SL tem seu papel, e uma simples mudança em um deles gera mudanças na própria SL.

Sendo assim, pude analisar o poder da mediação de leitura que, por intermédio do canto, transformou uma leitura antes solitária em leitura compartilhada. A música funcionou como um “canto da sereia”, atraindo um grupo de crianças para a leitura de “A arca de Noé”. Logo, o que começou como meu canto solitário, contagiando Maria Cristina, que passou a cantar também, terminou como um coro de sereias, pronto para (en)cantar para quem mais aparecesse em nosso espaço.

¹¹¹ O que não significa que eles sejam incapazes de criar sem o apoio e o incentivo docentes.

¹¹² Obras como “Iracema” de José de Alencar ou como “Lavoura arcaica” de Raduan Nassar são exemplos de “texto poético em prosa”.

4.3. EXPERIÊNCIAS COM LEITURA COMPARTILHADA EM DUPLA

Anteriormente, analisei duas SLs nas quais a leitura compartilhada foi realizada de modos diferentes do que venho observando na cultura de minha escola. Nessa seção, analiso três SLs de leitura compartilhada “tradicional”, na qual duplas (às vezes, trios) se reúnem para ler o mesmo livro, sentadas juntas.

Para Larrosa (2004), “a leitura é um jogo que se joga em solidão e em silêncio, uma das formas essenciais de ensimesmamento” (p. 112), contudo, entendo (e mostrarei) que a leitura compartilhada tem o seu espaço e um papel bastante importante na formação de leitores também.

Começo pela dupla acepção da palavra “compartilhar”: “1. Ter parte em, participar de; 2. Partilhar com alguém”¹¹³. Deste modo, é interessante notar que quem compartilha coloca-se na relação com o outro e traz esse mesmo outro para si, a fim de partilhar o que tem. Nas palavras de Larrosa (2004), “[...] o texto no qual os leitores participam é o texto com-partilhado entre os leitores, o que os leitores com-partem, o que os parte em comum, o que não se com-parte a não ser como partição e re-partição” (p. 144). Assim, a participação numa mesma leitura transformaria a experiência em algo compartilhado.

A leitura compartilhada é, por excelência, oral, o que impacta diretamente no leitor coletivo: “escuta com os outros, lê com os outros, e esse fato modifica sua apreensão das palavras” (BÉRTOLO, 2014, p. 33).

Quanto à produção de sentido, percebo que ela pode se dar também pela experiência compartilhada da leitura, de modo que as subjetividades das crianças, com suas diferentes impressões e perspectivas, acabam por ser compartilhadas. Dito de outro modo, com a leitura compartilhada, as crianças têm a possibilidade de olhar na mesma direção, ver coisas diferentes e conversar sobre isso (LARROSA, 2004).

É a ideia de socialização, por meio da qual se estabelece “um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147). Pontuo, então, que a leitura compartilhada vai além da relação entre leitores e textos, pois ela potencializa a experiência e a criação de vínculo, não só com a leitura, mas com as pessoas com quem a compartilhamos, além de criar vínculo com a nossa tradição cultural (COLOMER, 2007). Por sua vez, Chambers (1993) indica três maneiras

¹¹³ COMPARTILHAR. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/compartilhar>>. Acesso em: 16 jan 2019.

de se compartilhar a leitura: compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção do significado e compartilhar as conexões que os livros estabelecem entre eles – daí a criação dos vínculos que mencionei.

Inicialmente, eu havia falado do potencial de formação de leitores promovido pela leitura compartilhada. Segundo Colomer (2007), “falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura” (p. 143). Talvez a leitura compartilhada seja uma das maneiras de dar sentido ao que se lê, uma vez que ela se torna um elemento importante para a socialização do sujeito¹¹⁴.

Nas três SLs a seguir, mostro e analiso diferentes modos de se experimentar a leitura compartilhada, sendo que tive a oportunidade de filmá-las, analisando-as posteriormente de forma comparativa.

4.3.1. “Cuidado com o menino”: equilíbrio nos turnos de leitura (SL 3)

A SL 3 ocorreu em março de 2019 e durou cerca de 1 minuto e 32 segundos. Estávamos em uma ALL e Bernardo e Álvaro estavam, como as outras crianças, escolhendo os livros que leriam. Eles são amigos e normalmente sentam-se juntos, à mesma mesa, durante as nossas aulas.

Narro a seguir o que se passou, utilizando colchetes para identificar ações das crianças e fonte em itálico para a parte narrativa¹¹⁵:

Bernardo: “Prô”, me ajuda a escolher o livro? [*Mostra duas opções: “Rapunzel” e “Cuidado com o menino”*]. Qual?

Professora: Eu prefiro “Cuidado com o menino”¹¹⁶.

Ele pega o livro, segue em direção à área livre onde há o tapete com almofadas, mas não se senta lá, pois já há várias crianças ocupando esse espaço. Sem cerimônia, senta-se no chão, de costas para o tapete (logo, para os colegas que lá estavam), e Álvaro vem sentar-se com ele.

¹¹⁴ Contudo, ela não pode ser limitada a simplesmente uma ferramenta de socialização, pois aí perde-se de vista o trabalho com o texto em si, seja literário, seja não literário.

¹¹⁵ O uso dos colchetes e fonte em itálico se repete nos demais registros fílmicos e fotográficos.

¹¹⁶ Eu já havia lido o livro de Tony Blundell para a turma dele no ano anterior, por isso o aluno já estava familiarizado com a história. Tal familiarização não impediu, de modo algum, que ele aceitasse minha sugestão nem que escolhesse não só ler, mas compartilhar essa leitura.

Álvaro está sentado em “perna de índio”, enquanto as pernas de Bernardo estão para o lado do corpo. Estão um ao lado do outro e cada um segura uma parte do livro, de modo que ambos o seguram juntos. Entretanto, é sempre Álvaro quem vira as páginas.

O livro é segurado próximo ao chão e, às vezes, chega a tocá-lo. Em alguns momentos, Bernardo solta o livro para coçar o nariz ou ajeitar a camiseta e Álvaro automaticamente assume o livro, segurando-o com as duas mãos.

Inicialmente, embora ambos acompanhem o texto com os olhos, eles revezam a leitura, de modo que nesta situação de leitura compartilhada, o texto escrito é lido pelos dois, um de cada vez. Chama-me a atenção o volume das vozes dos meninos: eles leem baixo, alto apenas o suficiente para que o parceiro de leitura escute.

Álvaro vira a página.

Bernardo: Quer que eu leia essa? [Aponta para uma página]

Álvaro: Leia essa. [Indica a página anterior]

Neste momento, Bernardo solta o livro e lê a página apontada, Álvaro segura o livro aberto com as duas mãos.

Bernardo: Aqui. [aponta para a página seguinte]

Álvaro começa a ler e Bernardo “corrige” uma palavra que Álvaro lê “errado” e esse ignora a observação. Por conta do volume da voz dos meninos, não consigo discernir de qual palavra se trata. Pouco depois, enquanto Álvaro lê, o olhar de Bernardo se afasta do livro e ele passa a observar o movimento da sala e dos colegas. A leitura de Álvaro continua e Bernardo logo volta seu olhar ao livro que o colega segura: o olhar do segundo oscila entre o livro e Álvaro, que lhe passa o “turno de leitura”, do qual falarei adiante. Bernardo começa a ler e Álvaro corrige novamente o colega, que, novamente, ignora a correção.

Na SL 3, gostaria de destacar quatro pontos: (1) os “turnos de leitura”; (2) a “correção” da leitura; (3) a interação dos meninos; (4) os corpos e o espaço disponível.

Pude notar que a divisão do que chamarei aqui de “turnos de leitura” (1) foi bem equilibrada, ou seja, Bernardo e Álvaro dividiram de maneira igual as páginas lidas, de modo que intercalavam quem lia, diferente do que ocorreu na SL 1, na qual uma única criança tomou para si a leitura do livro (Amanda), e na SL 2, em que, inicialmente, uma única aluna começou a ler o livro, sendo paulatinamente acompanhada pelos seus colegas, não havendo uma

“sequência” ou qualquer combinado sobre a ordem de quem vai ler ou se lerão juntos ou um de cada vez.

A SL 3 é a primeira na qual apresento apenas uma dupla de crianças, e não os grupos das SLs 1 e 2. A princípio, imaginei que o comportamento de equilíbrio de turnos de leitura dos meninos pudesse ser comum a qualquer leitura em duplas ou trios, contudo, pude constatar que ele é algo variável, como mostrarei na SL 4.

Quanto à correção (2), Álvaro foi corrigido por Bernardo duas vezes e, por duas vezes, ignorou a correção do colega. Embora não tenha escutado a palavra que Álvaro leu “errado”, percebi como a correção foi feita: Bernardo pronunciou a palavra “corretamente” e Álvaro continuou a leitura a partir da pronúncia “correta” do colega, não repetindo o que este disse.

Esse é um dos raros momentos em que um se dirige ao outro, de modo que a interação (3) e a comunicação entre essas crianças colaboradoras não se dá por meio de diálogo. Poderia dizer que se dá por gestos, mas estes também são escassos e isso chamou minha atenção para a dinâmica dos meninos: eles não combinam “quem faz o quê” no que se refere ao manuseio do livro, é como se cada um soubesse do papel que lhe cabe e isso se dá pelo fato de eles estarem familiarizados com essa prática de leitura compartilhada. A combinação que fazem serve apenas para estabelecer quem lê o quê (pergunta de Bernardo: *quer que eu leia essa?*) e mesmo isso é feito de maneira bastante breve e objetiva (resposta de Álvaro: *leia essa*).

Retomo a ideia da interação (3) para pensar nos corpos das crianças e como se colocam no espaço (4). As crianças podem não interagir com palavras, mas seus corpos interagem entre si, com o livro e com o espaço da sala de leitura. Interagem entre e com o livro quando, em parceria, seguram-no juntos, quando cada um “desempenha” o seu papel, que diz respeito ao manuseio do livro.

Ainda quanto ao corpo, tanto Bernardo quanto Álvaro permanecem sérios ao longo de grande parte da leitura, ainda que Bernardo afaste os olhos do livro algumas vezes ao longo da filmagem. Álvaro se mantém praticamente imóvel enquanto Bernardo estica e alonga as pernas, dobrando-as novamente depois, afasta seu corpo do livro e olha ao redor.

Se por um lado o comportamento do corpo difere entre os meninos, por outro, ambos mantêm suas vozes monotonais quando leem. Além disso, ratifico que leem alto o suficiente apenas para que um ouça o outro, e é interessante notar que ambos utilizam na leitura o mesmo tom de voz de outros contextos que presenciei.

Ao se sentar no chão, os meninos não só ocupam outros espaços da sala de leitura que não o das cadeiras, mas se apropriam dele também ao agir sobre ele e nele permanecer, daí a interação com o espaço.

Bernardo participa também da SL 10, que ocorre em outro espaço e, embora apresente comportamento similar ao da SL em questão, mantém-se sentado em uma cadeira e não no chão, como o faz na sala de leitura, o que reforça a ideia de que o espaço é um elemento fundamental a qualquer SL.

4.3.2. “Corpo humano”: leitura compartilhada comentada (SL 4)

A SL 4 tem a duração de 3 minutos e 55 segundos e ocorreu com a mesma turma da SL 3, no mesmo dia. As colaboradoras Ana Lúcia e Marcela são amigas e normalmente sentam-se juntas nas aulas na sala de leitura. A primeira é bastante participativa e comunicativa; a segunda, participativa, mas bastante reservada, além de silenciosa e atenta.

Enquanto as crianças estão mexendo nas caixas de livros, procurando o que vão ler, Ana Lúcia, sentada em sua mesa, diz:

Ana Lúcia: “Prô”, eu quero um livro de ciências. Eu adoro ciências!

Entrego à aluna a obra “Corpo humano: como é feito, como funciona e cuidados com a saúde” (2005), de Phillipe Merlet, uma obra não literária. Ana Lúcia está sentada numa cadeira junto à mesa, ao lado de Marcela. Ana Lúcia abre o livro e o apoia sobre a mesa e Marcela segura-o de um lado, a fim de mantê-lo aberto. Sento-me com elas.

O livro é altamente ilustrado e a leitura parece ser orientada justamente pelas imagens na maior parte do tempo, isto é, as alunas leem as imagens e suas legendas e/ou explicações. Elas folheiam o livro da direita para a esquerda, mas parece não haver uma preocupação em ler tudo o que está escrito em cada página.

Ana Lúcia assume a liderança da leitura durante praticamente toda a cena. Sua leitura costuma ser fluida e ela lê com a voz no mesmo volume com que fala, como ocorre com os garotos da SL 3. A diferença é que Ana Lúcia fala mais alto do que eles, então mesmo os colegas que não estejam próximos, podem facilmente ouvi-la lendo.

Ana Lúcia: “Crosta” [lê, com o dedo acompanhando a palavra no papel, e faz uma pausa] (para Marcela) É aquele negócio que a gente quer arrancar, né? (irônica) Que eu gosto muito e então eu faço assim [coça o braço, simulando que tira uma crosta da pele].

Marcela acompanha com o olhar o gesto de Ana, que logo volta à leitura.

