

POLIANE VIEIRA NOGUEIRA

**DO AUTOR AO LEITOR: OS PROCESSOS QUE MARCAM O ENCONTRO
DAS CRIANÇAS E JOVENS COM O LIVRO**

Goiânia
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: POLIANE VIVEIRA NOGUEIRA

Título do trabalho: DO AUTOR AO LEITOR: OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO QUE MARCAM O ENCONTRO DAS CRIANÇAS E JOVENS COM O LIVRO

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do autor

Data: 06 / 02 / 2017

POLIANE VIEIRA NOGUEIRA

**DO AUTOR AO LEITOR: OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO QUE MARCAM
O ENCONTRO DAS CRIANÇAS E JOVENS COM O LIVRO**

Tese apresentada ao Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Literários

Linha de Pesquisa: Poéticas da Modernidade e da Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza

Goiânia
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nogueira, Poliane Vieira

Do autor ao leitor [manuscrito] : os processos de mediação que
marcam o encontro das crianças e jovens com o livro / Poliane Vieira
Nogueira. - 2017.

CXXXI, 131 f.

Orientador: Prof. Dr. Jamesson Buarque.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2017.

Bibliografia.

1. mediação. 2. leitura. 3. literatura infantil e juvenil. 4. formação de
leitor. 5. educação. I. Buarque, Jamesson , orient. II. Título.

CDU 82

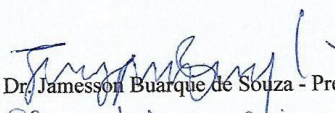


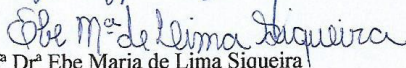
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

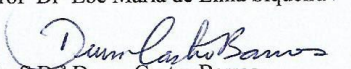
ATA Nº 16/2017

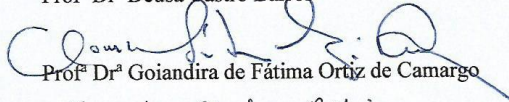
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA POLIANE VIEIRA NOGUEIRA

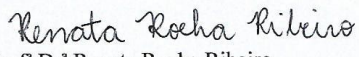
Aos doze dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete, a partir das nove horas, na Sala Trinta e Três da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Jamesson Buarque de Souza (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ebe Maria de Lima Siqueira (UEG), Professora Doutora Deusa Castro Barros (IFG), Professora Doutora Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Renata Rocha Ribeiro (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata APROVADA pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Jamesson Buarque de Souza, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos doze dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete.

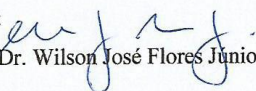

Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza - Presidente


Prof. Dr. Ebe Maria de Lima Siqueira


Prof. Dr. Deusa Castro Barros


Prof. Dr. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo


Prof. Dr. Renata Rocha Ribeiro

Visto: 
Prof. Dr. Wilson José Flores Junior

Dedico à Clarice, a minha distração
mais gostosa no processo de escrita
desta tese e minha razão maior para
acreditar e seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Letras, que passou a ser minha segunda casa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, por ter me admitido no
Curso de Doutorado.

Ao professor e orientador, Jamesson Buarque de Souza, pela parceria no meu percurso
acadêmico.

À professora Goiandira Ortiz pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas contribuições à
minha formação desde a graduação.

À professora Vera Maria Tietzmann Silva, por despertar o meu interesse pelos estudos
acerca da Literatura Infantil e Juvenil e me acompanhar e orientar nos meus primeiros
passos como pesquisadora, o Bacharelado.

Aos meus pais pelo apoio e esforço na minha formação escolar e acadêmica.

À minhas amigas e companheiras de pesquisa Luciana Rodrigues e Denise Ventura,
sem o apoio e parceria este trabalho não seria possível.

Ao meu companheiro André Miranda Demétrio por ter me incentivado a prosseguir,
por não ter me deixado desistir, por ler cuidadosamente o meu trabalho, pela partilha
de literatura e teoria e pela parceria na caminhada.

Ao vovô Nogueira que não pôde esperar a defesa, foi chamado para encantar outros
mundos, mas que de todos, era a minha maior torcida.

À minha filha, Clarice, por ressignificar minha vida.

RESUMO

A Literatura é apresentada às crianças, senão em casa, nos seus primeiros anos escolares como um meio de aquisição de conhecimento. Ela se torna instrumento para o letramento e contribui para a formação do senso crítico do sujeito. Sabemos, no entanto, que nossas escolas nem sempre priorizam a leitura e muitas o fazem de maneira que não formam o leitor, principalmente quando se trata do leitor de Literatura. Sabemos que o cenário das políticas públicas, que o mercado literário, que os valores de consumo, que a crescente acessibilidade a meios interativos digitais e que os princípios pragmatistas e imediatistas da vida contemporânea afetam profundamente o letramento literário. Por isso, nosso objetivo principal é pensar os processos de mediação entre o texto e o leitor, considerando os mediadores da obra literária, sua função social e suas dificuldades, desde a escrita do livro infantil e juvenil até a chegada do mesmo nas mãos das crianças e jovens. Neste processo reconhecemos alguns sujeitos e instituições que, por diversos motivos, se tornam importantes mediadores de leitura, contribuindo para a formação de pequenos e jovens leitores: o autor da obra, na própria escolha de escrever para esse público alvo e o meio de fazer isso; o mercado editorial, na medida em que, atualmente, dedica uma larga escala de produção e *marketing* a esse tipo de literatura; os pais, principalmente, a mãe, uma vez que, em alguns lares, é ela quem introduz a criança no mundo literário por meio da contação de histórias e leitura de livros infantis; e o professor, talvez o principal agente de formação de leitor, visto que muitas crianças e jovens terão um contato efetivo com a obra literária apenas na escola. Neste contexto, nos propusemos a pensar cada um destes agentes de formação do leitor, na busca de compreender o papel de cada um e de dimensionar como eles vêm contribuindo para isso e, principalmente, como a criança e o jovem são entendidos como leitores, por onde perpassa a autonomia de tal público, que, pelo menos na infância depende da figura do adulto para que o livro chegue até ele. Para isso, apresentamos as políticas públicas de fomento à leitura vigentes em nosso país, bem como problematizamos a necessidade de ampliação das mesmas, prioritariamente nas instituições de ensino, mas também para além dos muros da escola. Discutimos os processos de mediação e de leitura a partir dos estudos de Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011) e Petit (2008). Para pensar a função social do autor e do editor enquanto mediadores, dialogamos com os estudos de Chartier (1990; 2002; 2011), Lajolo & Zilberman (2001) e Borelli (1996). Contudo, a figura do principal mediador, o professor e sua relação com o leitor e a escola é foco deste estudo. No intuito de pensar a relação entre a docência e a formação de leitores, dialogamos com estudos de Colomer (2007), Yunes (2002), Chartier (2011) e Petit (2008). A figura do mediador é, sem dúvida, fundamental para que se obtenha sucesso em garantir a leitura dentro e fora da instituição de ensino. Entretanto, se faz urgente a democratização do acesso à Literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura que garantam tanto o acesso ao livro, quanto a estrutura adequada para que mediadores realizem ações e projetos com os pequenos e jovens leitores, bem como a formação de mediadores que atuem em todas as escolas públicas do país.

Palavras-chave: mediação, leitura, Literatura infantil e juvenil

RESUMEN

La literatura se presenta a los niños, en casa o en sus primeros años de la escuela como un medio de adquirir conocimiento. Se convierte en un instrumento para el conocimiento y contribuye a la formación del sentido crítico del sujeto. Sin embargo, sabemos que nuestras escuelas no siempre dan prioridad a la lectura y muchos lo hacen de manera que no se forma al lector, especialmente cuando se trata del lector de literatura. Sabemos que el escenario de las políticas públicas, el mercado literario, los valores de consumo, que la creciente accesibilidad a los medios de comunicación digital e interactiva que los principios prácticos de la vida contemporánea afectan profundamente el letramiento literario. Por lo tanto, nuestro principal objetivo es pensar sobre los procesos de mediación entre el texto y el lector, mientras que los mediadores de la obra literaria, su función social y sus dificultades, desde la escritura de los libros de niños y jóvenes hasta la llegada en las manos de los lectores. En este proceso reconocemos algunos sujetos e instituciones que, por diversas razones, se convierten en importantes mediadores de la lectura, contribuyendo a la formación de pequeños y jóvenes lectores: el autor de la obra, en su elección de escribir para este público y la forma de hacer esto; el mercado editorial, en la medida en que actualmente se dedica a gran escala de producción y de *comercialización* de este tipo de literatura; los padres, especialmente la madre, ya que en algunas casas, es ella la que introduce al niño en el mundo literario a través de la narración y la lectura de libros para niños; y el maestro, tal vez el principal agente de formación de lector, puesto que muchos niños y jóvenes tendrán un contacto efectivo con la Literatura sólo en la escuela. En este contexto, nos propusimos pensar cada uno de estos agentes de formación del lector, en la búsqueda por comprender el papel de cada uno y como vienen a contribuir, sobre todo como un niño y un hombre joven se entienden como lectores, Dónde está la autonomía de tales públicos, que, al menos en la infancia depende de la figura adulta que el libro llegue a él. Para ello, se presentan las políticas públicas para fomentar la lectura en vigor en nuestro país, así como que problematizar la necesidad de ampliar, sobre todo en las instituciones educativas, sino también más allá de las paredes de la escuela. Discutimos los procesos de mediación y de lectura partiendo de los estudios de Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011) y Petit (2008). Pensar en la función social del autor y el editor como mediadores de las conversaciones con los estudios de Chartier (1990; 2002; 2011), Lajolo y Zilberman (2001) y Borelli (1996). Sin embargo, la figura del mediador principal, el maestro y su relación con el lector y el enfoque de la escuela de este estudio. Para pensar sobre la relación entre la enseñanza y la formación de lectores, mantenemos conversaciones con estudios de Colomer (2007), Yunes (2002), Chartier (2011) y Petit (2008). La figura del mediador es sin duda fundamental para obtener éxito y para asegurar la lectura dentro fuera de la institución educativa. Sin embargo, si hace urgente la democratización del acceso a la literatura, es decir, la aplicación de las políticas públicas para fomentar la lectura y para garantizar tanto el acceso al libro, como la estructura adecuada para mediadores realizan acciones y proyectos con pequeños y jóvenes lectores, así como la formación de los mediadores que actúan en todas las escuelas públicas del país.