Ana Lúcia: “Pele nova... Cicatriz”. [*Lê, novamente acompanhando as palavras lidas e as imagens com o dedo indicador*] (*para Marcela*) Que nem aqui ó [*mostra debaixo do queixo e aponta com o indicador*] que eu tive que levar ponto (*para mim*). Oh, “prô”, uma vez eu e meu tio estava [SIC] brincando, aí eu bati com o meu queixo na escada.” [*Mostra debaixo do queixo, apontando a cicatriz com o indicador*]

Professora: Ah, tem a marquinha.

Ana Lúcia: Sangrou muito.

Enquanto Ana conversa comigo, Marcela ora presta atenção na colega, ora olha para as páginas abertas. Elas não voltam ao livro de pronto, pois um aluno pede minha ajuda para escolher um livro e elas esperam que eu termine de falar com ele para voltar à leitura.

Ana Lúcia [*virando a página*]: Isso é muito nojento! [*Aponta para o desenho de um osso em corte e dá um gritinho*]

Marcela observa a reação de Ana.

Professora: É dentro do seu osso isso aí.

Ana Lúcia (chocada): Ah, eu não quero ter mais osso não!

Marcela faz uma careta e ri.

Professora: Você quer ser uma... Até cobra tem osso... Você quer ser uma minhoca?

Ana Lúcia: Não. [*Volta a olhar para o livro*]

Marcela observa um colega que escolhia um livro e vem pedir meu auxílio. Quando Ana Lúcia volta a ler em voz alta, a atenção da colega (seu olhar) volta-se ao livro novamente.

Ana Lúcia [*passando o indicador sobre o desenho do osso*]: Aqui... [*lendo*] “Parte oca do osso” (pausa) [*põe a língua para fora, em sinal de nojo*] “Parte dura do osso” [*continua passando o dedo pela imagem*] “O interior das extremidades do osso é chamado de osso esponjoso” (pausa) Esponjoso, né? [*Passa o indicador sobre a imagem*] Só pode ser, [*lê*] “pois parece uma esponja” (pausa) Uma esponja muito nojenta! [*Faz careta, mostra a língua e agita as mãos no ar*]

Ana Lúcia [*vira a página, guia a leitura com o dedo que toca algumas ilustrações das páginas*]: Bicho papão, bicho papão [*cantarolando*] [*vira outra página*] Oh, bicho feio! (*aponta para a ilustração de um macaco*)

Silêncio.

Marcela: (inaudível)

Ana Lúcia [*apontando para outra imagem*]: Feio.

Marcela: Né? Cheio de pelo¹¹⁷.

Ana Lúcia [*vira a página*]: (inaudível)

Risos.

Ana Lúcia [lendo]: “Como nosso corpo funciona. O cére [*interrompe-se*]” (pausa) Ah, não acredito que isso tem no cérebro! [*Passa o indicador pela imagem do cérebro e coloca a mão na testa, em sinal de preocupação; apoia o outro braço estendido sobre a mesa*] “cérebro... cérebro... céle” (inaudível)

Marcela: Cérebro, cérebro [*sorri*].

Ana Lúcia: O céle... cérebro.

Marcela [*interrompendo*]: Cérebro.

Ana Lúcia: O cérebro (*risos*) [*lê, passando o indicador sobre o texto*] “O cérebro coman...”.

Marcela: “Comanda.” [*Fala junto com Ana Lúcia*]

Ana Lúcia: “Comanda tudo o que fazemos” (pausa) (inaudível) nojento... [*lê*] “Não podemos ficar sem respirar.” [*Vira a página*]

Ana e Marcela olham as imagens e legendas novas, sem dizer nada.

Ana Lúcia [*lê*]: “Ar par... Ar para falar... Para falar também é preciso ar. O ar” [*interrompe-se*] espera [*expira todo o ar possível, até ficar sem ar*] (*risos*). Ah, não dá para falar não... (*para Marcela*) Fica sem ar [*tenta falar sem o ar necessário, mas só saem gemidos*] “O ar... o ar...”.

Marcela [*lê*]: “Ar para falar. Para falar também é preciso ar.” (Inaudível).

Ana Lúcia (gemidos) [*sem ar*]: Não dá! (*risos*)

Dois colegas se aproximam.

Lucas: Você estava sem ar?

¹¹⁷ Esta parte do livro é referente ao crescimento de pelos no corpo humano.

Ana Lúcia [*rindo*]: Eu estava falando sem ar [*recuperando o fôlego*], é horrível falar sem ar. [Lê] “Para falar também é preciso ar. O ar que sai dos pulmões passa pela garganta (*risos*) onde ficam as cordas vocais.”

Marcela: (*inaudível*) [*olha ora para o texto ora para Ana*].

Ana Lúcia [lê]: “Sob o efeito da passagem do ar, elas vibram e como as cordas são instrumento musical, produzem sons quando falamos”.

Marcela afasta seu olhar do livro que está sendo lido e examina outras obras sobre a mesa, folheando algumas delas, voltando seu olhar para o livro que Ana lê, vez ou outra.

Ana Lúcia [lê]: “Os, as diferentes posições das bochechas, bochechas, lábios e língua transformam os sons em palavras”. Legal. (*vira a página*)

Professora: Sem a língua, a gente não ia conseguir falar: ia ficar só babando.

Ana Lúcia tenta falar sem usar a língua.

Embora a SL 4 seja também em dupla e tenha ocorrido no mesmo contexto da SL anterior (mesma turma de alunos em ALL no mesmo dia), apresenta muitas diferenças em relação à SL 3. A primeira que destaco diz respeito à relação que as duas meninas, Ana Lúcia e Marcela, em especial Ana Lúcia, estabelecem com o livro.

Diferente do que ocorre na SL 3, as garotas da SL 4 não conheciam o livro sobre o corpo humano, de modo que a leitura reservou, de certo modo, uma perspectiva de descoberta e novidade. Além disso, o livro trazia textos não narrativos e não literários, o que parece ter contribuído para os constantes comentários de Ana Lúcia em relação ao que lia: possivelmente, se o livro se tratasse de uma narrativa com as quais as meninas estivessem tendo contato pela primeira vez, dificilmente Ana Lúcia ou Marcela fariam comentários que, invariavelmente, “quebrariam” de certa forma o fluxo narrativo¹¹⁸. Isso não significa que, caso já conhecessem a narrativa hipotética, a pausariam para fazer comentários, como Ana Lúcia faz com “Corpo humano”, porque ainda assim haveria um impacto no fluxo narrativo.

Ademais, embora leiam o livro do começo para o fim e da direita para a esquerda, reitero que as meninas não liam tudo o que estava nas páginas, orientando-se, em grande parte, pelas

¹¹⁸ Na SL 9, a possibilidade é confirmada.

ilustrações. “Corpo humano” é constituído por um conjunto de textos curtos e não literários de caráter científico, uma vez que descrevem o corpo humano e seu funcionamento.

Além disso são ricamente ilustrados e utilizam linguagem acessível¹¹⁹ à faixa etária que visa atender: crianças do ensino fundamental 1. O modo como esses textos são escritos e como estão organizados faz com que a compreensão aconteça mesmo que não se leia todos os textos e que não se faça isso em ordem. Tal postura de não ler todo o texto das páginas provavelmente comprometeria a leitura, caso se tratasse de um texto narrativo.

Ainda sobre os comentários de Ana Lúcia, eles não parecem ter ocorrido apenas pelo fato de referirem-se a um texto não narrativo e não literário, mas também porque a aluna se coloca constantemente em relação ao que lê: seja trazendo a experiência de seu acidente, seja mostrando seu sentimento de nojo (e inconformismo) diante das imagens que vê no livro.

Ana Lúcia se coloca diante do que lê essencialmente de dois modos: por meio daquilo que fala e por meio daquilo que seu corpo expressa, ou seja, seus gestos. Assim, ela não só verbaliza o seu “choque” ao constatar que nosso osso é esponjoso e ao declarar que a esponja é “nojenta”, mas seu corpo, por meio da língua para fora e da agitação de suas mãos no ar, por exemplo, também comunica isso. Além disso, ela “testa” em seu próprio corpo a necessidade do ar e da língua para falar, como se quisesse confirmar ou mesmo *experimentar* o que acabara de ler.

Sendo assim, a interação e o diálogo de Ana Lúcia com o texto podem ser percebidos em diversos momentos. Ademais, ainda interage com Marcela e comigo, dividindo sua atenção entre nós duas e o livro.

Gostaria de lembrar que, conforme já dito, leitura compartilhada torna possível que as crianças olhem na mesma direção, vejam coisas diferentes e conversem sobre isso (LARROSA, 2004) e é o que Ana Lúcia faz quando compartilha suas experiências, sentimentos e impressões.

Essa perspectiva bastante interativa de Ana Lúcia parece associar-se com o seu domínio do turno de leitura durante a maior parte da SL, pois ela lê durante a maior parte do tempo, como se pode verificar na transcrição acima.

Todavia, Marcela não pode ser considerada uma criança passiva, por não participar como Ana Lúcia: ela apenas se coloca na SL de maneira diferente da colega. E isso nos leva a questão da maneira como os corpos ocupam o espaço na sala de leitura.

As duas meninas permanecem sentadas em cadeiras nesse espaço, quando poderiam estar em outros espaços e/ou em outras posições. Assim como os meninos da SL 3 *escolhem*

¹¹⁹ Por “linguagem acessível”, não me refiro a uma linguagem que subestime a inteligência da criança.

sentar-se juntos no chão, elas *escolhem* permanecer nas cadeiras, junto a uma das mesas redondas. Normalmente, embora o espaço do tapete seja disputado, é no espaço de cadeiras e mesas redondas que boa parte da turma costuma se sentar logo que entra na sala, pois as crianças foram ensinadas/habitadas a agir assim.

Ana Lúcia e Marcela, de certa forma, *reproduzem* o comportamento ao qual seus corpos foram aculturados, diferente dos meninos da SL 3, que resistem à sua maneira, ainda que essa resistência seja “permitida” no ambiente em questão (sala de leitura).

Todavia, as SLs em ALL possibilitam maior “liberdade”, conforme já explicado, de modo que as meninas poderiam ter escolhido outros espaços da sala de leitura. Embora permaneçam sentadas ao longo de boa parte da SL, de vez em quando se levantam e apoiam um dos joelhos na cadeira. Além disso, os gestos de Ana Lúcia são bastante recorrentes, conforme já expliquei.

Retomando a participação de Marcela: se por um lado, ela fala pouco e praticamente não gesticula, quando comparada a Ana Lúcia, por outro, seu olhar atento parece dar conta da leitura, da colega e de tudo o que acontece ao redor da dupla enquanto a SL ocorre.

Marcela corrige a colega que “se enrosca” na pronúncia de “cérebro” porque acompanha a leitura. Ri em um ou outro momento do que Ana Lúcia diz, porque está prestando atenção à colega. Concorda que os “pelos são nojentos”, porque está olhando as ilustrações junto com Ana Lúcia. Daí parece ser impossível falar sobre passividade em Marcela: ela apenas interage com a colega, o texto e espaço de modo diferente do de Ana Lúcia.

Quanto às semelhanças entre a SL 3 e a SL 4, ambas realizadas em uma ALL, destaco o elemento *correção*, uma vez que nas duas SLs um aluno corrige a leitura do colega em determinado momento.

Retomando a SL 3, Álvaro leu uma palavra de modo “incorreto” e Bernardo o “corrigiu”, sendo, contudo, ignorado pelo colega, que continuou a leitura sem dar atenção a Bernardo ou ler a palavra “corretamente”.

No caso da SL 4, Ana Lúcia parece ter dificuldade não exatamente com a leitura da palavra, mas com sua pronúncia: tenta dizer a palavra “cérebro” e, por duas vezes, Marcela a “corrige”, pronunciando a palavra “corretamente”. Ana Lúcia, sem dar atenção a Marcela e depois de tentar duas vezes, “acerta” a pronúncia e continua a leitura: “O cérebro comanda tudo o que fazemos”.

Tanto Ana Lúcia (SL 4) quanto Álvaro (SL 3) ignoram seus parceiros de leitura, que, por sua vez, “corrigem” seus colegas de maneira objetiva. Acredito que essa maneira de corrigir possa ter tomado como base o modelo corretor da professora polivalente, nos momentos de leitura em sala de aula. Saliento que, tanto na SL 3 quanto na SL 4, a criança que corrige o faz

sem juízo de valor, sem zombar nem criticar o colega: apenas pronunciando a palavra “corretamente”.

Na SL 3, Bernardo e Álvaro dividem a leitura de modo igual (cada um lê uma página), sem comentar aquilo que leem. Já na SL 4, Ana Lúcia *lidera* a situação de leitura, uma vez que ela escolhe o que ler, lê muito mais do que Marcela e comenta/explica para a colega e para mim aquilo que acha pertinente – enquanto Marcela, quando lê, lê apenas para Ana Lúcia e não faz comentários.

Além disso, Ana Lúcia não dá muito espaço para que a colega participe verbalmente: quando está lendo sobre o “osso esponjoso”, Marcela faz alguns comentários que são ignorados por Ana Lúcia e inaudíveis para mim. Na maior parte do tempo, Marcela acompanha o gesto do dedo da colega sobre o papel, o que faz parte da leitura de Ana Lúcia.

Contudo, em alguns momentos percebo que os olhos de Marcela percorrem as páginas do livro, deixando de acompanhar o “dedo leitor” de sua colega. Isso mostra que Marcela possivelmente faz também a sua *própria* leitura, ora ouvindo e acompanhando Ana Lúcia, ora lendo outros textos e imagens por conta própria. Ademais, reforça o caráter ativo de Marcela na SL. A interação de Marcela também reitera a ideia de que, por mais que duas ou mais pessoas compartilhem uma mesma leitura, elas não lerão o texto da mesma maneira¹²⁰.

Nas SLs 1, 2, 3 e 4, percebo uma preferência pela leitura compartilhada, podendo esta ser realizada com um único colega (SL 3 e SL 4) ou com um grupo (SL 1 e SL 2). Ademais, em algumas turmas, há a recorrência de grupos de leitura, ou seja, as mesmas crianças têm o costume de ler com os mesmos colegas¹²¹. Assim, em SLs nas quais as crianças podiam escolher um livro para ler, elas escolhem fazê-lo acompanhadas e, se possível, pelos mesmos colegas.

A experiência de sala de leitura tem me mostrado que há tanto crianças que gostam de ler sozinhas em silêncio quanto crianças que se deleitam em ler em grupos, situação na qual a voz se faz fundamental. É comum escolherem seus parceiros de leitura, geralmente amigos, antes mesmo de escolherem o próprio livro. Quando aviso que é uma ALL, elas se entreolham, a fim de ver “quem fica com quem”, e quando subimos para esse espaço, se apressam para conseguir sentar-se com os amigos.

Larrosa (2004) demonstra, justamente, a ideia da amizade por intermédio das leituras: “a amizade consiste em haver sido mordidos e feridos pelo mesmo, haver sido inquietados pelo mesmo. Por isso não poderá entrar na comunidade de leitores aquele que não tenha sido sentido

¹²⁰ E nunca lerão o mesmo texto, uma vez que a relação e a apreensão do leitor em relação ao texto são muito pessoais e particulares.

¹²¹ Ana Lúcia e Marcela, protagonistas da SL 4, voltam a ler juntas na SL 9.

a mordida do texto” (p. 145). Essa leitura aproxima as crianças, que acabam escolhendo não quaisquer amigos, mas aqueles que, como elas, foram “mordidos” pelo texto, pela leitura, que fortalece o vínculo existente entre elas.

Então se reúnem e começam a leitura, normalmente pela capa, observando todos os elementos extratextuais que percebem. Uma das crianças começa a leitura para o grupo e é comum que imite os gestos dos adultos que funcionam como seus “modelos leitores”, especialmente professores. Um exemplo de tal declaração é a preocupação que muitos leitores demonstram ao fazer com que seus pares possam tanto ouvi-los com clareza quanto observar as ilustrações dos livros que leem.

Quanto à voz, as crianças leitoras se preocupam com o volume da voz e com a entonação, marcada não só pela pontuação, mas por outros elementos do texto. Um exemplo disso é a ausência de queixa do tipo “você está lendo muito baixo” por parte dos interlocutores nas SLs 1, 2, 3 e 4, pois as crianças leitoras trazem toda a sua bagagem de práticas de leitura de modo que sabem qual o melhor volume de voz a ser usado na situação em que se encontram.

Além disso, as crianças leitoras das SLs 1, 2, 3 e 4 são cuidadosas com a leitura “correta” das palavras e com a clareza da pronúncia. Entretanto, quando seus interlocutores sentem necessidade, “corrigem” o colega leitor (SL 3 e SL 4) e, se por um lado, suas “correções” não parecem ser levadas em consideração, por outro, as crianças “corrigidas” não reagem de maneira agressiva ou ríspida. Volto a repetir que esses cuidados e preocupações revelam crianças expostas, em maior ou menor medida, a práticas de leitura.

A princípio, poderia pensar que tais preocupações, talvez aliadas ao temor de se cometer algum “erro” (o que poderia resultar em críticas ou zombarias por parte dos colegas), os distanciariam do sentido do que leem, uma vez que ficariam presos à forma (a pronúncia “perfeita” das palavras, por exemplo).

Contudo, o que observo é que as crianças leitoras e seus pares ficam confortáveis juntos, não sendo um problema, por exemplo, que se interrompa o leitor quando ele lê alguma palavra “incorretamente”. Tais interferências são feitas com polidez e recebidas sem resistência, o que pode indicar também que, a despeito de maior facilidade ou dificuldade que a criança leitora possa apresentar, ela entende que está na mesma situação de aprendizagem que os demais, seus pares.

4.3.3. “Almanaque dos sentidos”: leitura compartilhada com as mãos (SL 5)

Embora a maior parte das SLs presentes nesta pesquisa digam respeito a ALLs, é de meu interesse também analisar uma maior variedade de SLs, a fim de compará-las umas com as outras. Sendo assim, a SL 5, como a SL 6 e a SL 7, ocorre em aula de “menor liberdade e maior controle” de minha parte. Saliento, contudo, que tal fato não impede que as crianças leitoras criem suas próprias maneiras de conceber as SLs, como mostrarei a seguir.

Começo pela SL 5 que foi filmada¹²² e aconteceu em novembro de 2019 com uma turma de 5º ano e cuja proposta era a leitura da obra “Almanaque dos sentidos” (2009), de Carla Caruso, composta por textos literários e não literários. Antes de relatar como foi a SL 5, entendo ser importante trazer algumas informações sobre o livro propriamente dito.

O primeiro ponto que gostaria de levantar sobre ele diz respeito à combinação entre textos literários e textos não literários. O livro é dividido em cinco capítulos, cada uma correspondente a um dos cinco sentidos (tato, olfato, visão, audição e paladar). Todo capítulo traz como abertura uma narrativa relacionada ao sentido em questão: a referente à visão traz um fragmento da derrota de Medusa, por exemplo.

Assim, cada capítulo traz uma narrativa de abertura, seguida de textos não literários de diversos gêneros que se assemelham aos artigos da revista “Ciência hoje para crianças”: textos de divulgação científica com linguagem acessível às crianças das séries finais do ensino fundamental 1 e início do ensino fundamental 2. Além de trazer variados conhecimentos dos campos da Física, da Química e da Biologia e propor algumas experiências, “Almanaque dos sentidos” traz riqueza de imagens, sejam fotografias, sejam ilustrações.

Tendo feito alguns comentários sobre o livro lido na SL 5, descrevo a seguir o que filmei e observei, posteriormente destacando pontos a serem analisados. Faço algumas observações gerais sobre a turma inteira¹²³ e, posteriormente, me volto para o recorte que fiz: um grupo de cinco crianças, o grupo da SL 5 propriamente dita.

A maior parte dos alunos está sentada nas cadeiras, junto às mesas redondas, creio que porque solicitei que não permanecessem no espaço do tapete: há um trio de garotos de pé, sendo que Júlio segura o livro “Almanaque dos sentidos” dobrado em suas mãos, mostra uma imagem aos colegas (imagem que não consigo ver, pois ele está de costas para mim) e os três

¹²² Quando começo a gravação, as crianças já estão em seus lugares, contudo, incluo as orientações que passei a elas e outras observações que foram anotadas no meu diário de campo.

¹²³ Ao todo, são 21 crianças presentes.

riem. Na sequência, o trio se dispersa espontaneamente, indo cada um para uma mesa diferente.

Há alguns alunos com o livro fechado sobre a mesa, já outros o mantêm abertos, mas não leem nem parecem interagir de modo algum com o objeto. Júlio, agora sentado em sua mesa, compartilha com os colegas ao redor outra imagem de seu livro. Tal ação se repete em outras mesas, contudo, a ação mais recorrente nessa cena são as crianças folheando os livros.

Boa parte das crianças o faz aleatoriamente, sem preocupação com a sequência dos textos e imagens. Assim, há crianças lendo sobre a visão simultaneamente a crianças lendo sobre a audição e assim por diante, enquanto Felícia lê uma cartinha.

Há apenas um aluno sentado sozinho: os demais estão com seus pares, com quem conversam e leem. Há crianças que conversam mais; outras, menos. Algumas conversam sobre o que leem; outras, sobre outros assuntos. Certas crianças conversam com voz mais alta; outras, mais baixa.

Noto que há uma dupla de meninas que, em um primeiro momento, compartilha o livro, lendo juntas, ainda que cada um tenha um exemplar. Este é mantido aberto, sobre a mesa e em frente de uma das alunas. Em um segundo momento, cada menina pega ao seu livro e passam a ler individualmente, o que não as impede de pausar a leitura e compartilhar algum trecho ou novo conhecimento.

Na mesa do grupo escolhido como recorte (SL 5), estão sentadas cinco crianças: Aline, Yara, Gizele, Maria Fernanda e Luciano. As meninas leem em duplas: Aline compartilha o livro com Yara e Gizele, com Maria Fernanda. Aline e Yara estão próximas, sentadas lado a lado e o livro está posicionado de modo que ambas conseguem lê-lo e manuseá-lo. O mesmo não ocorre com Maria Fernanda e Gizele: ainda que estejam sentadas uma ao lado da outra, não estão fisicamente próximas como a primeira dupla, de modo que Gizele coloca o livro bem a sua frente, o que dificulta que Maria Fernanda o leia ou manuseie. Quanto a Luciano, embora tenha um livro só para si, o mantém fechado, sob seus antebraços. Contudo, parece estar atento ao que falam suas colegas.

A princípio, Aline assume a leitura e lê para Yara. Seu tom de voz é naturalmente baixo, de modo que só as crianças de sua mesa conseguem escutá-la. Aline utiliza seu dedão para indicar a leitura das palavras sobre o papel. Enquanto, isso Gizele manuseia o livro e decide por uma das narrativas de abertura, a qual Maria Fernanda tenta acompanhar, mas, por vezes, seu olhar se perde. Até que, por fim, abaixa a cabeça.

Luciano folheia o livro por duas ou três vezes, depois se levanta e vai se sentar com outros colegas. Sendo assim, Maria Fernanda pega o livro que ele deixou sobre a mesa e começa a explorar o objeto.

Até que em determinado momento, as meninas encontram uma página com ilustração do alfabeto em LIBRAS¹²⁴ e começam a reproduzi-lo usando suas mãos. Elas seguem a ordem alfabética e Maria Fernanda vai falando as letras em voz alta e todas tentam fazer os sinais.

Toda vez que um novo sinal é feito, elas se empenham em reproduzi-lo, mas nem sempre são bem-sucedidas. Normalmente, quem faz a “correção” é Maria Fernanda; Gizele o faz apenas em um momento, ao mostrar às colegas o movimento do sinal para a letra “H”, que assim como os sinais de outras letras requer movimento dos dedos e não apenas o seu posicionamento.

Eles repetem a leitura do alfabeto e a reprodução do mesmo por meio de sinais algumas vezes, até chegar a um ponto em que entoam o alfabeto e suas vozes, agora em uníssono, podem ser ouvidas por toda a turma e não mais só em sua mesa.

Depois disso, folheando o livro, Maria Fernanda encontra ilustrações de impressões digitais em tamanho natural, o que faz com que coloque as pontas de seus dedos sobre as impressões, como se as digitais do livro fossem suas. Gizele procura em seu livro a mesma página e faz o mesmo que a colega, enquanto Yara coloca as pontas de seus dedos nas digitais do livro de Maria Fernanda e Aline continua com a linguagem de sinais. Em seguida, Yara, Maria Fernanda e Gizele voltam à página da LIBRAS.

O livro “Almanaque dos sentidos” (SL 5) tem alguns pontos em comum com “Corpo humano” (SL 4): ambos são ricamente ilustrados e apresentam uma pluralidade de textos curtos não literários e do campo científico e linguagem acessível à faixa etária de quem o tinha em mãos.

Além disso, tanto no caso da SL 5 quanto no da SL 4, as leitoras não parecem preocupadas em ler todo o texto que encontram nas páginas e creio que isso se deva à natureza do livro que têm em mãos, uma vez que elas podem selecioná-los sem que isso comprometa sua compreensão. De forma similar, no caso específico de “Corpo humano” (SL 4), as crianças leitoras chegam a folhear o livro, lendo os textos fora de ordem, pois isso também não compromete o sentido do que leem.

¹²⁴ Língua Brasileira de Sinais.

Sendo assim, em um primeiro momento, o elemento que salta aos olhos no caso da cena geral é o texto, pois ele parece definir, em certa medida, os modos como as crianças se comportam. E esses modos se aproximam da SL 4. Todavia, quando foco no grupo de crianças da SL 5, percebo outros elementos de destaque além do texto: (1) os olhares e (2) as mãos.

A troca de olhares entre as crianças da SL 5 é constante: as meninas olham para os livros, olham umas para as outras e olham para suas próprias mãos, a fim de se certificar que a posição e o movimento dos dedos e mãos estão corretos. Contudo, em nenhum momento olham para *nada* fora de seu círculo, *nada* ao redor da sua mesa, tamanho seu envolvimento. É como se o olhar tecesse juntos os sinais, os gestos, a leitura e a experiência compartilhada.