Palabras clave: mediación, lectura, literatura infantil y juvenil

SUMÁRIO

Introdução	08
1. Políticas públicas de acesso e incentivo à leitura	16
2. Mediação e leitura	42
3. Do autor ao mercado editorial	65
4. A escola, seus espaços e os professores no processo de formação de leitores	89
Considerações finais	119
Referências	127

INTRODUÇÃO

Sobre o solo da linhagem [...], os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar.

(Michel de Certeau)

A Literatura é apresentada às crianças, senão em casa, nos seus primeiros anos escolares como um meio de aquisição de conhecimento. Ela se torna instrumento para o letramento e contribui para a formação do senso crítico do sujeito. Sabemos, no entanto, que nossas escolas nem sempre priorizam a leitura e muitas o fazem de maneira que não formam o leitor, principalmente quando se trata do leitor de Literatura. A hipótese que julgamos mais forte é que a escassez de políticas públicas que visem a formação de mediadores de leitura, principalmente na escola (mas também fora dela), dificulta o processo de construção do hábito de ler nos sujeitos. Paralelo a isso, muitos docentes não têm hábito de leitura literária, logo, torna-se difícil para eles não somente inculcar o gosto pela Literatura, o que afeta a própria capacidade de conduzir crianças e adolescentes à recepção estética da obra literária.

A mediação, por razões de flagrante deficiência do processo de letramento literário dos sujeitos, é o objeto deste estudo. Sabemos que o cenário das políticas públicas, que o mercado literário, que os valores de consumo, que a crescente acessibilidade a meios interativos digitais e que os princípios pragmatistas e imediatistas da vida contemporânea afetam profundamente o letramento literário. Por isso, nosso objetivo principal é pensar os processos de mediação entre o texto e o leitor, considerando-se os mediadores da obra literária, sua função social e suas dificuldades, desde a escrita do livro infantil e juvenil até a chegada do mesmo nas mãos das crianças e jovens.

Neste contexto, defendemos a tese de que nossa sociedade não costuma adquirir o hábito de ler desde a infância, devido tanto às deficiências nos processos de mediação quanto à falta de políticas públicas continuadas de fomento à leitura que viabilizem a atuação dos vários mediadores da leitura, principalmente, o docente. As escolas seguem carentes de políticas que viabilizem e estimulem a atuação docente no que tange à formação de leitor, sobretudo, literário. Neste sentido, nosso objetivo nos capítulos que se seguem é pensar o processo de mediação de leitura literária para crianças e jovens brasileiros e sua relação com a escola, centrado na figura do docente e ressaltando a necessidade de que os governos proponham e deem seguimento a políticas públicas que efetivem as ações de formação de leitores dentro e fora da escola.

Neste processo reconhecemos alguns sujeitos e instituições que, por diversos motivos, se tornam importantes mediadores de leitura, contribuindo para a formação de pequenos e jovens leitores: o autor da obra, na própria escolha de escrever para esse público alvo e o meio de fazer isso; o mercado editorial, na medida em que, atualmente, dedica uma larga escala de produção e *marketing* a esse tipo de Literatura; os pais, principalmente, a mãe, uma vez que, em alguns lares, é ela quem introduz a criança no mundo literário por meio da contação de histórias e leitura de livros infantis; e o professor, talvez o principal agente de formação de leitor, visto que muitas crianças e jovens terão um contato efetivo com a obra literária apenas na escola. A partir da adolescência, o jovem leitor se torna também um mediador, na medida em que percebemos, na vivência de sala de aula e convivência com jovens, a necessidade de compartilhar as experiências positivas (ou não) que vivem.

Neste contexto, nos propusemos a pensar cada um destes agentes de formação do leitor, na busca de compreender o papel de cada um e de dimensionar como eles vêm contribuindo para isso e, principalmente como a criança e o jovem são entendidos como leitores, por onde perpassa a autonomia de tal público, que, pelo menos na infância depende da figura do adulto para que o livro chegue até ele. Nesta perspectiva, é importante considerar como crianças e adolescentes são reconhecidos

como sujeitos leitores por escritores, editores, ilustradores, bibliotecários, professores, enfim, por profissionais que em alguma medida são responsáveis pelo livro que chega a eles ou por garantir a leitura das obras literárias, propriamente dita. Nosso interesse é pensar esses agentes a fim de percebermos as deficiências existentes na mediação que vem sendo ofertada para os pequenos e jovens leitores, possibilitando que se possa realizar, futuramente, projetos suprimindo tais deficiências.

Entretanto, para problematizarmos a mediação para crianças e jovens, é fundamental entender como as obras destinadas a este público-alvo são pensadas. Os textos literários infantis são pautados em dois elementos: Literatura e criança, bem como as obras literárias juvenis o são por Literatura e jovem. Estes últimos fatores são os que as diferencia dos demais, surgem daí características singulares dessa modalidade. A Literatura infantil e juvenil leva às crianças e aos jovens temáticas que eles vivenciam em uma linguagem que compreendem.

O livro infantil ou juvenil não é mera simplificação da literatura para adultos, nem se tratando de adaptação de clássicos, trata-se de uma atividade de criação estética, do mesmo modo que a produção para adultos, mas visando outro público. A criança é o elemento chave da literatura infantil, assim como o jovem o é para os textos juvenis. Considerando que a visão que se tem dessas fases da vida do sujeito muda a cada época, o público a que tais obras são destinadas também se transforma, tornando os rótulos literatura infantil e juvenil fluidos. Contudo, é importante ressaltar que independente do adjetivo que Literatura venha acompanhado, não deixa de ser Literatura.

Se os conceitos de infância e juventude não são estáveis, tampouco serão as definições de Literatura Infantil e Juvenil, pois há um consenso de faixa etária para definir os limites entre uma e outra, como há o princípio da maioridade que separa a juventude e a fase adulta, mas que também não consegue dizer do desenvolvimento e da maturidade do sujeito, processo esse que é subjetivo. Desse modo, o que é consensual acerca da denominada Literatura Infantil e Juvenil, é que se trata de um

texto literário destinado a um público específico, a criança e o jovem, com o objetivo tanto de entreter quanto de educar, ainda que uma vez que o livro circula, qualquer leitor pode sentir-se seduzido à sua leitura. Por vezes, esta Literatura é direcionada pelo mercado editorial para a escola, visto que é nesta instituição que crianças e jovens passam boa parte de seu tempo, além disso é nela que se aprende a ler, habilidade básica para que se adquira autonomia na fruição de textos literários.

Considerando que o sujeito, para fruir da Literatura, depende do letramento, e que o fato de que Brasil possui um alto número de iletrados e um percentual ainda a ser combatido de analfabetismo, se faz urgente a criação de novas políticas públicas que garantam tanto a circulação de livros, como ofereça formação continuada para mediadores, dando-lhes o suporte adequado para a realização de ações e projetos que possibilitem aos sujeitos a vivência de experiências de leitura literária e a aquisição do hábito de ler desde a infância.

As políticas públicas de fomento à leitura possuem duas vertentes de atuação, o acesso ao livro e a disseminação da leitura propriamente dita. O cerne da segunda vertente tem como protagonista o mediador, responsável por conduzir as leituras literárias e guiar as ações implementadas, a fim de garantir o êxito das mesmas. Assim cabe ao governo garantir o direito ao acesso à Literatura, sobretudo a crianças e jovens. Contudo, o cenário é desanimador, a escassez de políticas públicas deixa entrever um quadro de governantes que pouco se preocupam com o letramento e a leitura de seu povo. Ainda são tímidas as ações que direcionam para o hábito da leitura, os programas e campanhas próprios dos governos municipais e estaduais, além de serem insuficientes para a realidade do país, ainda sofrem com a falta de continuidade com a mudança da gestão após as eleições. Infelizmente, é comum aos nossos governantes que desfaçam as políticas, mesmo as que vem dando certo, implementadas pela gestão anterior para gerir o município, o estado e/ou a nação a seu modo.

Neste sentido, defendemos a ampliação e a continuidade de políticas públicas de fomento à leitura para instrumentalizar e formar mediadores de leitura literária para crianças e jovens de todas as classes sociais. Focar ações e programas na figura do mediador é dar um passo à frente para que a leitura seja realmente efetivada e que os sujeitos possam, desde a infância, vivenciar experiências de leitura efetiva e se tornarem leitores, caso julguem interessante.

Dedicaremos o 1º capítulo deste estudo para apresentar as políticas públicas de fomento à leitura vigentes em nosso país, bem como discutir a necessidade de ampliação das mesmas, prioritariamente nas instituições de ensino, mas também para além dos muros da escola. Conhecer as ações e programas vigentes nos permite começar a pensar as deficiências que nosso país possui no processo de formação de leitores e buscar soluções, visto que aprender a ler é um processo e muitas vezes necessita de mediação. Assim o 2º capítulo será dedicado para pensar a mediação e a leitura. Para isso, os estudos de Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011) e Petit (2008) acerca do tema conduzirão nossa reflexão. A maior parte dos indivíduos que se tornam leitores foram influenciados por alguém (mãe, professor, amigo...), visto que, como já dizia Ana Maria Machado (2001, p. 118), a Literatura é contaminação, o papel do mediador é passar este segredo para frente. Assim que consideramos mediadores todos que contribuem para que a obra literária chegue às mãos do leitor e que a leitura seja realizada. Neste sentido, o próprio autor da obra é um mediador, uma vez que escreve visando um leitor, específico ou não. Ao entregar a obra para publicação, incentiva/espera que seu texto seja lido.

Ao escrever uma obra, o escritor prevê como um possível leitor se comportará diante de seu texto e sua provável interpretação. Não se espera que esse leitor exista de modo concreto, ele é criado, mas determina as estratégias do escritor para organizar a obra a partir da faixa etária imaginada. O texto será capaz de oferecer as pistas necessárias para o leitor construir os significados da obra que passa a fazer sentido somente a partir do exercício de cooperação realizado pelo leitor.