O exercício que as crianças nessa SL fazem é similar ao das crianças da SL 1: transpor as imagens do livro para o seu mundo, um mundo 3D, o mundo de seu corpo. Recordo que “O grande rabanete” (SL 1) é uma narrativa, diferente da maior parte dos textos de “Almanaque dos sentidos” (SL 5), inclusive o alfabeto em LIBRAS, reproduzido pelas crianças. Todavia, ambos trazem ilustrações do corpo no espaço, em determinadas posições e movimento, daí a aproximação possível do comportamento das crianças, ainda que a LIBRAS não seja literária nem represente uma narrativa. Da visão para o do tato.

As páginas do livro são frias e lembram o papel das páginas das revistas, mas bem mais grossas, então não amassam fácil quando manuseadas. As mãos mornas que tocam o papel frio transformam o alfabeto, antes morto e parado. Um sinal de LIBRAS no papel não diz nada a quem dele precisa, talvez só diga a quem está aprendendo, explorando e construindo experiências leitoras, como o quarteto da SL 5. Os gestos das mãos permitem trazer que se lê mais para si, mais para perto, ao mesmo tempo que se compartilha com o outro. As trocas de olhares, olhares para o texto, para si e para o outro, por sua vez, compartilham também essa experiência.

4.4. “FELPO FILVA”: LEITURA COM GOSTO DE CHOCOLATE (SL 6)

A SL 6 nasce de um contexto diferente das demais SLs apresentadas até o momento, sendo que isso ocorre por quatro motivos. O primeiro deles diz respeito ao texto utilizado: uma receita de docinho. Já analisei outras SLs com textos não literários, contudo, o não literário em questão faz parte da obra “Felpe Filva” (2007), de Eva Furnari, cuja narrativa é entremeada por diversos gêneros literários e textos não literários. O segundo motivo diz respeito ao contexto da SL: o “fechamento” da leitura compartilhada de “Felpe Filva” ao longo de um bimestre. O terceiro ponto é a proposta de leitura: a execução da receita com um grupo de colegas. O último

motivo relaciona-se com a quantidade de protagonistas: a SL analisada diz respeito a uma turma inteira, ou seja, 20 crianças, sendo que destaco e analiso os pontos que dialogam com os elementos das SLs (leitor, propósito, espaço, suporte e texto).

A SL 6 teve duração de uma hora e meia e ocorreu em novembro de 2019. Ela teve a participação de minha colega e amiga Camila, professora de Artes da escola onde leciono. A professora Camila me cedeu o espaço de sua sala ambiente¹²⁵, no qual há duas grandes mesas retangulares de granito com cadeiras e uma pia, além de ter me ajudado com os registros (filmicos e fotográficos) e com a organização das crianças.

Na semana anterior, eu tinha prometido uma “surpresa” às crianças. No dia da SL, busquei-os na sala de aula, levei-os para a sala de Artes e pedi que as crianças se reunissem preferencialmente em grupos com quatro crianças em cada, mas algumas crianças pediram para trabalhar em grupos menores. Não vendo problema, acatei o pedido.

Distribuí os livros (que elas colocaram abertos sobre a mesa), os acessórios (colheres, potes, panos de prato) e os ingredientes (achocolatado, farinha láctea e leite condensado). Em seguida, perguntei se se lembravam da receita de docinho de “Felpo Filva” e todos responderam que sim. Disse que iriam fazê-la naquele dia, o que foi motivo de gritos alegres.

Pedi silêncio e dei as instruções do que eles fariam: seguiriam as instruções do livro para fazer os docinhos. Expliquei que precisariam compartilhar os medidores e pacotes de achocolatado, depois, pedi que todos lavassem as mãos (eles assim o fizeram) e fiz ainda alguns alertas sobre higiene (“Não pode lambar a colher que estiver usando para cozinhar!”). Então, puderam começar a fazer os docinhos.

A princípio, nos primeiros registros, as crianças começam a atividade todas sentadas, com exceção de uma dupla de meninas (Gizele e Yara, protagonistas da SL 5), que se levantam nos cinco minutos iniciais. Todavia, paulatinamente, as duplas e trios vão se levantando, o que não significa que permaneçam de pé ao longo do todo o registro, mas sim que descobrem existir várias maneiras de ocupar o espaço da sala de artes no contexto de produção do docinho.

Logo as crianças descobrem outra maneira ainda de ocupar esse espaço: colocando seus corpos em movimento, pois querem ver a produção de seus colegas, ajudá-los se necessário, pedir ajuda quando preciso, experimentar os docinhos alheios e oferecer os próprios também.

¹²⁵ Não seria possível realizar essa SL no espaço da sala de leitura, uma vez que envolve o manuseio de alimentos.

Sendo assim, o movimento desse corpo que circula está diretamente ligado à interação com os colegas de outros grupos. Inicialmente, os pequenos grupos de crianças pareciam bastante fechados em si mesmos, de modo que as crianças só conversavam com seu(s) parceiro(s), contudo, o movimento dos corpos veio acompanhado de novas possibilidades de interação.

Ao fim da SL 6, todos os espaços da sala estão preenchidos, tanto de crianças quanto de suas conversas. Suas vozes foram tomando conta do espaço na mesma proporção em que seus corpos foram fazendo o mesmo.

Outro movimento recorrente, por ser fundamental para a atividade, era o de enrolar os docinhos: algumas crianças o fizeram com grande facilidade, outras com menos e duas delas pareciam não saber por onde começar, de modo que tiveram a ajuda de seus colegas. Mexer a massa do docinho no pote também foi um desafio para algumas crianças, como se suas mãos nunca tivessem feito esses movimentos, o que parece ser possível.

Quanto à interação dentro dos pequenos grupos, ela ocorre de duas maneiras: divisão de tarefas e monopólio de tarefas. Só fiz um registro de monopólio de tarefas, no qual Gizele fez a maior parte das tarefas envolvidas na leitura da receita e na produção dos docinhos, a despeito de Yara ter demonstrado interesse em fazê-lo.

Além dessas observações mais gerais, destaco alguns comportamentos corporais específicos e, para isso, chamo a atenção para três alunas: Regina, Daniele e Gizele (SL 6).

Assim que começa a fazer o docinho com Daniele, Regina dá pulinhos e passa a mão na barriga, como alguém que está com fome e aguarda comida. Pouco depois, quem dá os pulinhos é Daniele, sua parceira. Regina volta a dar pulinhos quando experimenta os primeiros docinhos e se diz satisfeita. Em outros dois momentos da SL, dança sozinha.

Os gestos de Daniele se destacam em dois momentos da SL 6 – digo que se destacam não porque sejam algo extraordinário, mas porque não os observei em outras crianças e porque vejo neles um padrão. Tais gestos são acompanhados de declarações: (a) “professora, eu meio que pus o dedinho *aqui* e ficou muito bom” e (b) “professora, ela comeu, ela pegou uma colher *assim!*”. A declaração (a) é acompanhada do movimento de levar o dedo indicador próximo à boca, o que fica marcado pelo uso de “*aqui*”; já na declaração (b) é o “*assim*” que marca o gesto de levar a mão à boca, como se segurasse uma colher, mimetizando o que sua colega Regina teria feito.

Quando é informada sobre o que fariam naquelas aulas, Gizele leva as mãos ao peito em sinal de emoção, presente também na expressão de seu rosto. Ao experimentar os primeiros docinhos, dá pulinhos de satisfação. Em dois momentos distintos, dança sozinha.

Observo Cláudio e Ian trabalhando juntos: o primeiro segura uma colher para pegar o chocolate do pacote e encher o copo medidor, mas Ian tira a colher de sua mão delicadamente e adverte o colega de que não é necessário, uma vez que a medida já estava no copo (dispunham de um copo medidor). Assim, Ian segura o copo enquanto Cláudio vai cuidadosamente colocando o chocolate em pó diretamente do pacote no recipiente, até que Ian diz “está bom”. Ao conferir a medição, constata: “certinho”. Do outro lado da sala, ocorre outra situação bastante parecida: Victor segura o copo medidor para que Júlio coloque ali as colheradas de farinha láctea.

Pouco antes do final da SL, Berenice segura uma bandeja improvisada com todos os docinhos que produziu com sua dupla e desfila pela sala, para que todos os vejam. Seus colegas entoam um “oh” longo de admiração.

Já comigo, professora-pesquisadora¹²⁶, a interação se deu pelas seguintes situações: confirmar se “estava certo” o que faziam, compartilhar as situações do fazer a receita, esclarecer qual era o próximo passo, pedir autorização para ajudar o colega, para começar a atividade, para comer o docinho e para levá-lo para casa.

O que se destaca na SL 6 é o corpo, seu movimento e o espaço ocupado por ele. Contudo, gostaria de pensar no texto não literário “receita”, aquele que as crianças têm em mãos e que as orienta no fazer.

Nem eu nem Camila transmitimos às crianças quaisquer instruções sobre ficar sentado ou fazer silêncio, pois o intuito era observar o que elas iriam fazer. Assim, seus corpos partem de um aparente repouso para gradual movimento crescente: primeiro, levantando-se da cadeira; depois, fluindo pelo espaço da sala. O mesmo parece ocorrer com suas vozes, cujo volume vai aumentando e ocupando a sala, na medida em que os corpos vão ganhando espaço.

Pensar sobre tais questões relativas ao corpo me levou a pensar sobre a receita que tinham em mãos: as crianças conseguiriam ler um texto narrativo (em uma SL hipotética, por exemplo) mantendo o comportamento que seus corpos apresentaram na SL 6? Acredito que não, pelas razões já mencionadas anteriormente. Todavia, também me perguntei se as crianças teriam conseguido fazer outras receitas mantendo o mesmo comportamento da SL 6, em meio à dispersão crescente, e acredito que isso não ocorreria.

Percebo que não apenas é necessário considerar o texto não literário “receita”, mas as características da receita específica que as crianças trabalharam na SL 6: um texto já conhecido, bastante simples e que possui basicamente duas etapas (misturar todos os ingredientes e fazer

¹²⁶ Não consegui registrar as interações que se deram com a professora Camila.

as bolinhas). Além disso, as crianças podiam pedir ajuda umas das outras e das professoras presentes. Todavia, tenho fortes convicções de que caso se tratasse de uma receita com mais ingredientes e mais etapas, enfim, que fosse mais complexa, um texto mais complexo, as crianças teriam dificuldades caso apresentassem o mesmo comportamento da SL 6.

4.5. “A GALINHA RUIVA”: QUANDO A LEITURA GANHA FORMAS E VOLUMES (SL 7)

A SL 7 ocorreu em novembro de 2019, em uma aula de leitura de histórias. À semelhança das SLs 5 e 6, a SL 7 não diz respeito a uma ALL e a escolhi por acreditar que a interação entre o texto e a protagonista deva ser observada atentamente e analisada.

Conforme já dito, a SL 7 aconteceu em uma aula na qual eu lia uma história para as crianças. O texto escolhido para a turma em questão (uma turma de 4º ano) havia sido “A Galinha Ruiva”. Os alunos entraram na sala e, após alguns minutos de brincadeiras, sentaram-se nas mesas. Como de costume, introduzi alguns dos temas da história por meio de uma roda de conversa, anterior à leitura do texto.

Antes de começar a leitura, porém, pedi que algumas crianças guardassem seus slimes¹²⁷, espécie de massinha (caseira ou não), bastante popular entre as crianças dessa faixa etária.¹²⁸ Depois, comecei a leitura, e uma situação chamou a atenção: percebi que eu enquanto lia, Nadine, silenciosamente, manuseava o seu slime. Em uma situação cotidiana, eu teria pedido que ela guardasse o objeto, todavia, fiquei curiosa para ver o que ela faria com o brinquedo.

Assim, que terminei a leitura de “A Galinha Ruiva”, conversamos sobre a história e fiz um “fechamento” da discussão. Na sequência, abri espaço para quem quisesse fazer algum empréstimo de livros, pois tínhamos algum tempo disponível para isso. Enquanto algumas crianças faziam suas escolhas e conversavam, fui até a mesa de Nadine e constatei que ela havia criado a sua versão da Galinha Ruiva com os seus pintinhos, modelados com o slime que trouxera de casa.

¹²⁷ As crianças do ensino fundamental 1, de modo geral, têm o costume de trazer brinquedos para a sala de leitura, de modo que a orientação que dou a eles é que guardem os brinquedos antes de começar a aula. Quando eles não o fazem, costume pegar os brinquedos e deixar em cima da minha mesa até o fim da aula, quando eles são então devolvidos.

¹²⁸ As crianças já me contaram de *youtubers* cujos canais são dedicados exclusivamente à fabricação de *slimes* caseiros. Há até mesmo espaço em um shopping localizado na zona sul de São Paulo que funciona como “oficina de fabricação de *slimes*”.

Falei a Nadine que a representação das personagens tinha ficado muito boa, tão boa que eu gostaria de tirar uma foto. Nadine mostrou-se feliz e aceitou meu pedido. A galinha, em especial, havia sido modelada com grande cuidado, entretanto, uma colega, ao ver os “bonequinhos” de Nadine, apertou a galinha com o indicador e o dedo médio, esmagando-a parcialmente. Quando lhe perguntei por que havia feito aquilo, a colega deu ombros e não disse nada. Sendo assim, a foto que tirei da galinha e de seus pintinhos foi após o “esmagamento”:

Imagem 1 - Galinha Ruiva (esmagada) e seus pintinhos



O sinal tocou e lembrei a Nadine de seus “bichinhos”. Ela os recolheu, sem demonstrar descontentamento por eles terem sido esmagados e, sem cerimônia, amassou-o nas mãos, (creio que) com o objetivo de modelar outra criatura.

A SL 7 é a única nessa pesquisa construída e constituída por apenas uma criança. Meu olhar sempre se voltou para as duplas e grupos de crianças leitoras, mas o trabalho que Nadine desenvolveu precisa ser compartilhado, principalmente quando dialoga com a SL 1 e SL 2.

O que essas SLs têm em comum é a criação de algo novo, a partir da leitura realizada. Na SL 1, foi a “peça de teatro” e na SL 2 foram canto, música e dança. Na SL 7, Nadine cria pequenas esculturas, algo literalmente palpável, tendo como base a leitura que ela ouviu de “A Galinha Ruiva”.

É por meio da criação espontânea de suas esculturas que Nadine interage com a leitura, da mesma forma que as crianças das SLs 1 e 2 também encontram em manifestações artísticas modos de interagir com a leitura. Além disso, as crianças das SLs 1, 5 e 7 buscam reproduzir com seus corpos as imagens que encontraram nos livros.

A despeito de Nadine criar algo, literalmente, concreto e palpável, me pergunto em que medida houve, de fato, uma apropriação ou uma apreensão da leitura, pois seu desprendimento em relação às imagens que criou parece sugerir falta de vínculo com o que ouviu.

Em um primeiro momento, Nadine cria suas personagens, a partir da história compartilhada por mim, mas, tendo a colega esmagado parcialmente seus bonecos, não hesita, depois, em terminar de esmagá-los. Nesse sentido, a própria matéria de que eram feitas as esculturas parece sugerir certa transitoriedade: tanto a massinha quanto o *slime* são maleáveis e flexíveis, podendo assim ser transformados nos mais diversos objetos. Assim, a Galinha Ruiva e seus filhotes seriam personagens passageiras na trajetória leitora de Nadine.

Na SL 1, as crianças quiseram apresentar de novo e Amanda chegou a me pedir para gravá-los. Na SL 2, a experiência inicial de canto, música e dança reverberou em outras SLs com a mesma turma. Sendo assim, em ambas, há um “depois”, diferente do que ocorre na SL 7, onde tudo aparentemente termina com o esmagamento dos bonecos.

Entretanto, talvez Nadine tenha apenas agido como alguém que, diante da dor e do sofrimento de um animal querido, decide por sacrificá-lo de uma vez, uma vez que não haveria como consertar os bonequinhos.

Seja como for, toda SL é constitutiva da criança leitora. Ainda que a SL 7 não se configure como experiência e que Nadine não tenha estabelecido um vínculo ou relação com “A Galinha Ruiva” e os bonecos tenham um caráter transitório de vivência, a SL em questão passa a fazer parte da sua trajetória leitora.

4.6. LEITURA PARA ALÉM DA SALA DE LEITURA

Anteriormente, busquei mostrar que as práticas de leitura estão por toda parte e permeiam nossas vidas, não ficando, de modo algum, restritas à escola. Todavia, este é o espaço das práticas de leitura por excelência. Dentro da escola, são muitos os espaços onde as práticas de leitura ocorrem, sendo o da sala de leitura apenas um dos muitos que existem, como mostram as SLs analisadas até agora. A seguir, apresento e analiso as SLs 8, 9 e 10, que ocorrem em outros ambientes da escola, diferentes do da sala de leitura.

4.6.1. Leitura pelos corredores (SL 8)

Ao longo de 2019, a professora Elisângela, que ministrava aulas de História na escola onde trabalho, desenvolveu o projeto Jornal Mural, com os alunos do 8º ano. Em sua maioria,

eram textos da esfera jornalística, informativos e não literários. Produzidos pelos alunos sob a orientação da professora, eram posteriormente expostos em uma parede do corredor do primeiro andar e em uma parede do pátio interno do prédio escolar.

Na SL 8, são três os elementos que saltam aos olhos: (1) o corpo, (2) o suporte e (3) o espaço. De longe, observo um grupo de quatro crianças do 6º ano, enquanto leem os textos do Jornal Mural: estão de pé, pois só assim conseguem enxergar os textos e, conseqüentemente, ler a produção dos colegas do 8º ano. Sendo assim, não há muitas possibilidades para esse corpo que, obrigatoriamente, mantém-se de pé para que a leitura seja possível.

Tal fato se relaciona diretamente ao (2) suporte, pois se esses textos da esfera jornalística estivessem em um suporte como o jornal, a relação com o corpo leitor seria totalmente diferente, o que se relaciona ao (3) espaço: pode-se levar um jornal para qualquer lugar, mas não um Jornal Mural. Os textos desse suporte ficam restritos ao espaço escolar, mais especificamente no caso da SL 8, às paredes do corredor do primeiro andar e às do pátio interno.

Ademais, o jornal permite (e mesmo demanda) manuseio, o Jornal Mural não; pode-se utilizar um jornal para outros fins que não o da leitura, mas não um Jornal Mural. Se encontro algum texto que julgue interessante no jornal, posso recortá-lo e guardá-lo para sempre, o que não ocorre com os textos do Jornal Mural. Então, ler textos da esfera jornalística no suporte jornal não é a mesma coisa que ler esses mesmos textos no suporte Jornal Mural e, acrescento, o jornal online, pois o (2) suporte de um texto muda a maneira como o lemos (MANGUEL, 2017) e, conseqüentemente, a relação que estabelecemos com ele, além de possibilitar diferentes interações com o espaço (3).

4.6.2. Leitura na sala de aula (SL 9 e SL 10)

A fim de observar o comportamento das crianças leitoras em diferentes SLs, resolvi observá-las no ambiente da sala de aula de Vanessa, uma professora polivalente. Escolhi esse espaço pois é nele onde as crianças passam a maior parte de seu dia.

Além das aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, todas ministradas pela professora polivalente, as crianças têm aulas de artes, informática, leitura (sala de leitura), educação física e inglês em outros espaços, ministradas por outros professores, chamados de “especialistas”¹²⁹.

¹²⁹ Com exceção das aulas de educação física, que normalmente são realizadas na quadra da escola, as demais aulas ministradas por professores especialistas ocorrem em salas ambientes na escola em questão.

Eu estava prestes a conversar com a professora Vanessa, do 4º ano A, com quem tenho maior proximidade, para que pudesse assistir uma de suas aulas e ver como as crianças liam no ambiente da sala de aula do 4º ano A. Todavia, isso não foi necessário, pois certa vez, quando desci para buscar as crianças e levá-las para a sala de leitura, encontrei-as lendo.

Sendo assim, registrei por meio de filmagens, fotografias e diário de campo o modo como se comportavam nesse espaço. Posteriormente, fiz algumas perguntas à professora Vanessa sobre a postura das crianças durante essas SLs de leitura, as SLs 9 e 10.

Destaco que, embora estejam no mesmo espaço, as crianças experimentam diferentes possibilidades de SLs, como mostrarei a seguir. Saliento que o vídeo gravado (46 segundos) engloba todas as SLs compartilhadas que estavam acontecendo, sendo que havia três duplas de crianças leitoras, das quais selecionei duas (SLs 9 e 10), pois não consegui reunir informação o bastante sobre a terceira.

Além das crianças que compartilhavam a leitura (SLs 9 e 10), havia duas que liam sozinhas e as demais ainda estavam fazendo suas tarefas de sala de aula e que, por isso, não foram levadas em consideração, uma vez que o foco dessa dissertação são as SLs.

<i>SL 9 – Leitura em dupla: Ana Lúcia e Marcela</i>

Ana Lúcia e Marcela já tinham participado da SL 4 e, na SL 9 estão novamente juntas, embora em outro espaço: o da sala de aula da professora polivalente, onde passam uma parte considerável de seu tempo na escola.

Quando entro na sala de aula e as fotografo, estão sentadas na mesma cadeira e, sobre a mesa, há um estojo, um livro didático e uma grande blusa de frio simplesmente colocada lá. Ana Lúcia está segurando com as duas mãos um exemplar da história em quadrinhos “Turma da Mônica Jovem”, dobrado ao meio. Ela lê em voz alta para Marcela, cujo olhar acompanha a história em quadrinhos. Seus olhos não saem do papel.

Começo então a filmagem da turma e quando chego até elas, o espaço está ligeiramente diferente: a blusa de frio não está mais sobre a mesa (imagino que pudesse estar atrapalhando as meninas). Outro ponto que difere entre o registro fotográfico inicial e a gravação posterior: ainda que continuem compartilhando a cadeira e que Ana Lúcia continue segurando a história em quadrinhos da mesma forma, quem lê agora é Marcela, com a voz alta o suficiente apenas para que Ana Lúcia escute.

Tanto na SL 4 quanto na SL 9, Ana Lúcia e Marcela sentam-se em cadeiras, mas aqui a cadeira é compartilhada, sem que haja qualquer mudança dos objetos do espaço da sala, ou seja, elas não mudam as cadeiras de lugar, Marcela não traz sua cadeira para sentar-se perto da colega ou vice-versa.

Na SL 4, na sala de leitura, as colegas poderiam ter escolhido outros espaços que não o das cadeiras junto às mesas, mas assim o fazem, de modo que na SL 9, seus corpos não se comportam de maneira muito diferente. O que muda, de fato, são os dois corpos que compartilham uma cadeira.

Adianto que esse “compartilhamento de cadeira” ocorre também na SL 10: em todas as SLs compartilhadas (inclusive a que mencionei, mas não analisei) que ocorrem no espaço da sala de aula da professora Vanessa, há uma dupla de crianças leitoras por cadeira e falarei especificamente sobre isso mais adiante.

Quanto à dinâmica de leitura das alunas, aponto a ausência de comentários de Ana Lúcia, abundantes na SL 4, e um maior equilíbrio nos turnos de leitura, uma vez que na SL 9 registro por meio de filmagem Marcela lendo mais do que o fez na SL 4.

Creio que a ausência de comentários de Ana Lúcia deva-se ao fato de se tratar de uma obra narrativa e não mais um conjunto de textos não narrativos e não literários (“Corpo humano”): comentários constantes por parte de qualquer uma das crianças impactaria no fluxo narrativo e, conseqüentemente, na compreensão da história.

Outro ponto que difere entre a SL 4 e a SL 9 é o olhar de Marcela: na primeira SL, seu olhar oscila entre o livro, Ana Lúcia e o que acontece ao redor, diferente do que ocorre na SL 9. Creio que isso se deve ao mesmo motivo da ausência de comentários de Ana Lúcia: o texto literário e narrativo demanda, *nesse contexto*, uma maior atenção para que, no mínimo, não se perca os acontecimentos.

Digo *nesse contexto*, porque um texto não literário e não narrativo pode demandar a mesma ou mais atenção ainda do que a dedicada a um texto literário. Todavia, não é o que ocorre com os textos não literários e não narrativos aos quais as meninas têm acesso (SL 4), e isso se deve, em parte, ao fato de serem curtos e poderem ser compreendidos individualmente, sem que elas precisem ler todos os textos de uma página ou do livro para compreensão. Além disso, a ideia de começo-meio-fim marca a narrativa dos quadrinhos lidos, o que não ocorre com “Corpo humano” (SL 4), uma vez que os textos podem ser lidos fora de ordem.

Sendo assim, na SL 9, o texto muda a maneira como Ana Lúcia e Marcela leem, ou seja, seus comportamentos leitores, quando comparamos a seus comportamentos na SL 4. Deste

modo, o texto se reafirma como elemento importante nas práticas de leituras, pois parece não ser possível pensar nas SLs sem pensar no que o leitor lê.

SL 10 – Leitura em dupla: Bernardo e Felipe

Quando chego, Bernardo e Felipe estão sentados juntos na mesma cadeira. Há um livro aberto e apoiado sobre a mesa, na frente deles: “Charles na escola de dragões” (2012), de Alex Cousseau, uma obra narrativa. Enquanto Bernardo lê a página da direita, Felipe apoia o cotovelo sobre a mesa, em cima de uma grande ilustração na página da esquerda (só há texto escrito na página da direita).

Bernardo está lendo e, enquanto lê, acompanha as palavras lidas com o dedo indicador, como se este o ajudasse com a leitura. Não consigo ouvir o que ele lê. Ao terminar a leitura da página em questão, comenta algo que não consigo compreender e os dois meninos sorriem.

Felipe começa a virar a página, mas volta, aponta com o indicador para uma palavra que Bernardo lera há pouco e comenta: “Olha, não parece um ‘v’”, referindo-se à diagramação da fonte das palavras impressas. Felipe assume a leitura e, quando o faz, ora Bernardo oscila o olhar entre o colega leitor e o livro, ora olha ao redor, para ver o que está acontecendo na sala.

Felipe [lê]: “E (incompreensível) a hora de aprenderem a voar com asas tão (inaudível) que Charles precisava... precisaria ter os (inaudível) para pegar (inaudível)”.