O autor, no entanto, quando submete sua obra infantil e juvenil à editora, por vezes, necessita ajustar o texto ao que essa entende como própria para a faixa etária destinada. Essa preocupação do mercado editorial que coloca como foco o que acredita que agradará quem compra o livro para a criança e, principalmente, sua política de divulgação e distribuição de obras literárias para esse público nas livrarias e nas escolas o torna também um mediador. Desse modo, a editora se tornou responsável pela escolha do texto que chegará às mãos das crianças, uma vez que, nas escolas, por exemplo, a propaganda da editora com seus catálogos, muitas vezes é definidora do texto que vai para a sala de aula, não necessariamente a qualidade literária do livro.

Ao chegar nas livrarias, geralmente, não são as crianças que escolhem os livros que vão ler, mas os pais. São eles também que estimulam a intimidade da criança com a leitura ou leem para elas. O jovem possui mais autonomia nessa escolha e costuma compartilhar suas leituras com seus amigos. Não é próprio da nossa sociedade que a Literatura se faça presente desde a infância em casa, mas embora haja leitores cujo principal influenciador neste processo foi a mãe ou o pai, não discutiremos este mediador em nosso estudo. No entanto, sem dúvida, quem assume com mais frequência o papel social de mediador de leitura é o professor, uma vez que a escola no Brasil, muitas vezes, é a responsável por apresentar o texto literário para as crianças e jovens. Desse modo, cabe à escola apresentar a Literatura para os indivíduos e o docente é o principal responsável em garantir que o encontro entre texto e leitor realmente se efetive.

Podemos, deste modo, separar os mediadores em dois blocos, o primeiro formado pelo autor e os agentes que formam o mercado editorial e que são responsáveis pela produção e circulação do objeto livro, a eles dedicaremos o terceiro capítulo. O segundo bloco dos agentes são aqueles que, com o objeto livro nas mãos, se preocupam com a experiência de leitura da obra. O quarto e último capítulo será dedicado a estes multiplicadores de leitura. O primeiro bloco (mediadores de livros) de mediadores pensa o objeto livro tornando-o agradável e sedutor ao leitor, mas é o segundo bloco (mediadores de leitura) que garante a leitura efetiva, deste modo. A

mediação é, senão, todo o processo que envolve a produção e recepção de um livro, visto que visa a um objetivo, alcançar o leitor, desde o momento da escrita, em que se define um tipo de público-alvo (criança, jovem, adulto, leitor comum ou especializado...) e o autor passa a escrever um texto visando este leitor ideal até a leitura efetiva da obra, por envolver sujeitos que corroboram para o encontro entre leitor e texto. É importante pensarmos nesse processo, uma vez que ler ou não ler, ler mais ou menos, assim como gostar ou não gostar de ler dependem de incentivos do meio sociocultural em que o sujeito está inserido (família, escola, trabalho, etc.). Isso se dá porque a prática da leitura é ensinada, ninguém nasce leitor, até porque a leitura exige letramento, conforme discutimos anteriormente. Não se torna leitor se não passar por um processo de formação e no Brasil este processo é lento. Desde o período colonial que a publicação e o acesso ao livro são marcados por dificuldades, carências e censura.

Como mencionamos anteriormente, os dois últimos capítulos serão dedicados à figura dos mediadores, tanto aqueles que mediam o encontro entre o leitor e o objeto livro, quanto aquele que garante que a leitura seja realmente efetivada. No terceiro capítulo discutiremos os agentes de mediação do primeiro bloco e seu papel social. O editor é o principal agente de mediação deste bloco, ele garante a circulação da obra literária e medeia a relação autor-leitor. Considerando a relação entre as editoras e as escolas, no caso do leitor infantil e juvenil, o editor contribui na escolha das obras a serem lidas, uma vez que encaminha os catálogos de distribuição dos livros com chamativas sinopses para encantar o professor, levando-o a adotar as obras de sua editora para ler em sala de aula. Para pensar a tríade leitor-autor-editor dialogaremos com Roger Chartier (1990; 2002; 2011), Lajolo & Zilberman (2001) e Silvia Helena Simões Borelli (1996), essa última apresenta um estudo sobre o processo editorial da série *vagalume*, considerando os cortes e acréscimos necessários do original ao livro impresso.

O quarto capítulo, por sua vez, está centrado na figura do principal mediador do segundo bloco, o professor, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* indica que o

docente é o mediador que mais influencia para que o sujeito se forme leitor. A escola é o principal espaço de ensino e fruição de Literatura e dela é cobrado que a leitura seja colocada em prática pelo estudante, bem como que ela torne o estudante um leitor crítico, ou seja, capaz de estabelecer e compreender a interação do texto consigo mesmo e com o mundo.

A Literatura já entra escolarizada nas instituições de ensino que se preocupam em mediar a leitura, ensinando o aluno-leitor a lidar com o texto literário, interpretá-lo e relacioná-lo com sua própria realidade. Para isso, o professor-mediador necessita pensar nas metodologias que podem utilizar para tornar o texto mais atrativo para as crianças e adolescentes, bem como selecionar as obras que considera interessante, dando assim a possibilidade do estudante leitor descobrir novos mundos e textos. No intuito de pensar a relação entre a docência e a formação de leitores, dialogaremos com estudos de Teresa Colomer (2007), Eliana Yunes (2002), Roger Chartier (2011) e Michèle Petit (2008), ainda que essa última trabalhe com pesquisas sociológicas de leitura relacionadas a projetos que tem como protagonista o bibliotecário, contribuirá muito para nossa reflexão.

Em suma, o espaço escolar envolve tanto o mercado, que vê na escola uma fonte de lucros, quanto a criação de hábitos de leitura entre crianças e jovens, sejam eles duradouros, ou temporários. Contudo, a figura do mediador é, sem dúvida, fundamental para que se obtenha sucesso de garantir a leitura na instituição de ensino e formar leitores para além dos muros da escola. Entretanto, se faz urgente a democratização do acesso à Literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura que garantam tanto o acesso ao livro, quanto a estrutura adequada para que mediadores realizem ações e projetos com os pequenos e jovens leitores e a formação de mediadores que atuem em todas as escolas públicas do país.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E INCENTIVO À LEITURA

Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram.

(Daniel Goldin)

No contexto de formação do leitor, principalmente no ambiente escolar, o mediador é figura essencial para o êxito deste processo, como defendemos neste estudo, mas para que ele possa levar crianças e jovens a experienciar a leitura literária é necessário que ele tenha meios de fazê-lo. Neste sentido, práticas de leitura, bem como o acesso ao livro e até mesmo uma boa formação escolar garantem a presença da leitura na vida dos sujeitos desde a infância.

Consideramos que vários são os agentes de mediação na sociedade, alguns com a função de garantir a circulação do livro, outros que tratam de estimular o ato de ler. Para que estes mediadores logrem êxito nesta tarefa são necessárias ações e programas que deem a estrutura devida para que possam de fato despertar o interesse de crianças e adolescentes para a Literatura, ajudando-os a adquirir o hábito de ler. A escassez de políticas públicas que deem suporte aos mediadores diminuem a probabilidade de que o mediador consiga desempenhar um bom papel no que condiz a levar os pequenos e jovens ao universo da leitura literária.

As políticas públicas de fomento à leitura são urgentes e precisam garantir o direito ao acesso e à vivência da leitura literária a todos os indivíduos, independente de sua classe social, sobretudo as crianças e os jovens que estão em fase de desenvolvimento, momento propício para a formação de um novo hábito. No entanto, é necessário compreender o que são as políticas públicas, a fim de pensar sua necessidade e urgência neste contexto. Para Saraiva e Ferrarezi

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA & FERRAREZI, 2000, p. 29).

As políticas públicas podem, deste modo, se desdobrar em um conjunto de programas e ações que o estado desenvolve junto à sociedade para assegurar direitos de cidadania, como a educação que é um direito universal de todo brasileiro. A sociedade pode e deve participar ativamente na elaboração das políticas públicas da educação por meio de audiências públicas e conferências setoriais sob coordenação dos conselhos municipais, estaduais e nacionais.

O papel das políticas de fomento à leitura é “pôr à prova as dificuldades sociais de acesso ao livro, a luta contra o analfabetismo, os direitos do autor e do cidadão de ter bibliotecas públicas e escolares eficientes” (BRETAS, 2014, p. 64), apresentando resultados positivos acerca do letramento. Não podemos esquecer que, ainda hoje, uma parcela grande da população não tem acesso a materiais de leitura e outra ainda maior possui esse acesso apenas na escola. O letramento literário daqueles indivíduos que estão, por um motivo ou outro, excluídos do universo da leitura é urgente e cabe ao

governo dar este suporte para que as instituições formadoras de leitores possam mediar a aquisição desta prática.

No Brasil, considerando sua cultura de não-leitura que trataremos no próximo capítulo, aliada ao fato de que a escola não vem contribuindo do melhor modo para a formação de leitores, visto que não tem conseguido o básico do ensino em todas as áreas (devido a problemas de falta de estrutura, formação de má qualidade do professor, dentre outros), se fazem urgentes políticas de acesso ao livro e de fomento à leitura.

Bretas (2014) destaca a importância de que o governo brasileiro seja atuante na formação de leitores e no combate ao analfabetismo, garantindo um ensino público de qualidade. A autora destaca que a França sofre os mesmos problemas do Brasil na educação, mas que forma mais leitores que o nosso país. Os antecedentes culturais franceses e, principalmente, a atuação governamental voltada para o acesso ao livro e à mediação, garantem melhores resultados que os nossos.

Ceccantini (2004, p. 18) destaca a importância de campanhas e programas de fomento à leitura. Para o autor, campanhas e investimentos por parte dos governos de muitos estados e da iniciativa privada em relação ao letramento e à leitura despertaram o interesse do meio acadêmico, principalmente dos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia, ainda que de modo anda tímido, e mesmo de parte da população quando ainda era escassa a teoria e a crítica sobre Literatura infantil e juvenil. Com o interesse da academia, bem como do mercado editorial, esta modalidade literária passou a fazer parte cada vez mais do cotidiano dos discentes da faixa etária à qual ela é destinada.