Se por um lado, Bernardo lê apenas alto o suficiente para que seu parceiro de leitura escute, à semelhança do que ocorre na SL 3, por outro, Felipe lê em voz um pouco mais alta, de modo que consigo escutar um pouco do que ele lê, mesmo com os sons das crianças conversando.

Bernardo participa das SLs 3 e 10 e, embora ocorram em espaços diferentes, seu comportamento é bastante semelhante em ambas. O que muda entre uma SL e outra é o modo como seu corpo ocupa o espaço: ele mantém o mesmo tom de voz da SL 3, ou seja, lê apenas alto o bastante para que seu colega de leitura o escute; seu olhar oscila entre o colega leitor e o que acontece ao redor; ele não faz comentários sobre o que lê.

Contudo, se por um lado senta-se no chão com Álvaro na SL 3, por outro, na SL 10, mantém-se sentado na cadeira, embora compartilhe-a com Felipe. Falarei mais profundamente sobre isso adiante.

Ainda sobre o corpo e o espaço: na SL 10, o livro está apoiado sobre a mesa, o que facilita a ação de seguir as palavras com o indicador, como faz Bernardo. Já na SL 3, o livro está, de certa forma, suspenso, uma vez que cada garoto (Bernardo e Álvaro) segura uma parte do mesmo. Assim, torna-se inviável, porque desconfortável, seguir a leitura com o dedo indicador.

O espaço da sala de leitura tinha mesas disponíveis para que Bernardo e Álvaro (SL 3) as utilizassem e Bernardo pudesse manusear o livro e usar o indicador como faz na SL 10. Entretanto, se por um lado ele escolhe um outro espaço que não o das mesas, sentando-se no chão e não utilizando o dedo indicador para seguir as palavras no livro (SL 3), e talvez ajudá-lo na leitura; por outro, no espaço de sala de aula convencional, ele parece não ter escolha a não ser manter-se sentado na cadeira (SL 10).

A comparação entre o comportamento do corpo de Bernardo na SL 3 e na SL 10 mostra que o espaço que os meninos ocupam incide sobre o modo como seus corpos se posicionam e se comportam durante a SL.

Tendo presenciado essas SLs, comentei com a professora Vanessa que tinha notado que as crianças do 4º A costumavam ler em pares nas ALLs na sala de leitura e que tinha visto esse mesmo comportamento na sala de aula com ela. Perguntei-lhe se, naquele dia das múltiplas SLs, ela havia dado alguma instrução em especial sobre isso e pedi-lhe que falasse sobre como a leitura livre ocorria nas aulas. Isso foi feito via áudio de Whatsapp e a professora Vanessa me respondeu da mesma forma. Abaixo, transcrevo sua resposta, enumerando as linhas a fim de facilitar a localização dos pontos analisados posteriormente:

1	<i>Então, desde o início do ano eu percebo que eles gostam mesmo de ler em dupla e isso</i>
2	<i>parte deles mesmos. Eu nunca sugeri, só teve uma vez que a gente recebeu alguns</i>
3	<i>livros (o mesmo livro, né?), que a gente recebeu no início do ano e não tinha o</i>
4	<i>suficiente para todos, então foi necessário sentar em dupla para realizar a leitura</i>
5	<i>desse livro, mas foi por necessidade mesmo. E, só que eu percebo que eles realmente</i>
6	<i>gostam de ler juntos, em dupla, em trio também às vezes, eles sentam, toda vez que</i>
7	<i>a gente tem um momento de leitura na sala, eu deixo livre, né? E eles pegam os livros</i>
8	<i>na caixa ou pegam o livro que pegou, que trouxe da sala de leitura, outros eles</i>

9	<i>trazem de casa também e eles sentam em dupla. Tem alguns que gostam de ler mesmo</i>
10	<i>sozinhos, preferem, mas tem uma grande maioria aí que prefere sentar e ler junto, tá</i>
11	bom? Faz parte deles mesmo.

* grifos meus

Gostaria de destacar três pontos do relato da professora: (1) a ideia de necessidade (linhas 4 e 5); (2) o gosto (linhas 1 e 6); (3) a ideia de origem e constituição das crianças (linhas 2 e 11).

A professora menciona uma situação na qual foi necessário (1) que as crianças lessem juntas, uma vez que não havia livros o suficiente para elas, ou seja, não havia exemplares o suficiente para que cada criança tivesse um deles em mãos. Deste modo, a professora entende que é necessário que todas as crianças tenham acesso ao texto, ainda que precisem compartilhar o livro. Sendo assim, caso houvesse o mesmo número de livros e de crianças, não seria *necessário* que elas se sentassem juntas, segundo a visão da professora.

Poderia chamar “prática de leitura da necessidade”, quando alunos compartilham livros porque não há a mesma quantidade de livros e crianças. Em 2020, por exemplo, a quantidade de livros didáticos que chegou para as crianças do ensino fundamental 1 foi bastante inferior à quantidade de alunos, o que possivelmente traria a “prática de leitura da necessidade”¹³⁰.

Todavia, de acordo com as SLs da turma do 4º A, as crianças não trabalham com a mesma visão de necessidade, pois, para elas o necessário é compartilhar o que se lê (apenas duas crianças liam individualmente), independentemente da quantidade de livros existentes. É como se dissessem: “é necessário que eu fique com meu amigo para que a gente possa ler juntos”, assim, a necessidade aqui é a de estar junto e compartilhar o que se lê. É necessário que dois corpos ocupem o mesmo espaço, a mesma cadeira.

Não verifiquei se havia na caixa da sala outros exemplares dos livros que as crianças estavam lendo. Contudo, pela perspectiva da necessidade, descrita no parágrafo anterior, não sei em que medida isso teria feito alguma diferença para as práticas de leitura que eles estavam experimentando com seus colegas.

Na minha experiência de sala de leitura, em diversas SLs, mesmo com a quantidade de livros certa para os alunos, é comum que eles prefiram utilizar um livro por dupla ou trio, à semelhança do que fizeram nas SLs 9, 10 e 11. A diferença é que, na sala de leitura, os corpos ocupam os espaços de modos diferentes: se estão lado a lado, sentados nas cadeiras, dificilmente

¹³⁰ Digo “traria” porque antes que as professoras pudessem começar o trabalho com o livro didático, entramos em quarentena, devido à pandemia de Covid-19.

as dividem e cada um fica com uma cadeira. Além disso, ocupam os espaços da sala de leitura, muitas vezes, sentando-se e/ou deitando-se no chão, como ocorre nas SLs 1 e 3.

Sobre o (2) gosto, explorei anteriormente a ideia de que é algo construído. E, no caso da leitura compartilhada, não só isso: as crianças que leem juntas trazem em sua bagagem leitora SLs nas quais leram com outras pessoas e viram outras pessoas lendo juntas. Aprenderam que é possível e (por que não?) prazeroso ler com outras pessoas, compartilhando a leitura. Se as SLs compartilhadas da trajetória das crianças não tivessem sido positivas, elas não as reproduziriam espontaneamente como fazem.

Quanto ao ponto (3), a professora abre seu depoimento falando que a leitura em dupla “*parte* deles mesmos [dos alunos]” (linha 2), isto é, não é algo sugerido por ela, e o fecha dizendo que a leitura em dupla “faz *parte* deles mesmos” (linha 11). A palavra “*parte*”, presente nas linhas 2 e 11, refere-se a duas situações diferentes: (a) *parte*, como a origem de algo, um ponto de partida (verbo *partir*); (b) *parte*, como algo constituinte, neste caso, “fazer parte”.

Sendo assim, a prática de leitura compartilhada em dupla seria algo cuja origem estaria nas próprias crianças (a), uma vez que a professora não tinha dado qualquer tipo de orientação a esse respeito, pois essa prática de leitura seria algo constituinte dessas crianças (b).

Todavia, sabemos que as práticas culturais, escolares e não escolares, são apreendidas e construídas, assim, as crianças das SLs dessa seção leem juntas porque trazem isso de outros espaços e/ou momentos de suas trajetórias leitoras. Deste modo, essas práticas de leitura compartilhada se tornaram parte delas (b), é um *habitus* que passaram a ter.

Quando as SLs 9 e 10 (e aquela que cito, mas não analiso) ocorrem na aula da professora Vanessa, as crianças não fazem quaisquer alterações do espaço da sala de aula: não mudam cadeiras nem mesas de lugar. Entretanto, o movimento existe: as crianças mobilizam seus corpos dentro do espaço que têm à disposição. Quem “muda de lugar” são as crianças e nunca os objetos da sala de aula.

No caso das SLs analisadas que ocorrem na sala de leitura, as crianças costumam mudar os móveis de lugar, contudo, ocupam o espaço de modo diferente do que fazem nas SLs 9 e 10, como mostro e analiso nas SLs 1, 2, 3 e 4.

O que é recorrente nas SLs 9 e 10 é o “compartilhamento de cadeira”, aparentemente, uma das poucas maneiras de ocupar o espaço da sala de aula em um momento de leitura, sem que isso implique “fazer bagunça” ou “tirar as coisas do lugar”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenhar a estrutura da pesquisa, busquei começar do mais amplo e geral para o mais restrito e específico, por julgar que seria um caminho lógico e me ajudaria a organizar pensamentos e reflexões.

Então, comecei o trabalho apresentando variados conceitos de cultura (Capítulo 1) vindos da Antropologia, que, embora diversos, dialogavam entre si, na medida em que diziam respeito à produção humana e à ausência de superioridade de uma produção sobre outra, o que tornou possível a grafia de CulturaS.

Tendo a ideia de tal pluralidade cultural, segui minhas reflexões para as práticas de leitura (Capítulo 2), um exemplo de práticas culturais e o que tinha a princípio como foco. Se, por um lado, as práticas de leitura propriamente ditas deixaram de ser o foco, uma vez que as SLs passaram a sê-lo; por outro, pensar nos sujeitos e clichês envolvidos, nas definições de leitor, na criança leitora, em sua relação com a escola tornou-se possível um olhar mais maduro para as crianças que observava.

Quanto mais observava as crianças leitoras, mais percebia que seus corpos se comportavam das mais diversas maneiras, mesmo em contextos aparentemente similares. Devido a tal fato, dediquei algumas reflexões a esse respeito, levando em consideração o corpo como um todo, o olhar e a voz (Capítulo 3).

Em seguida, creio que meu olhar estivesse mais preparado para voltar às cenas que vinha registrando ao longo da produção da parte teórica desta dissertação: poderia assim analisá-las com mais propriedade (Capítulo 4).

Contudo, conforme mencionei, as práticas de leitura por si só deixaram de ser o foco do trabalho e isso ocorreu porque não conseguiam responder aos meus anseios. Sendo assim, conforme ia observando as crianças e analisando as cenas com as quais me presenteavam, passei a considerar a ideia da situação de leitura (SL), pois precisava de algo que desse conta da complexidade do que eu observava, algo que não encontrei na ideia de prática de leitura nem na fortuna crítica. Assim, até o término dessa dissertação, tal ideia atendeu às necessidades da análise das cenas deste trabalho.

Entendo ser necessário salientar que uma prática de leitura *não* é o mesmo que uma situação de leitura: posso falar da leitura compartilhada que ocorre com as crianças na sala de aula, o que é uma *prática de leitura*, contudo, cada vez que essa prática acontece falo de

situações de leitura, de modo que estas são únicas e seus elementos, extremamente sensíveis. A situação de leitura seria uma ocorrência, sempre singular, de uma prática de leitura.

Deste modo, muda-se qualquer um dos elementos de uma SL (texto, suporte, leitor, espaço e propósito) e muda-se a SL, parcial ou completamente. E isso pode ser exemplificado por meio do comportamento das crianças que participaram de mais de uma SL: as mesmas crianças leitoras mudam seus comportamentos quando um dos elementos das SLs é alterado.

A plasticidade das SLs observadas parece dialogar com a pergunta da pesquisa: *Em que medida os elementos de uma SL impactam na pluralidade de comportamentos leitores?* Dos cinco elementos constituintes das SLs, três se destacaram: o espaço, o texto e o leitor, o que não significa que os demais sejam irrelevantes.

Ao longo das dez SLs analisadas, as crianças ocupam quatro espaços: a sala de leitura, um corredor da escola, a sala de aula da professora polivalente e a sala de Artes, embora a maior parte das SLs se passe na sala de leitura (SLs 1, 2, 3, 4, 5 e 7). Ainda que haja recorrência de SLs na sala de leitura, não há recorrência no comportamento das crianças que ocupam esse espaço, ou seja, elas se comportam de modos diferentes nas seis SLs que se passam ali. De forma similar, as SLs que ocorrem na sala de aula da professora polivalente (SLs 9 e 10) apresentam diferenças, ainda que sejam menores do que as encontradas nas SLs 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Não é possível pensar na ocupação desses quatro espaços sem pensar em quem o faz, o que nos leva aos corpos das crianças. Corpos que se movimentam, fazem gestos, falam, olham, ouvem e se manifestam com maior ou menor intensidade, mas nunca são passivos ou estão inertes. Além disso, esses corpos que interagem em maior ou menor grau com os sujeitos a sua volta também interagem com os textos, cantando, dançando e criando tomando-os como ponto de partida.

Em relação ao elemento texto, pensei na distinção entre textos literários e não literários e, de fato, as crianças mostraram comportamentos distintos durante a leitura dessas duas “categorias”. Todavia, as SLs 4 e 5 levantaram o seguinte questionamento: será que as crianças se comportariam exatamente desse modo na leitura de qualquer texto não literário? Imagino que não, pois o texto não pode ser apenas pensado quanto ao seu aspecto (não) literário, ele precisa ser pensado em relação as suas próprias características.

Sendo assim, é provável que as crianças tivessem dificuldades com a leitura de textos não literários que fossem mais longos e complexos do que os das SL 4 e SL 5, caso se comportassem do mesmo modo dessas SLs. Fato parecido se dá em relação à receita da SL 6: é provável que as crianças apresentassem dificuldades em executar uma receita mais complexa,

caso mantivessem o comportamento da SL 6. Assim, seja literário, seja não literário, diferentes textos apresentam diferentes níveis de complexidade e de consequente dificuldade, e isso também interfere no modo como o corpo interage com ele, com as outras crianças e com o espaço.

Ainda sobre a interação, as crianças leitoras mostraram uma preferência pela leitura compartilhada, fosse com grupos maiores, fosse com grupos menores. Parece haver tanto uma necessidade de se compartilhar a leitura quanto de se estar fisicamente próximo à pessoa com quem se lê. E, para mim, esse compartilhar potencializa a possibilidade de leitura quanto experiência, em uma perspectiva benjaminiana. E esse “tipo” de leitura não é apenas um dos caminhos para encontrar sentido na leitura, mas também para a formação de leitores.

Ao longo da pesquisa, aprendi que as crianças constroem suas trajetórias leitoras por meio das práticas de leitura e das SLs que experimentam, a despeito de se configurarem como vivências ou experiências. No papel de professora-pesquisadora, tenho responsabilidade no que se refere ao ensino de leitura aos meus alunos e à formação de leitores, como discorri a respeito. Contudo, cada trajetória leitora é única, pessoal e intransferível.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2003

ALQUÉRES, H. “Apresentação: por uma nação de leitores” In **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?:** literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular?** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ASSUMPÇÃO, J. “Leitura cultural, crítica ou utilitária” In **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

BAJARD, E. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979 (2000)

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARZOTTO, V. H. “A criança falada e a cena de quem a fala”. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100012&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 jul 2019.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BÉRTOLO, C. **O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica**. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BOHANNAN, L. “Shakespeare in the bush”. In **Natural History Magazine**. Disponível em: <<https://hdo.utexas.edu/wp-content/uploads/2014/11/Shakespeare-in-the-Bush.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2019.

BOTINI, G. A. L.; FARAGO, A. C. “Formação do leitor: papel da família e da escola”. In **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2019.

BOTTINI, Pablo. “Todos los cuerpos el cuerpo. Consideraciones críticas acerca de la acepción de cuerpo como fundamento para las prácticas corporales y psicomotrices”. In _____. (Org.). **Las prácticas y los conceptos del cuerpo: Reflexiones desde la Psicomotricidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2BVT6bN>>. Acesso em: 10 jun 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 23 dez 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 23 dez 2019.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola:** uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação. Dissertação de Mestrado – FEUSP, 2003.

BRITTO, L. P. L.; BARZOTTO, V. H. “Promoção x mitificação da leitura”. In: **Em dia:** leitura e crítica. Campinas, n.1, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. “Leitura e política” In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2.e.d.

_____. “Leitor interdito” In MARINHO, M.; SILVA, C. (Orgs.). **Leituras de professor.** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. de. “Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen”. In **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200543&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov 2019.

BUTLEN, Max. **Les politiques de lecture et leurs acteurs** - 1980-2000. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.

CAMPOS, C. A.; SOUZA, M. L. Z. “Adolescentes e livros: a mediação da escola”. In DIETZSCH, M. J. M. (org) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014. 22.ed.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003. 2.ed.

CHAMBERS, A. **Tell me: children, reading and talk**. South Woodchester: Thimble Press, 1993.

_____. “Como formar lectores” In **Hojas de lectura**, 45, 1997.

CHARTIER, A. M. “Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção”. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.e.d. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. “Leituras e leitores ‘populares’ da Renascença ao Período Clássico”. In: CAVALLO, G. et CHARTIER, R. (orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999b.

CIPULLO, T. G. **Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2018.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, L. S.; DEBORTOLI, J. A. O. “Corporalidade e engajamento – participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas”. In ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (orgs.) **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. A. A. “O acesso à leitura no Brasil”. In AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

DAOLIO, J. “A construção cultural do corpo humano”. In: DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas/SP. Papyrus, 1995.

DEWEY, J. “Ter uma experiência”. In **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBIN, M. **Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales**: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tese de Doutorado – Universidad Nacional de La Plata, 2019.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FAILLA, Z. “Os jovens, leitura e inclusão”. In AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

FEBVRE, L.; MARTIN, H. J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Edusp, 2017.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Da leitura do mundo à leitura da palavra** (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva). *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M. da S. **Da orientação à produção: *dezescrevendo* textos e práticas escolares**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2016.

GARCEZ, L. H. do C. “Esse Brasil que não lê”. In AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

GILMONT, J. F. “Reformas protestantes e leitura”. In: CAVALLO, G. et CHARTIER, R. (orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999b.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. de M. “Um olhar sobre a cultura”. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out 2019.

GOULEMOT, J. M. “Da leitura como produção de sentidos” In CHARTIER, Roger (org). **Práticas da leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf>. Acesso em: 03 dez 2019.

_____. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

_____. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUATTARI, F. “As creches e a iniciação”. In: **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HALFON, D. G. **Os dias e os livros.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

HALL, S. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.

HÉBRARD, J. “O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?” In CHARTIER, R. (org). **Práticas da leitura.** 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HOUDART-MÉROT, V. “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’” In ROUXEL, A. “Autobiografia de leitor e identidade literária” In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O ato de leitura:** uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes/Unicamp. 1989.

KRAMER, S. “Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação”. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da nossa linguagem.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LANGLADE, G. “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

LARROSA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÁZARO, A.; BEAUCHAMP, J. “A escola a e formação de leitores” In AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

LEBRUN, M. “A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura”. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERATO, Y. G. “Perguntas de ‘compreensão’ e ‘interpretação’ e o aprendizado da leitura”. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMBERTI, L. **Ritmia: o ritmo da vida**. Cruzeiro, SP: Decápole, 2015.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

_____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. “Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo”. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estados de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARQUES NETO, J. C. “Uma nova agenda para as políticas públicas do livro e de leitores” In **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

MARTINS, M. H. “Encruzilhada de leituras”. In DIETZSCH, M. J. M. (org) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

MAUSS, M. “Noção de técnica do corpo” e “Princípios de classificação das técnicas do corpo” In **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEEK, M. “Ajudant a llegir” In COLOMER, T. (org) **Ajudar a llegir**. Barcelona: Barcanova, 1992.

MELO, J. M. de. “Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura”. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

OLIVEIRA, A. C. da. “A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente?”. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 3. n. 1. p. 133-184, 2003.

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e produção de subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita**. São Paulo: EDUSP, 2015.

PENNAC, D. **Como um romance**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, H. D. “Prefácio II” In **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos do ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PERROTTI, E. “A criança e a produção cultural”. In: ZILBERMAN, Regina. (org) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. “A literatura como fetiche”. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estados de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REZENDE, N. L. “Apresentação ao leitor brasileiro” In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.) **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

ROQUE, C. L. B.; CANEDO, M. L. “A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância”. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/seminario_pibid_sudeste_201510_cassia_roque.pdf >.

Acesso em: 01 jul 2019.

ROUXEL, A. “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade” In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. “Autobiografia de leitor e identidade literária” In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. “Apresentação dos organizadores franceses” In ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SÁ, A. P. de S. de. “As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o ‘literário’ e o ‘não literário’” In **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n.66, 2016.

SANTOS, O. M. S. das. “O livro didático brasileiro e a consolidação das práticas institucionalizadas de leitura literária” In SCHAPOCHNIK, N.; VENANCIO, G. (orgs.) **Escrita, edição e leitura na América Latina**. Niterói: PPG História – UFF, 2016.

SÃO PAULO. Portaria nº 7.655, de 17 de dezembro de 2015. **Diário oficial da cidade de São Paulo**. p. 14. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=9af08556-8fe4-45eb-a336-95ca682a82b8>. Acesso em: 29 out 2019.

SCLIAR, M. “O valor simbólico da leitura”. In AMORIM, G. (org) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

SILVA, J. R. “A hora do conto na escola: paradoxos e desafios”. In: BARROS, M. H.T.C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.

SILVA, E. T. “O bibliotecário e a formação do leitor”. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estados de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Campinas: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1984.

SOARES, M. B. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2.e.d. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TYLOR, E. **Primitive Culture: researches into the development of mythology, phisology, religion, language, art, and custom.** v.1. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

VEIGA NETO, A. “Cultura, culturas e educação”. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 23, p. 5-15, 2003.

VYGOSTKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITA, E. M. de S. **O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares.** Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2006.

WAGNER, R. **A invenção da cultura.** São Paulo: Ubu Editora, 2017.

WALTY, I. L. C. “Literatura e escola: anti-lições”. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2.e.d.

WITTMANN, R. “Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII?”. In CAVALLO, G. et CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental.** v. 2. São Paulo: Ática, 1999b.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

YUNES, J. “Prefácio: construindo um Brasil leitor” In **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

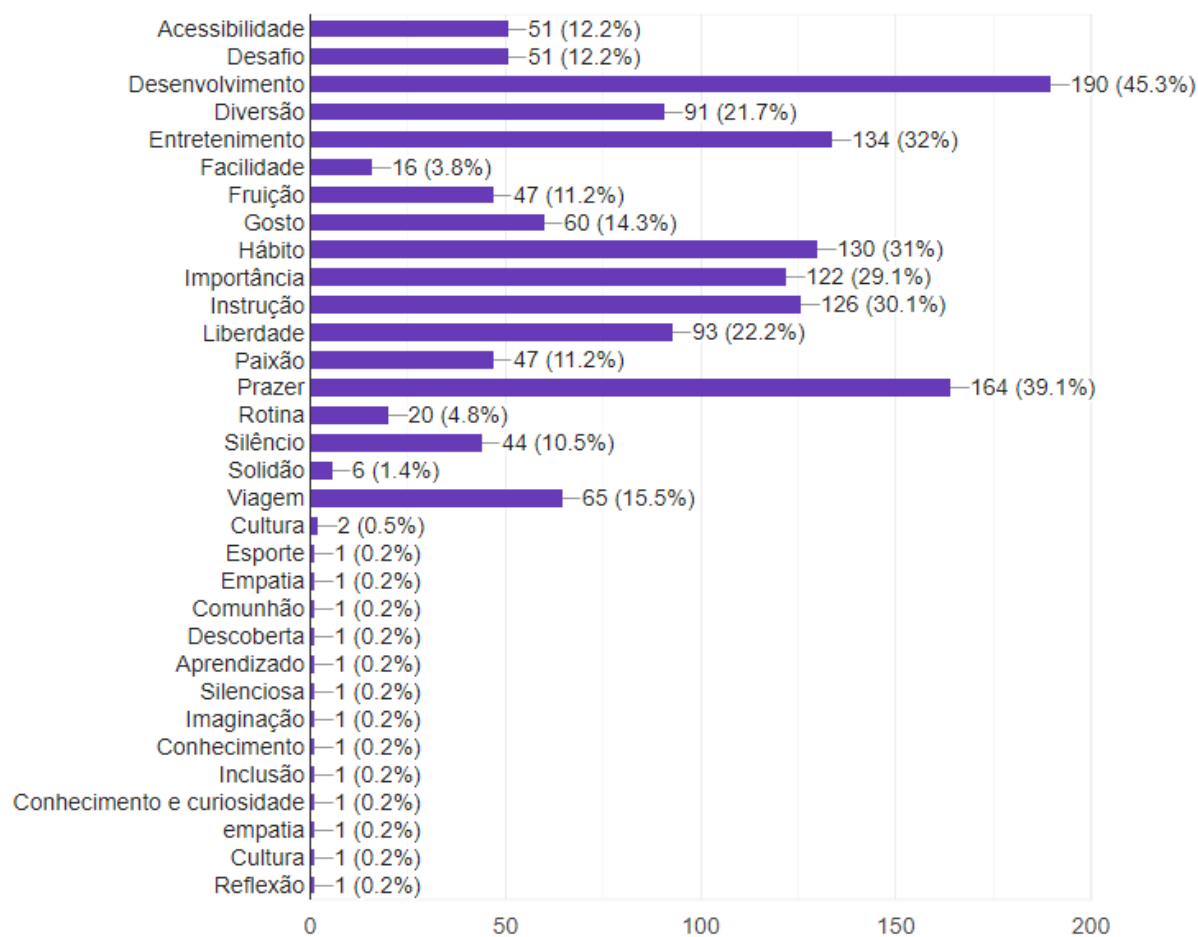
ZILBERMAN, R. “Sociedade e democratização da leitura”. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estados de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987. 6.ed.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE - Pesquisa sobre termos associados à palavra "leitura"

Quais palavras você associaria a uma visão positiva de LEITURA? (Escolha até três)



Total: 419 respostas

ANEXO - Portaria N° 7.655, de 17 de dezembro de 2015

DOC 18/12/2015 – PG. 14

PORTARIA N° 7.655, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2015

DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE LEITURA, ESPAÇOS DE LEITURA E NÚCLEOS DE LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- a Lei nº 13.005/14 – que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE;
- a Lei nº 16.271/15 – que aprova o Plano Municipal de Educação - PME;
- o Decreto nº 49.731/08 que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino;
- o Decreto nº 54.452/13, que institui, na SME, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930/13;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nas diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em especial, a Resolução CNE/CEB nº 04/10;
- a Portaria SME nº 7.464/15, que trata sobre a criação do Programa “São Paulo Integral” na cidade de São Paulo.