Os governos federal, estaduais e municipais vêm, ao longo dos anos, traçando timidamente planos para implementar e executar programas e campanhas de acesso ao livro e à leitura. A curta duração e a falta de continuidade de muitos desses planos apresentados e iniciados marcam a lentidão com que nossos governos conduzem o tema e mesmo o desinteresse de realmente colocar para funcionar medidas que contribuam com o letramento. Do mesmo modo, historicamente, em tempos de crise,

as áreas da educação e da cultura são as primeiras a receber cortes de verbas para custeio e investimento. Neste capítulo, pretendemos elencar as principais políticas públicas criadas e que resistiram, de certo modo, às discontinuidades ao longo do tempo. Consideramos, no entanto, que a escassez de políticas públicas para a democratização do livro distancia cada vez mais a leitura da realidade da sociedade brasileira. Para nosso povo, o livro segue sendo um material de luxo, destinado a quem tem condições de pagar por ele, ou seja, uma pequena parcela da população.

A priori, nossa intenção era apresentar tanto as políticas públicas federais e estaduais de fomento à leitura, quanto os projetos que vem sendo realizados pelos professores mediadores nas escolas públicas municipais e estaduais a fim de perceber como as práticas de leitura estão chegando aos pequenos e jovens leitores. Contudo, ao recorrermos às Secretarias de Educação nos deparamos com a falta de informação e registro de tais atividades. A tais projetos é destinado no máximo uma pequena nota em tom propagandístico, conferindo ao governo o mérito da realização da atividade. Em escolas que não desenvolvem por conta própria projetos de letramento literário o que resta é esperar que nessas instituições ao menos a matriz de referência do estado de Goiás, que determina os conteúdos que devem ser trabalhados, e que exige a leitura de textos literários, seja atendida. Sabemos que os projetos fazem parte da atuação de vários docentes, mesmo com as dificuldades encontradas, mas o desconhecimento e falta de interesse do governo em saber do trabalho que as escolas vem desempenhando é sintomático da dificuldade de formar leitores. Por outro lado, este desinteresse acerca dos projetos realizados demonstra que o governo não tem interesse em formar leitores críticos que possam questionar a escola e quiçá, suas próprias ações.

As políticas públicas devem aliar-se à escola para realizar atividades significativas e realmente eficazes para a formação do leitor. Bretas (2014, p. 53) destaca que a leitura e a educação possuem uma relação muito próxima que se estreita no país, devido à alta desigualdade social, onde a família não é a responsável pelas primeiras experiências literárias, em que se aprende o valor da leitura, ficando a cargo da escola apresentar a Literatura e ensinar o hábito de ler. Muitos programas de

fomento à leitura erram justamente por não fazer com que as suas ações cheguem à sala de aula para que a leitura seja realmente efetiva. Contudo, é preciso entender que tornar o livro acessível não significa enviar livros esporadicamente à escola como algumas ações e programas que o governo vem realizando.

A preocupação por parte do governo federal em criar políticas públicas de fomento à leitura se apresentou pela primeira vez em 21 de dezembro de 1937 com o decreto nº 93 que tratava da transformação do Instituto Cairu em Instituto Nacional do Livro que funcionou no edifício da Biblioteca Nacional até ser extinto em 1990, no governo de Fernando Collor de Melo. Ao longo de sua existência respondeu ao Ministério da Educação e Saúde em sua criação, passando a responder à Fundação Pró-Memória (MinC) por um período e finalizou suas atividades sob o comando da Fundação Pró-Leitura (MinC). O Instituto Nacional do Livro implantou bibliotecas em todo o país, bem como editava, publicava e distribuía livros. Ainda contribuiu com a formação de mediadores de leitura ao qualificar profissionais para atuar nas bibliotecas do país. Antes de sua criação, existiam poucas bibliotecas no país, as que existiam eram particulares e atendiam uma pequena parcela da sociedade, considerando o alto índice de analfabetismo no país, conforme Oliveira (1994). De 1961 a 1969, o Serviço Nacional de Biblioteca funcionou integrado ao Instituto Nacional do Livro e garantindo a integração das bibliotecas públicas brasileiras.

A implantação destes órgãos e as medidas de fomento à leitura tornaram-se possíveis a partir do momento que a leitura passou a ser vista pelo governo como possibilitadora de transformação pessoal dos sujeitos, despertando-lhe sentimentos positivos ou negativos, mas o livro também era considerado perigoso “potencial desestabilizador da ordem da sociedade, o qual deveria ser controlado, por meio da proteção do Estado à produção e divulgação deste veículo impresso do trabalho intelectual” (OLIVEIRA, 1994, p. 44). Deste modo, a criação do Instituto Nacional do Livro foi também a tentativa de controlar os livros produzidos de modo a não permitir a publicação de obras inadequadas ao sentimento nacionalista.

A leitura até então era elitizada e restrita a pequenas parcelas da população, considerando que a classe trabalhadora era praticamente analfabeta. A partir do momento em que o mercado editorial passou a compreender a Literatura infantil e juvenil como um nicho de mercado, bem como com a circulação de uma Literatura que defendia a promoção da leitura e a entrada destas obras na escola, conforme Perroti (1990, p. 15), uma nova realidade acerca da leitura começa a se formar no país. Surge daí, a preocupação do governo federal com as bibliotecas escolares.

Com o objetivo de coordenar as atividades do Instituto Nacional do Livro e da Biblioteca Nacional e respondendo ao Ministério da Cultura surge em 1988, a Fundação Pró-leitura. Dois anos após a sua criação, nasce a Fundação Biblioteca Nacional, visando a coordenação do depósito legal do patrimônio bibliográfico e documental brasileiro, bem como promover o acesso à memória cultural que integra seu acervo, além de coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

Em 1992, o Decreto Presidencial nº 519 instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER¹), que é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura. O programa é uma tentativa de mostrar à sociedade e autoridades a importância da leitura para o sujeito e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social. O PROLER evidenciou a fragilidade das estratégias utilizadas até então na formação de professores enquanto mediadores de leitura. A Casa da Leitura, sede do PROLER, é aberta a todos os interessados que queiram enviar sugestões ou projetos na área de formação de leitores, além de trabalhar em parceria com o Centro de Referência e Documentação em Leitura (CRDL). Entre os objetivos do PROLER está a ampliação dos dados do CRDL.

O programa desenvolve diversas ações de valorização social da leitura e da escrita, busca promover o interesse pelo ato de ler em todo o país e fomentar políticas públicas de acesso ao livro e viabilizar pesquisas acerca do livro, conforme o *site* oficial do programa. A formação continuada de mediadores de leitura, e gestores do

¹ Informações no link: <http://proler.bn.br/>

PROLER está entre as atuações do programa, bem como são realizadas atividades de leituras literárias com crianças e jovens de escolas públicas e particulares na Casa de Leitura, mediadas por um profissional. Essas ações não se limitam à Casa de Leitura, acontecem também em outras localidades.

Além de atividades como esta, é importante fazer com o que o material didático chegue às mãos dos discentes, este é o primeiro passo para que a leitura se torne mais próxima dos estudantes de escolas públicas, ainda que não garanta a leitura efetiva da obra. Para isso, o Governo Federal lançou em 2011 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)². O programa visa suprir a necessidade de livros didáticos, de obras literárias e de dicionários (para compor o acervo das bibliotecas escolares) das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Os livros distribuídos são utilizados por três anos, de modo que o aluno receba o material para trabalhar apenas naquele ano e o devolverá para que a instituição de ensino o encaminhe a outro estudante no ano seguinte. Ao completar três anos de uso, as escolas escolhem novamente outros títulos para que se renove o ciclo e ela possa receber novos livros. As obras de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, física, química e biologia são consideradas reutilizáveis e entram neste ciclo. Os materiais relacionados ao letramento matemático, letramento e alfabetização, inglês, espanhol, filosofia e sociologia são considerados consumíveis, portanto são renovados todo ano.

O MEC encaminha às escolas que se cadastraram no FNDE o *Guia do Livro Didático*, uma lista de títulos e resenhas de cada livro, previamente escolhidas e avaliadas pelo ministério, após o envio das obras ao órgão pelas editoras, via edital. A escolha de cada instituição deve prever o seu planejamento pedagógico. Versões acessíveis, em áudio, braile e *MecDaisy*³ também são distribuídas para as unidades de

² Informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

³ O MecDaisy é um software desenvolvido pela UFRJ que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato Daisy – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis que permite a navegação facilitada pelos livros e maior interação no momento da leitura, possibilitando a localização de termos e palavras, navegação ágil pelo índice do livro, inclusão de notas, tudo isso através de orientações

ensino, visando a acessibilidade do material para quem é portador de necessidades especiais.

As bibliotecas escolares também são uma preocupação do governo federal que desenvolveu em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁴. Cumprindo com o papel de incentivar a leitura de discentes e docentes, bem como possibilitar o acesso dos mesmos à cultura, o PNBE distribui em anos alternados (cada ano uma etapa, contemplando educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos) obras de Literatura, pesquisa e referência para as bibliotecas das escolas. Segundo informações do site oficial do programa, atualmente ele atende gratuitamente todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Para o MEC,

[o] investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (BRASIL, 2017b).

O programa possui três ações. A primeira é a avaliação e distribuição de obras literárias para compor o acervo das bibliotecas, busca-se enviar às unidades escolares uma variedade de gêneros (poemas, contos, novelas, crônicas, parlendas, adivinhas, livros de imagens, quadrinhos etc.) e de autores. A segunda é o *PNBE Periódicos* que trata da seleção e distribuição de periódicos de conteúdo didático. A terceira ação é o *PNBE do Professor*, que encaminha um material de cunho teórico e metodológico, visando dar apoio à prática pedagógica do mediador na sala de aula em todos os níveis da educação básica. Bretas (2014, p. 96) destaca como funciona o PNBE:

Programa que vem sendo modificado ao longo dos anos, o PNBE é um programa do MEC executado em parceria com o FNDE. Os dois órgãos, em comum acordo, estabelecem as necessidades do ano em exercício, as metas a serem alcançadas, e alocam os recursos

verbalizadas pelo próprio sistema. A partir de 2011, o FNDE exigiu que os livros aprovados nos editais PNBE e PNLD fossem entregues também no formato para serem lidos em MECDAisy.

⁴ Informações em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>

disponíveis, de acordo com o PPA do Ministério da Educação. Para o desenvolvimento das ações é preciso contar com o apoio logístico dos estados, municípios e unidades escolares cobertas pelo programa. Estabelecidos a clientela estudantil a ser beneficiada com o programa, os critérios de seleção dos livros literários e a delimitação do processo de compra a ser realizada, o FNDE publica regras para a aquisição das obras e realiza o processo de avaliação e seleção dos acervos a serem adquiridos. Nessa etapa da execução do programa, várias instâncias ligadas à educação – Conselho Nacional das Secretarias de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), técnicos e especialistas em leitura do MEC, além de representantes de universidades brasileiras, dedicam-se a essa análise e seleção. Uma vez decidida por essa comissão quais obras a serem adquiridas, o FNDE consolida as negociações com as editoras, o prazo e o local da entrega do acervo, cuja qualidade literária é assumida pelas instituições nomeadas acima. Com relação à qualidade física dos livros, o aval é de responsabilidade do Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP (IPT), que avalia as obras de acordo com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e das normas ISO de padrão de qualidade. (BRETAS, 2014, p. 96).

Este processo descrito anteriormente visa levar obras de qualidade (texto e edição) para as crianças e jovens em idade escolar e para os adultos que retornaram à escola para completar seu currículo escolar. Em 1999 e 2000, o programa funcionou neste modelo, de 2001 a 2004, suas ações foram ampliadas com o programa “Literatura em minha casa”, que consistia na distribuição de cinco livros literários de diversos gêneros (poema, conto, peça teatral, novela etc.) para crianças e jovens lerem em casa. Essa ação propunha-se a ampliar o espaço de leitura dos leitores infantis e juvenis para além da sala de aula, possibilitando a fruição da Literatura em um espaço mais íntimo e de modo mais autônomo. Alunos da 4ª e da 8ª séries, hoje 5º e 9º anos, receberam a coleção, bem como estudantes da educação de jovens e adultos. Este mesmo acervo era encaminhado para a biblioteca da escola e para os professores. Contudo, nem todas as escolas contribuíram para que o programa funcionasse de modo adequado. Bretas (2014, p. 98) denuncia que em várias escolas os acervos do “Literatura em minha casa” foram carimbados e permaneceram nas estantes das bibliotecas escolares, sem que as crianças e os jovens pudessem levá-los para casa. A

partir de 2005, o PNBE voltou a focar sua distribuição apenas na renovação do acervo das bibliotecas escolares.

O PNBE possibilitou que os governos estaduais também desenvolvessem seus próprios projetos como o “Cantinho de Leitura”, realizado no Estado de Goiás a partir de um modelo desenvolvido em Minas Gerais, contemplado entre as ações realizadas pelo PPA (Plano Plurianual) que organiza e viabiliza a atuação pública e faz cumprir os fundamentos da República. Essa foi uma tentativa para que no período de 5 anos, até a 4ª série, os pequenos leitores dominassem adequadamente a leitura e frequentassem mais as aulas por se interessarem pela atividade. Os professores mediadores participaram de oficinas e cursos formadores para a implantação do “Cantinho da Leitura”. As escolas receberam acervos escolhidos em Feiras de Livros por representantes de cada instituição de ensino. Os “Cantinhos de leitura” foram instalados nas salas de aulas para que as crianças pudessem simplesmente pegar o livro e ler, mas também estimulou e orientou os professores a realizar atividades de leitura mediada.

Além do “Cantinho de Leitura”, desenvolvido de 2000 a 2004 em Goiás, outros projetos em todas as regiões do Brasil foram realizados visando contribuir com a formação de leitores⁵. Na região Centro-Oeste, foram realizados o “Projeto Caixa Estante” e o “Projeto Ler é legal”. O primeiro é uma espécie de biblioteca ambulante que torna outros espaços escolares espaços de leitura para alunos do ensino fundamental e médio, priorizando o atendimento a escolas rurais. O “Projeto Ler é Legal”, por sua vez, seleciona dez alunos de cada instituição da rede municipal ou estadual de educação que com a ajuda do professor escolhe e compra livros que farão parte do acervo das salas de leitura e o projeto “Brasil, um país plural”, que empresta às unidades escolares pequenos acervos de obras sobre a diversidade étnico-racial destinados a discentes do ensino fundamental no Distrito Federal. A Secretaria de

⁵ Ver mapa de projetos de leitura realizados pelos governos e secretarias estaduais no Brasil no link <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/programas-governamentais-oferecem-livros-escolas-581764.shtml>

Educação de Mato Grosso adquire livros regionais e étnico-raciais para todas as escolas da rede utilizando recursos próprios.

Na Região Norte, o Governo Estadual do Acre compra livros literários de vários títulos e autores, a partir da requisição realizada pelos diretores das instituições públicas de ensino e encaminham para suas unidades, ainda que não mantenham uma periodicidade de distribuição. O Programa de Bibliotecas do Estado do Amazonas também garante a distribuição de livros em suas unidades, apesar de continuar sendo o estado que possui o menor índice de bibliotecas por habitante. No Pará, a leitura nas bibliotecas é garantida por meio da renovação dos acervos e de projetos realizados nas escolas públicas pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares, que foca na implantação de mais espaços de leitura nas unidades. A Secretaria de Educação do Tocantins disponibiliza verba para que a direção das escolas escolha e adquira seus acervos e os professores comprem por meio de um cartão-livro obras de Literatura e de formação para seu uso pessoal no Salão do Livro, que ocorre uma vez por ano com essas finalidades.

O Nordeste protagoniza as políticas públicas de leitura, com a maior quantidade de ações neste sentido. A Secretaria de Educação do Ceará criou a Coleção PAIC Prosa e Poesia que é formada por obras de autores locais, selecionados via edital pela própria Secretaria e distribuídos para todas as escolas da rede estadual. A cada dois anos, o Programa Pernambuco Lendo renova o acervo das bibliotecas escolares, comunitárias e da Biblioteca Pública do Estado e oferece créditos a professores, coordenadores e técnicos administrativos para que adquiram livros na Bienal Internacional do Livro. As bibliotecas recém-criadas em Pernambuco ainda recebem kits com 1,5 mil livros de gêneros e autores (nacionais e internacionais) variados. Os diretores das escolas públicas do Piauí podem solicitar os livros desejados diretamente à Secretaria da Educação que costuma atender aos pedidos. No Rio Grande do Norte, o Programa Cheque-Livro permite que docentes e discentes adquiram os livros literários que comporão o acervo da biblioteca de sua escola por meio de um cheque-livro na Feira do Livro de Mossoró e do Seridó. O Rio Grande do Norte ainda conta com o

Programa Biblioteca para Todos que organiza mutirões para a implementação de bibliotecas comunitárias em todo o estado, os livros são adquiridos com recursos da Secretaria. O Projeto Biblioteca Escolar realizado pela Secretaria de Educação do Sergipe em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado distribui livros (literários, técnicos, indicados para o vestibular, sobre arte e cultura regionais) e periódicos para todas as unidades públicas de ensino, bem como visa implantar bibliotecas nas escolas que ainda não possuem. O “Projeto Livro Vivo”, ainda no Sergipe, distribui kits de Literatura infantil e juvenil para alunos da educação infantil.

No Sudeste, o Programa Leia Espírito Santo distribui mobiliários e livros de Literatura infantil e juvenil, clássicos e de formação docente para as bibliotecas, ainda conta com 800 mediadores de leitura e bibliotecários para garantir o funcionamento da biblioteca nos três turnos em todas as escolas da rede. Em Minas Gerais, o diretor de cada unidade solicita a verba para a aquisição de livros junto à Secretaria de Educação que repassa os recursos à Caixa Escolar mediante a apresentação do Projeto Político Pedagógico, garantindo deste modo a autonomia das escolas na aquisição de seu acervo. No Rio de Janeiro, uma verba é disponibilizada para os gestores atualizarem seus acervos no Salão do Livro das Escolas Estaduais, além do Projeto Leitura para Todos que é uma parceria da Secretaria de Educação e o Instituto Oldenburg que visa à implementação de salas de leituras nas escolas que não a possuem com a doação de um acervo de 500 títulos. O Projeto Apoio ao Saber da Secretaria de Educação de São Paulo distribui um kit de 3 livros (poesia, teatro e narrativa) para cada estudante de ensino fundamental e médio, ampliando a leitura para o contexto familiar e um kit para os docentes. Já o Programa Sala de Leitura, também em São Paulo, estrutura as salas de leitura das escolas e distribui obras literárias e periódicos, bem como garante o funcionamento das mesmas nos três períodos.

No Sul, a Secretaria de Educação do Paraná enviou estantes para organizarem um espaço de leitura e kits com 276 livros de gêneros variados para as escolas públicas do estado. O governo estadual ainda enviou em 2006 e 2009 vários títulos de autores paranaenses. Os livros excedentes adquiridos pela Secretaria da Cultura do

Estado são encaminhados para as escolas com maiores déficits de acervo pelo Projeto Biblioteca Cidadã. As escolas paranaenses recebem ainda títulos acadêmicos para formar a Biblioteca do Professor, títulos para serem dedicados à formação continuada docente. No Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares do Rio Grande do Sul, os diretores solicitam novos acervos para as salas de leitura e recebem um kit com 80 obras de gêneros e autores variados selecionados pela Secretaria de Educação.

Contudo, tanto o PNLD quanto o PNBE, bem como a maioria dos investimentos na área de fomento à leitura, são programas que têm por objetivo garantir o acesso ao livro para crianças, jovens e adultos matriculados na educação básica em escolas públicas brasileiras. Essas ações do Governo Federal, que buscam garantir a estudantes que não possuem condição financeira o acesso a livros considerados básicos para sua educação escolar, são essenciais. Considerando o valor de um livro e, principalmente, de toda uma lista de obras e materiais escolares, bem como comparando ao baixo salário da maioria dos brasileiros, reconhecemos que para muitos a compra desse material seria impossível. Contudo, uma vez que o MEC encaminha os livros às escolas, é preciso garantir que ele chegue às mãos dos discentes, a cada instituição de ensino compete essa tarefa. Tornar acessível o objeto livro seja didático, literário ou de pesquisa, é o primeiro passo para alcançarmos bons resultados no letramento de crianças e jovens, mas não é o suficiente. Não basta a distribuição das obras, se não tornarmos a sua leitura acessível.