RESOLVE:

Art. 1º - As Salas de Leitura, os Espaços de Leitura e os Núcleos de Leitura, criados e organizados pelo Decreto nº 49.731/08, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, terão seu funcionamento orientado pela presente Portaria.

Art. 2º - As Salas e Espaços de Leitura terão como diretrizes para a sua ação pedagógica:

I - o currículo na perspectiva emancipatória e integradora, tendo a dialogicidade como norteadora do trabalho pedagógico e, a leitura, como um processo de compreensão mais abrangente da realidade;

II – a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele;

III – a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo;

IV – a literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

Art. 3º - As Salas e Espaços de Leitura terão como principais objetivos:

I - disponibilizar o acervo da Sala de Leitura para toda a comunidade escolar;

II - favorecer a aprendizagem dos diferentes gêneros de leitura;

III - promover o acesso à produção literária clássica e contemporânea;

IV - dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT.

Art. 4º - O atendimento às classes na Sala de Leitura dar-se-á dentro do horário regular de aulas dos educandos, assegurando-se 1 (uma) hora-aula semanal para cada classe em funcionamento.

Parágrafo único - As atividades realizadas na Sala de Leitura deverão integrar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e atender às diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 5º - As Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs, que possuem Sala de Leitura, deverão dispor de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivos ou estáveis, na Jornada Básica do Docente – JBD ou Jornada Especial de Formação JEIF, para exercerem a função de Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL.

§ 1º - O Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, mencionado no caput, será eleito pelo Conselho de Escola, mediante prévio processo eletivo realizado nos termos do artigo 14 desta Portaria.

§ 2º - Fica vedada a designação de Professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor - JB, instituída pela Lei nº 11.434/93.

Art. 6º - São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL:

I - trabalhar a literatura como eixo articulador do seu trabalho em diálogo com outras manifestações artísticas;

II - desencadear ações estratégicas de leitura nos diferentes espaços e/ou equipamentos culturais do entorno, como: CEUS, parques, bibliotecas, centros culturais, casas de cultura, coletivos independentes produtores de cultura, a fim de, propiciar as possíveis leituras do território e da cidade.

III - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

IV - articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade;

V – socializar, junto aos seus pares, nos horários coletivos, as propostas da formação continuada oferecidas pelas equipes das Diretorias Regionais de Educação - DREs e da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME.

VI - assegurar a organização necessária ao funcionamento das Salas de Leitura de modo a favorecer a construção criativa do espaço, no sentido de adequar as diferentes atividades a serem desenvolvidas;

VII - conhecer, divulgar e disponibilizar o acervo de modo a favorecer a bibliodiversidade;

VIII - elaborar horário de atendimento aos educandos, em conjunto com a Equipe Gestora, de modo a favorecer e otimizar o acesso aos livros para toda a comunidade escolar.

Art. 7º - O módulo de POSL das Unidades Educacionais será definido em função do número de classes das Unidades Educacionais, observados os seguintes critérios:

a) Para as UEs com até 25 (vinte e cinco) classes: 01 (um) POSL;

b) Para UEs com 26 (vinte e seis) a 50 (cinquenta) classes: 02 (dois) POSLs;

c) Para as UEs com mais de 50 (cinquenta) classes: 03 (três) POSLs.

Art. 8º - O horário de trabalho do POSL, independentemente da sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído de forma a atender os educandos em seus respectivos turnos, assegurando sua participação nos horários coletivos, bem como, a articulação com os Professores Orientadores de Informática Educativa - POIE e demais professores da UE.

Parágrafo único - Na hipótese de haver mais de um POSL, deverão ser formados blocos de classes, preferencialmente por turno ou turnos contíguos, em quantidades iguais de modo a assegurar a equidade de trabalho entre esses profissionais.

Art. 9º - Assegurado o atendimento aos educandos, conforme disposto no artigo 4º desta Portaria, para fins de composição da Jornada de Trabalho ou a título de JEX, quando sua jornada estiver completa, será possibilitado ao POSL a atribuição de, na ordem:

I - 01 (uma) aula do “Território do Saber” para cada classe do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental das Unidades Educacionais participantes do Programa “São Paulo Integral”, conforme Portaria SME nº 7.464/15;

II - até 02 (duas) horas-aula destinadas à organização do espaço, gestão do acervo das Salas de Leitura;

III – até 02 (duas) horas-aula destinadas à orientação de consultas e pesquisas e elaboração de atividades pelos educandos, em horário fora do turno dos educandos.

§ 1º - Observado o disposto no caput e remanescendo a jornada de trabalho incompleta poderão, ainda, serem atribuídas:

a) aulas de tempos destinados à orientação de projetos/docência compartilhada/trabalho colaborativo de autoria, conforme o disposto nos seus artigos 7º, 8º, 9º e 10 da Portaria SME nº 5.930/13;

b) aulas de projetos desenvolvidos de acordo com o artigo 23 da Portaria SME nº 5.930/13, no contraturno escolar.

§ 2º - Ficará a critério da Equipe Gestora, acordado com o POSL, a definição do número e da ordem de atribuição das horas-aula mencionadas no parágrafo anterior, de modo a atender a organização da UE.

Art. 10 - Para atuar nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs será, ainda, exigido do POSL, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor.

Art. 11 - Quando em aula compartilhada, o Professor regente da classe deverá acompanhar a classe nas atividades de leitura programadas dentro do horário atribuído às suas aulas.

Art. 12 - A organização do horário de trabalho do POSL será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da Unidade Educacional, com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 13 - Compete ao(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) da Unidade Educacional, a coordenação, acompanhamento, supervisão, apoio e avaliação do trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura e Espaços de Leitura.

Art. 14 - Para exercício da função de POSL, o interessado deverá ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de Proposta de Trabalho, de acordo com o disposto na presente Portaria, observados os seguintes critérios:

I – compreender a Sala de Leitura como um espaço desencadeador de diálogos para a promoção da literatura enquanto um direito inalienável do ser humano para o exercício de sua cidadania.

II - conhecer a legislação que rege a organização e funcionamento das Salas e Espaços de Leitura;

III – apresentar proposta que contemple, prioritariamente, o “Programa Mais Educação São Paulo”, em especial, no desenvolvimento de projetos na área de leitura;

IV – possuir disponibilidade de horário que atenda às necessidades da U.E. e as de participação nos eventos de formação.

§ 1º - Inexistindo na Unidade Educacional profissional interessado em participar do processo eletivo para função de Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL - e/ou que não atenda aos pré-requisitos estabelecidos no "caput" deste artigo, as inscrições serão abertas para a Rede Municipal de Ensino, por meio de publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.

§ 2º - O candidato eleito somente iniciará exercício na função após a publicação do correspondente ato designatório.

Art. 15 - Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL, para decidir sobre a sua continuidade ou não, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

§ 1º - Para o cumprimento do disposto no caput, além do previsto no artigo 6º desta Portaria, deverá ser considerada a assiduidade e pontualidade do profissional designado.

§ 2º - O não referendo do POSL pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, nos termos do artigo 14 da presente Portaria.

Art. 16 - Nos afastamentos do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL, por períodos iguais ou superiores a 30(trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação e adotar-se-ão os procedimentos previstos nos artigos 14 desta Portaria, para escolha imediata de outro docente para a função.

Art.17 – Na hipótese de ocorrer a cessação da designação do POSL no decorrer do ano letivo, o novo profissional eleito iniciará suas funções a partir da autorização dada pela Diretoria Regional de Educação após análise dos documentos pertinentes.

Parágrafo único: A documentação para expedição dos atos oficiais de designação deverá ser encaminhada pela Unidade Educacional à Diretoria Regional de Educação no prazo máximo de 03 (três) dias úteis.

Art. 18 - Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 25 (vinte e cinco) horas-aula de estágio no período de 01 (uma) semana, sendo 05 (cinco) horas-aula na Diretoria Regional de Educação - DRE sob a orientação da Equipe da Equipe Sala e Espaço de Leitura da respectiva Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P e, posteriormente, 20 (vinte) horas-aula em, no mínimo duas Unidades Educacionais, indicada e acompanhada pela Equipe de Sala e Espaço de Leitura da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT - P das respectivas DRE.

§ 1º - O Diretor da Unidade Educacional deverá expedir documento comprobatório da realização do estágio a que se refere o "caput" deste artigo, encaminhando à Unidade Educacional de exercício do POSL para ciência do Diretor de Escola e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

§ 2º - Excetua-se das disposições contidas no "caput" deste artigo o professor que já tenha exercido a função e comprove o estágio inicial.

§3º - Excepcionalmente, na ocorrência do disposto no artigo 16 desta Portaria, o período de estágio de que trata o caput poderá ser flexibilizado a critério da DOT – P, ouvida se necessário a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 19 - A formação inicial do POSL recém-designado será de responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica

da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME e a formação continuada, da Diretoria de Orientação Técnico - Pedagógica - DOT-P da Diretoria Regional de Educação - DRE.

Art. 20 – O POIE será convocado para participar de encontros de formação continuada oferecidos pela DRE e/ou SME, devendo apresentar, à Chefia imediata, comprovante de presença emitido pela autoridade responsável.

Art. 21 - Para fins de classificação e escolha de bloco de classe para exercício do POSL, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - O Professor efetivo terá prioridade sobre o Professor estável.

II - Para desempate entre Professores efetivos considerarse-ão pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo na Carreira do Magistério;
- c) maior tempo no Magistério Municipal.

III - Para desempate entre Professores estáveis, considerarse-ão, pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo no Magistério Municipal.

Art. 22 - Nos períodos em que não contar com o POSL, caberá à equipe gestora organizar o horário de atendimento às turmas, estabelecendo, inclusive, a responsabilidade pelo uso da sala e preservação do acervo.

Parágrafo único: Aos demais educadores da UE, em horários disponíveis, será facultado o uso da Sala de Leitura para desenvolver as atividades propostas no seu planejamento, garantindo um trabalho integrado com aquelas desenvolvidas em sala de aula e efetuando seu registro e avaliação.

Art. 23 - As Unidades Educacionais que não disponham de condições físicas para instalação de Sala de Leitura deverão organizar o Espaço de Leitura, onde se aloca acervo próprio para atendimento aos educandos em sala de aula ou outro espaço compartilhado na Unidade Educacional.

§ 1º - Nos Centros de Educação Infantil - CEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, os Espaços de Leitura deverão propor atividades que favoreçam o contato dos bebês e das crianças com os livros e com outros materiais escritos que possibilitem vivências de práticas sociais de leitura em situações agradáveis e acolhedoras, colaborando com o seu desenvolvimento integral.

§ 2º - Nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, os Espaços de Leitura deverão proporcionar atividades que favoreçam o contato dos jovens e adultos com os livros, com outros portadores de escrita e materiais diversificados, que considerem seus interesses e expectativas e que possibilitem vivências de práticas sociais de leitura própria da faixa etária.

Art. 24 - As Diretorias Regionais de Educação deverão organizar o Núcleo de Leitura, constituído de ambiente próprio, equipado com acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região.

Parágrafo Único - O Núcleo de Leitura ficará sob a responsabilidade das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas

DOT-P, das Diretorias Regionais de Educação, incluindo o tombamento e a manutenção do acervo.

Art. 25 - Caberá:

I - à Diretoria de Orientação Técnica - DOT da Secretaria Municipal de Educação, às Unidades Educacionais e às Diretorias de Orientação Técnica de cada Diretoria Regional de Educação a indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial e acervo complementar e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes da SME para a Sala de Leitura, Espaço de Leitura e Núcleo de Leitura;

II - à Diretoria Regional de Educação, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Diretoria de Planejamento, a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento da Sala de Leitura e do Núcleo de Leitura, bem como, no que couber, do Espaço de Leitura;

III - à Unidade Educacional poderá ampliar e restaurar o acervo e adquirir material necessário ao funcionamento da

Sala de Leitura e Espaço de Leitura por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005.

Parágrafo Único - À Diretoria de Orientação Técnica - DOT/SME caberá dotar a sua Biblioteca Pedagógica "Professora Alaíde Bueno Rodrigues" com o mesmo acervo especializado e bibliografia temática integrantes dos Núcleos de Leitura.

Art. 26 - Não serão designados Professores Orientadores de Sala de Leitura para os Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs.

Art. 27 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 28 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/16, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME n° 899, de 24/01/14.