Se nosso objetivo é o letramento, precisamos de ações que ataquem o problema de frente, de modo que façamos com que os estudantes não só tenham acesso ao livro, mas que a leitura compartilhada seja garantida nos espaços de ensino e que eles se sintam seduzidos e desafiados a experimentar a leitura literária. Faz-se urgente que sejam colocadas em prática políticas contínuas de formação docente, tornando o professor realmente um mediador de leitura, uma vez que é ele o responsável, na maioria das vezes, por garantir ações cotidianas e efetivas de leitura em sala de aula. Ações, campanhas e programas devem atender a demanda das escolas e espaços de leitura, para além da distribuição de livros, ampliando o número e o acesso a

bibliotecas e criando meios para que o preço do livro não seja tão alto e tão distante da realidade da maioria dos brasileiros.

Bretas (2014, p. 93) ressalta que a Cidade de Goiás protagonizou uma série de atividades, chegando a ter uma campanha para instituí-la como “Capital da Leitura”, com atividades como a “Mala de leitura”, uma mala com obras de Literatura infantil e outros materiais como tinta guache e fantoches; e a “Leitura Itinerante”, que ampliava o círculo de leitores para além da escola, levando-a a hospitais, centros comunitários e morros; a “Janela da Rua D’Abadia”, que possibilitou a reabertura da Biblioteca Infantil; “A chuva de Poesia”, que era o lançamento de poemas em balões coloridos e papéis e o “Círculo de Leitura da Casa de Cora”, com encontros de leitura literária para a comunidade com o apoio de um mediador, entre outras atividades. O último relatório das ações do PROLER é de 2010 e o último edital lançado para a seleção pública de especialistas em formação de leitores é de 2013.

Outro programa que visa mobilizar a sociedade para a leitura é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL⁶), instituído em 2006 pelos ministros da Cultura e da Educação por meio da Portaria Interministerial nº 1442. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff sancionou o PNLL com o decreto 7.559, dando-lhe maior dimensão. O foco deste programa é lançar novas diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no país, se preocupando, principalmente, com a biblioteca e a formação de mediadores. Ele atua com a condição essencial de formar uma sociedade leitora visando à inclusão social a bens, serviços e cultura. O PNLL pretende ter a dimensão de uma Política de Estado para que oriente de forma harmônica políticas, programas e ações continuadas desenvolvidas no âmbito dos ministérios, nos governos estaduais, municipais e empresas públicas e privadas.

Corroborando com a preocupação do PNLL acerca das ações continuadas referentes à leitura, a UNESCO identificou fatores que devem ser considerados para que se construam leitores em um país, nos quais o plano se orienta. Entre os fatores

⁶ Informações no link <http://www.cultura.gov.br/pnll>

qualitativos, destaca-se o poder simbólico que o livro deve ocupar de forma central no imaginário nacional em todas as classes sociais; a importância de que haja famílias leitoras, que contenham integrantes que compartilhem práticas de leitura e se interessem pelos livros, demonstrando afetividade pelos mesmos; e escolas realmente preparadas para formar leitores com bons mediadores, estratégias e recursos variados para alcançar este objetivo. Para que se cumpram esses fatores elencados pela UNESCO, faz-se urgente que se garanta o acesso ao livro, que o número de bibliotecas e livrarias sejam suficientes, bem como que os livros possuam um preço acessível para a grande maioria dos leitores. Este é o primeiro passo para que se possibilite que a leitura seja realmente efetivada.

Neste sentido, o PNLL se organiza em quatro eixos. O primeiro é a democratização do acesso. O programa implanta novas bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, com acervos que atendem o mínimo das recomendações da UNESCO, bem como novos espaços de leitura, que funcionam como centro de irradiação cultural que fortalece e consolida o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e a rede atual de bibliotecas, tornando o sistema integrado e garantindo a capacitação dos gestores e bibliotecários como mediadores de leitura, bem como a circulação dos acervos. As bibliotecas são convertidas em geradores de cultura com ações permanentes de renovação dos acervos. São realizadas atividades de leitura em diversos espaços das cidades (parques, ônibus, livrarias...) e distribuídos livros gratuitos para crianças e jovens, não só dentro das escolas, mas também aqueles inseridos em outros contextos (hospitais, ruas...), bem como junto à cestas básicas; coedição de livros em braile e digitais, audiolivros; entre outras ações. Como já mencionamos anteriormente, tornar o livro acessível é fundamental para despertar o interesse pela leitura, mas ainda não é suficiente.

O segundo eixo garante (ou confere) mais um passo em relação à formação de leitores, uma vez que se preocupa com uma das principais figuras neste processo, o mediador. Visando o fomento à leitura e à formação de mediadores, este eixo cuida de programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros com projetos de

parceria com universidades que possuem licenciatura e oferece cursos de estratégia em fomento à leitura em Literatura infantil e juvenil. Além disso, ainda desenvolve projetos sociais de leitura com clubes de leitura, rodas de práticas leitoras e atividades de formação do leitor, prioritariamente na escola; ações para despertar o interesse pelo livro em comunidades excluídas (indígenas, quilombolas...). Ainda promove a formação de contadores de histórias, de performances poéticas e rodas literárias; o encontro com autores, o banco de dados de projetos de leitura em todo país; as pesquisas na área e mediação, mas também visando conhecer áreas de bibliotecas e do mercado editorial, bem como do consumo do livro; prêmios para as ações de fomento à leitura. A capacitação de mediadores de leitura talvez seja a mais importante das ações do PNLL, visto que ela dá as ferramentas necessárias para que profissionais que trabalham com a leitura sejam multiplicadores de leitores, ao torná-los capazes de propor a seu público alvo leituras e práticas realmente significativas, aproximando os sujeitos do ato de ler, podendo auxiliá-los a tornar esta prática, um hábito. Este eixo se destaca também pela preocupação de ampliar as experiências de leitura para outros contextos, além da escola, preparando mediadores para estas atividades.

O terceiro eixo tem como foco a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico. Trata-se de ações que visam transformar o fomento às práticas sociais de leitura em programas governamentais, bem como a formulação de planos estaduais e municipais (decretos, leis e portarias). Além disso, a realização de congressos, seminários e fóruns do livro; pesquisas sobre políticas públicas na área; criação de fundos de financiamento (destinado ao fomento à leitura); campanhas de valorização da leitura e incentivo a visitas a bibliotecas; programas permanentes em rádio e televisão sobre o livro, entre outras. O reconhecimento e a valorização da leitura em nível institucional garantem seu espaço de destaque na formação do indivíduo. As campanhas, congressos, planos, programas, decretos e leis não só dão visibilidade para a importância da disseminação das práticas de leitura, como facilitam que ela alcance uma parcela da população (de baixa renda ou de regiões de difícil acesso) que costuma estar à margem da maior parte das ações. Por outro lado, cobra

que professores e bibliotecários assumam seu lugar de mediadores e busquem realizar um trabalho de qualidade. Ressaltamos a necessidade de “fiscalização, ou cobrança” para que se apresente os resultados esperados.

O quarto e último eixo é o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento nacional com linhas de financiamento para edição de livros; programas de governo para aquisição de recursos para as práticas sociais de leitura; programas de apoio a microempreendedores; fóruns sobre políticas do livro e da educação; ações de formação para editores e outros profissionais do mercado editorial; programas de apoio ao livro universitário; apoio e financiamento para o setor livreiro; livros em bancas de jornal; apoio a publicação de novos autores; apoio para a tradução e exportação de livros brasileiros para a edição no exterior; reedição de obras importantes e fora de circulação; defesa aos direitos do escritor, fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura. Cuidar da ampliação da circulação do livro, possibilitando novas edições e capacitando os editores para preparar a obra para o leitor, bem como se preocupar com o escritor e com o consumo do livro é necessário para que a leitura chegue a ser efetivada. O editor é um mediador, ele é responsável por preparar o texto enviado pelo autor e torná-lo agradável ao público alvo, bem como garantir que este material chegue ao seu destino, seja por meio da escola, por programas governamentais ou pelas livrarias. Sobre este mediador e o que lhe compete nesta parceria, trataremos posteriormente. Para que o livro seja acessível e seja distribuído, ele precisa existir como material de forma ampla, em quantidade suficiente para circular em todo país.

Considerando a necessidade de ampliar as ações e projetos voltados para a leitura desde a infância surgiu um importante órgão, cuja atuação vem sendo fundamental na formação de professores leitores que atuam diretamente com as crianças, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Trata-se de um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade de Educação de Minas Gerais que visa integrar grupos interinstitucionais voltados para área da alfabetização, ensino de português e letramento literário, desde 1990. O grupo é formado por

professores de diferentes áreas das faculdades da UFMG, bem como de outras instituições de ensino superior e de diversas redes de ensino. O órgão foca na qualificação de professores de escolas públicas e na produção científica acerca do letramento.

Deste modo, reconhecemos que o CEALE desempenha um trabalho fundamental para tornar a mediação literária eficiente na escola, elaborando, junto às redes públicas projetos de orientação e formação do professor, bem como de desenvolvimento curricular, de materiais didáticos e de avaliação. Ele atua também juntamente com o governo federal no PNBE que descrevemos anteriormente como um dos centros responsáveis pela seleção das obras literárias que serão encaminhadas para as bibliotecas da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, desde 1997. O CEALE também oferece cursos de formação continuada para professores que participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que visa mobilizar estados e municípios para que garantam alfabetização de todas as crianças até os 8 anos, até 2014.

O CEALE ainda promove uma série de projetos visando a promoção da leitura desde a infância, como o projeto Tertulinha que, desde 2011, reúne crianças mineiras e seus professores uma vez por mês para promover debates acerca da leitura de obras literárias infantis previamente selecionadas. Para isso, variam os instrumentos de mediação, como vídeos, fantoches, dramatizações e conversas com o autor da obra. O Jogo do Livro, um evento bienal que ocorre desde 1995 na UFMG, formado por conferências, mesas redondas, oficinas e relatos de experiência acerca do letramento no Brasil dentro e fora de contextos escolares. O evento reúne pesquisadores, professores de ensino fundamental e médio, livreiros, autores, alunos de graduação e pós-graduação, dentre outros profissionais do livro e culmina na produção de obras sobre os temas abordados. Cinco das seis obras já publicadas pelo Jogo do Livro receberam o selo “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Para a comunidade de leitores virtuais, o CEALE desenvolve o projeto “As páginas tantas”, desde 2004, que visa incentivar a leitura e a produção de resenhas de textos literários, bem como partilhar experiências de leitura. Para os professores alfabetizadores, educadores e estudantes de cursos de graduação relacionados à leitura e à escrita, o CEALE Debate realiza ciclos de conferências para viabilizar a socialização de experiências pedagógicas e apresentação de resultados de pesquisas, contribuindo para a formação continuada dos profissionais que atuam nesta área.

Sem dúvida, uma das maiores incentivadoras da leitura no Brasil é a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio⁷, oficialmente inaugurada em 2006 e integrada ao Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio (IILER), em 2012. Trata-se de um centro de referência em leitura de múltiplas linguagens e suportes em língua portuguesa, que produz tanto material acadêmico e científico como informativo. A Cátedra UNESCO de Leitura visa contribuir para superação progressiva das desigualdades de ordem educacional, de gênero e sociais a partir da formação de leitores e de sua consciência crítica. O centro de referência atua em pesquisa; participa ativamente nos projetos que privilegiem a leitura em seu caráter transdisciplinar e plural; articula conteúdos e acervos de interesse para a leitura e para aplicações diretas e indiretas da cátedra; estabelece um processo contínuo e retrospectivo de constituição de um banco de dados complementar, inteligente e acessível de conteúdos, acervos, processos, ações, análises e registros de atividades no espectro de seu interesse; propõe ações e projetos de incentivo à leitura; capta recursos para a realização de ações e projetos dentro do seu âmbito de atuação.

A Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio conta atualmente com os seguintes grupos que conduzem pesquisas acerca da formação de leitores: Grupo de Estudos em Literatura Infância Juvenil (GELIJ); Imagens da leitura na escrita ficcional (GEPEL); Grupo de Estudos de textos teóricos fundamentais sobre a leitura (GETT), Grupo de Estudos Interdisciplinares em Hermenêuticos (GEHERM) e Grupo de Estudos em Teorias da Infância (GMuitos são os projetos realizados pelo centro de referência, listaremos

⁷ <http://www.catedra.puc-rio.br/>

alguns deles. Em 2011, Érico Braga coordenou o projeto “Teknóspoiésis: Poéticas do oral ao digital”, tratava-se de uma exposição de caráter multimidiático que convidava o público a interagir com as diversas formas de expressão e reflexão poética. Neste mesmo ano o “Programa Qualidade de Vida” realizou oficinas sobre leitura em 19 regionais do Banco do Brasil em capitais brasileiras. Entre 2011 e 2012, Eliana Yunes e Fernanda Pedrosa coordenaram “Avaliação das Intervenções do Projeto “Escolas do Amanhã” que realizou um levantamento de dados nas unidades de ensino que fizeram parte do projeto “Escolas do amanhã”, promovido pela UNESCO em parceria com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. A “Ampliação da Biblioteca Temática de Leitura da Cátedra: por uma nova mentalidade sobre leituras e leitores”, projeto sob a coordenação de Eliana Yunes e Nanci Nóbrega, teve duração de 2010 a 2012, neste período 1103 livros novos sobre leitura, práticas leitoras e leitura da imagem passaram a fazer parte do acervo da Biblioteca do IILER. A “Formação de dinamizadores de Leitura”, teve sua primeira fase realizada em 2011 e 2012 se encerrando aí, com a seleção de acervo e elaboração de livro-texto para orientação dos professores que atuariam como multiplicadores e tutores nas escolas. De 2011 a 2013, o “Pontão do Livro e da Leitura” realizava ações de articulação, formação de mediadores de leitura e dinamizadores de acervos nos diversos Pontos de Leitura e Cultura existentes no Rio de Janeiro, a partir da coordenação de Ricardo Oiticica. “Serra Viva: Primeiros Passos”, coordenado por Eliana Yunes e Maria Clara Cavalcanti e realizado entre 2012 e 2013 tratava-se da implantação de um Programa de Leitura e Preservação de Memória de três dos sete municípios mais afetados pelas chuvas de 2011 no estado do Rio de Janeiro, visando permitir a reintegração da população e o resgate da memória cultural das localidades arrasadas. De 2012 a 2014, a “Biblioteca Temática de Leitura”, sob a coordenação de Eliana Yunes e Nanci Nóbrega, cuidou da indexação, leitura, análise crítica e produção de resenhas dos três mil títulos envolvendo questões relacionadas à teoria da leitura que compõem o universo da Biblioteca do IILER. O “Observatório de Políticas Públicas de Leitura no Brasil e na América Latina”, realizado de 2012 a 2014 trata-se da elaboração de um banco de dados com informações sobre projetos e políticas públicas de leitura desenvolvidos no Brasil e na América Latina,

coordenado por Luiz Antonio Coelho, Lucia Penteado e Maia Helena Ribeiro. Ainda neste mesmo período o projeto “BLLIJ Digital: ampliando as formas de ver e as maneiras de ler a produção literária para crianças e jovens”, sob coordenação de Eliana Yunes e Nanci Nóbrega selecionou, analisou e disponibilizou um acervo digital de livros de literatura infantil e juvenil. “Ler: verbo em formação – da prática ao mais que conceito”, sob a coordenação de Luiz Coelho e Érico Braga produziu, entre 2013 e 2014, vídeos-aulas com práticas de leitura pertinentes respaldadas por teorias de leitura competentes acerca da formação do leitor e do professor leitor que foram encaminhados à Secretaria Estadual de Educação, visando a distribuição à Rede de Ensino Estadual. O universo da arte e suas leituras possíveis, realizado de 2013 a 2015 e coordenado por Eliana Yunes e Viviane Moreira, que visava realizar um mapeamento e análise crítica sobre como estava sendo feita a leitura de iniciativas do universo artístico-intelectual, no Rio de Janeiro. A lista de projetos é ainda maior, optamos por citar apenas os mais recentes, segundo o site oficial da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio.

Entretanto, a maior incentivadora da formação de pequenos e jovens leitores é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁸, com o objetivo de promover e divulgar a Literatura infantil e juvenil de qualidade, bem como contribuir com a formação leitora dos mediadores de leitura. Trata-se de uma instituição de direito privado brasileira de caráter técnico-educacional e cultural e de utilidade pública com abrangência nacional. A FNLIJ realiza uma série de ações de promoção da leitura, propiciando não só o acesso ao livro destinado a crianças e jovens, como a formação de mediadores e principalmente, garantindo experiências de leitura para o público infantil e juvenil. A instituição costuma realizar concursos para promover livros de qualidade voltados para este público-alvo, organizar seminários e congressos, bem como oferecer cursos de formação continuada voltados para os mediadores.

Em 1972, a FNLIJ realizou o Concurso “Paz na Terra” que premiava texto e ilustração integrados e inéditos para o público infantil. Em 1988 ocorreu o Concurso Literário FNLIJ 30 anos que premiou textos inéditos produzidos no Brasil e voltados

⁸ Dados retirados do site oficial da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: <http://www.fnlij.org.br/site/>

para o público infantil e juvenil, em 2002 o Concurso Leia Comigo premiou relatos reais e ficcionais de experiências bem sucedidas de leituras compartilhadas de adultos com crianças e jovens e em 2013, a premiação do Concurso FNLIJ 35 anos foi direcionado a mediadores de leitura que propuseram uma atividade de leitura literária a partir do Dia Internacional do Livro Infantil.

Considerando que a formação de leitores costuma partir de ações educativas e culturais mediadas e promovidas por um adulto, a FNLIJ realiza oficinas, cursos, seminários e presta assessorias para entidades públicas e privadas. De 1972 a 1982 coordenou o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil que ocorreu na Bienal de São Paulo, bem como promoveu três congressos nacionais e um internacional e em 1974 trouxe para o 14º Congresso do IBBY conferencistas estrangeiros de referência na pesquisa e produção de Literatura infantil e juvenil. Desde sua fundação até os dias atuais, o FNLIJ vem promovendo uma série de cursos voltados para a formação de mediadores, a fim de que eles se tornem realmente multiplicadores de leitura.

Em 1974, a FNLIJ criou uma premiação anual para indicar o melhor livro infantil que se tornou um dos principais desta modalidade. O prêmio FNLIJ Para Criação é a distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis em várias categorias (criança, jovem, imagem, poesia, teatro...). A instituição criou também um selo de qualidade, o “Altamente Recomendáveis/FNLIJ”. As editoras enviam ao FNLIJ as primeiras edições dos livros publicados anualmente para análise e seleção, os livros considerados de melhor qualidade passam a fazer parte do Acervo Básico da FNLIJ, que também orienta a compra dos acervos das bibliotecas escolares das Secretarias e Educação Estaduais. É deste acervo que é realizada a seleção dos Altamente recomendáveis/FNLIJ.

Com o propósito de democratizar o acesso à leitura, a FNLIJ desenvolve uma série de projetos que atendem crianças e jovens que não possuem acesso permanente a um acervo variado de obras literárias voltadas para sua faixa etária. Desde 1999, a FNLIJ conduz o projeto Bibliotecas Comunitárias Ler é Preciso, em parceria com o

Instituto Ecofuturo e vem contribuindo com a implementação de bibliotecas em vários estados brasileiros, incluindo em terras indígenas e em penitenciárias, a distribuição de livros literários, bem como a formação de mediadores de leitura nos cursos de Auxiliar de Biblioteca e Promotor de Leitura e a realização de oficinas de Gestão e Sustentabilidade. Também desde 1999, a FNLIJ realiza anualmente, no Rio de Janeiro, a única feira exclusiva de obras de Literatura infantil e juvenil, o Salão FNLIJ do livro para Crianças e Jovens. Visando promover a leitura e mapear as iniciativas de incentivo à leitura, desde 1997, a FNLIJ realiza o concurso “Os melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil”, o projeto conta hoje com o patrocínio da Petrobrás.

Vários outros projetos já foram conduzidos pela FNLIJ desde sua criação como a coordenação da Biblioteca Infantil e Juvenil Maria Mazzett que funciona nos jardins da Casa de Rui Barbosa; rodas de leitura com crianças de escola pública do Rio de Janeiro no Ateliê do Artista; realização do Concurso “Uma Carta para Lobato” em que crianças escreviam para o escritor; realização da pesquisa “Por uma Política Nacional de Difusão da Leitura”, financiada pela FINEP, que deu origem ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); participação na elaboração de apresentação de programas televisivos de divulgação da Literatura infantil e juvenil no projeto Promoção de Leitura Literária na Televisão; criação de minibibliotecas nos Projetos “Meu livro, meu companheiro”, “Livro Mindinho, seu vizinho” e “Leia, criança, leia”; implementação de biblioteca para crianças que não frequentavam a escola no projeto Recriança; distribuição de livros nos projetos “Viagem da Leitura” e “Ciranda de Livros”; implantação da Biblioteca Infantil de Brasília Teimosa, em Recife e Biblioteca Infantil do Morro dos Cabritos, no Rio de Janeiro.

A FNLIJ indica a cada dois anos, desde 1970, os candidatos (um escritor e um ilustrador) pelo conjunto de sua obra ao Prêmio Hans Christian Andersen do IBBY (Internation Board on Books for Young People), um dos principais prêmios da Literatura infantil e juvenil, bem como já participou do júri desta premiação. Desde este mesmo ano, a instituição também é responsável pela seleção de um escritor, um

ilustrador e um tradutor para a Lista de Honra do IBBY que produz um catálogo com obras de todos os países que é apresentado na Bienal do IBBY e na Feira do Livro de Bolonha. A FNLIJ organiza a participação brasileira na Feira do Livro Infantil de Bolonha, a maior feira de livros infantis do mundo.

A FNLIJ atua em várias frentes de formação de leitores, tanto na divulgação e distribuição de obras, quanto na formação continuada dos mediadores e o incentivo aos escritores desta modalidade literária. As políticas públicas, por sua vez, tem se limitado à distribuição de livros e à implementação de bibliotecas, a fim de promover o acesso aos textos. Aparentemente, o PNBE, PNLD e PROLER, bem como os programas próprios dos governos estaduais e municipais e as campanhas que (de tempos em tempos) são veiculadas na mídia não são suficientes para tornar o Brasil um país de leitores. Tais políticas de fomento à leitura são de extrema importância e possibilitam ações que alcançam resultados positivos na formação de leitor, mas ainda são insuficientes e abrangem poucas regiões mais carentes dos estados e dos municípios. Segundo o Caderno PNLL (2014, p. 7), avançamos muito na redução das taxas de analfabetismo absoluto, mas continuamos com um número ainda alto de analfabetos, 8,5% da população, o equivalente a 13,2 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, índice que supera a população de São Paulo. Por outro lado, muitos dos sujeitos considerados alfabetizados são iletrados.

Os programas, ações e projetos de leitura ainda são insuficientes para atacar de frente o problema do letramento e da não-leitura no país, ainda falta o esforço de muitos estados e municípios nesta área, bem como políticas públicas de leitura e ações que visem a melhoria do ensino nas escolas, uma vez que relegamos a esta instituição a função de despertar o interesse pela Literatura, além de ensinar a ler e a escrever. Por outro lado, muitas ações realizadas por programas governamentais não funcionam, seja por divergências ideológicas nas transições governamentais, seja por má gestão dos recursos públicos, o que impede, por exemplo, que os livros cheguem às mãos dos alunos, em alguns casos por motivos torpes como para evitar que os livros estraguem ou que as obras que excedam à demanda sejam repassadas a outras instituições.

Embora pareçam muitos programas quando listamos e que o Programa Nacional do Livro Didático chegue a todas as partes do país, o número de programas ainda é pequeno considerando a extensão do país.

Não lutamos apenas contra a falta de acesso e estrutura, lutamos contra hábitos e imaginário. A leitura está no imaginário popular como uma atividade escolar; fora da instituição de ensino, ler é considerado perda de tempo. O trabalho é considerado útil e televisão, cinema, esportes, entre outros é lazer, a leitura não se encaixa em nenhum destes lugares, apenas na tarefa escolar. Ler na escola é importante para aprender e tirar boas notas.

Contudo, é amplamente difundido no país que a leitura é importante para o desenvolvimento e a formação de sujeitos, mas pouco ainda é feito para obter resultados satisfatórios, levando a uma diminuição da leitura no país, como mostra a última edição (2012) da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro. Cabe à escola, mas também a sociedade de modo geral, fazer cumprir o papel de mediadora, principalmente, no que condiz a apresentar a Literatura para crianças e jovens. Políticas públicas de fomento à leitura precisam, urgentemente, se voltar para a formação de mediadores de leitura, eles são os responsáveis por garantir que o objetivo final de todos os programas e ações mencionados seja alcançado: a leitura efetiva e a formação do leitor.

A função que os adultos assumiram de educar as crianças e os jovens, desde que se reconheceu que eles são sujeitos em formação que necessitam de cuidado e educação, inclui a necessidade de torná-los leitores, uma vez que se entende a Literatura como importante para a cidadania do indivíduo e para a sua inclusão social. Como o governo é um dos responsáveis por pensar o desenvolvimento econômico e social do país, são responsáveis também por programas e ações que tornem a leitura acessível a qualquer cidadão, seja lá qual a sua classe social ou a cidade em que vive.

Como é possível perceber, as políticas públicas de fomento à leitura possuem duas vertentes de atuação, o acesso ao livro por meio de sua distribuição nas escolas

brasileiras e a disseminação da leitura propriamente dita. O cerne da segunda vertente tem como protagonista o mediador de leitura, responsável por conduzir as leituras literárias e guiar as ações implementadas, a fim de garantir o êxito das mesmas. Sem o mediador não se alcançarão bons resultados, por isso é urgente a ampliação de políticas de capacitação de professores, bibliotecários e outros profissionais do livro, bem como dar-lhes recursos e meios de desenvolver práticas de leitura significativas dentro e fora da escola.

2. MEDIAÇÃO E LEITURA

O papel do mediador de leitura é, a todo momento, penso eu, o de construir pontes.
(Michèle Petit)

Sabemos que os sujeitos se formam leitores, este hábito não surge naturalmente, visto que a leitura depende do letramento. Não nos referimos aqui a habilidades de decodificação de códigos linguísticos, uma vez que o sujeito estaria alfabetizado, mas não seria competente para ler as palavras e as frases, construindo sentidos entre elas e um texto como um todo. O letramento é um passo além da alfabetização, trata-se de um conceito recente das áreas de educação e ciências linguísticas que surgiu da necessidade de teorizar práticas sociais no campo da leitura e da escrita que vão além do domínio do alfabeto e da ortografia.

Entendemos letramento como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competentes da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 20). Considerando que o domínio da linguagem é inclusão social, letramento é senão o estado conquistado pelo grupo social ou pelo sujeito a partir da aquisição da leitura e da escrita. O conceito se refere ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Deste modo, o indivíduo pode ser alfabetizado, mas ainda não ser letrado. A Literatura é uma arte que depende do processo de letramento. Ao processo de apropriação da Literatura enquanto construção de sentidos é que denominamos letramento literário, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 67). O letramento literário torna os leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipulando seus bens culturais e construindo deste modo um sentido para o mundo e para si mesmo, visto que

[a] ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor.

Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos. (COSSON, 2011, p. 17).

Assim, o modo que o leitor vê o texto e o toma para si reflete na sua inserção na comunidade e em sua relação com a mesma, permitindo ao indivíduo dizer de si e do mundo à sua volta, bem como expressar seus questionamentos acerca da própria comunidade. Não ser letrado nesta sociedade é estar à margem, é não fazer parte da mesma por não dominar o seu mecanismo para pensar o mundo e agir na coletividade.

A maioria dos sujeitos que se formaram leitores viam alguém (mãe, pai, parente, professor, entre outros) de seu convívio lendo. Para Petit (2013, p. 25), basta um leitor apaixonado para formar novos: “uma pessoa que ama os livros em certo momento desempenha o papel de ‘iniciador’, alguém que recomenda livros”. Poucos são seduzidos pelo objeto livro sem que alguém dê o exemplo ou incentive. Aí entra a figura do mediador que se responsabiliza por apresentar a leitura para os possíveis leitores. Petit ressalta que “se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada [...] a dimensão do encontro com um mediador, das trocas das palavras verdadeiras é o essencial” (PETIT, 2008, p. 154).

Muitos escritores relatam, em depoimentos, a influência de mediadores em suas vidas, mas, infelizmente a maior parte dos relatos referentes à leitura na escola (onde estão os principais mediadores de leitura, professores e bibliotecários) são negativos e traumáticos. Alberto Manguel (1997, p. 18) relata que sua babá lia para ele. Futuramente, ao ler para Jorge Luís Borges quando o escritor perdeu a visão, Manguel reconhece passar por outro tipo de mediação, ao reinventar sua relação com o livro, uma vez que ele deixou de ser ouvinte para ser o portador da voz, mas a partir dos desejos de um leitor-ouvinte crítico. Monteiro Lobato (2010, p. 264), por sua vez, narra que ouvia atento às histórias de uma negra que trabalhava na casa, homenageando-a com a personagem Tia Nastácia.

Segundo a edição de 2012 (referente ao ano de 2011) da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o professor é o mediador que mais influencia no interesse pela

leitura (45%), seguido pela mãe ou responsável do sexo feminino (43%), outro parente (14%), amigo (12%), líder religioso (6%), marido ou esposa (4%), colega de trabalho ou patrão (2%) e 17% afirmam não terem sido incentivados por ninguém. Contudo, no cenário em que vivemos, em que a família tem relegado o seu papel de educar à escola, não nos espanta que de 2007 para 2011 tenha diminuído a influência de mães (de 49% para 43%) e pais (de 30% para 17%) na formação de sujeitos leitores e aumentado a influência de professores (de 33% para 45%) e de amigos (de 8% para 12%) neste processo. A frequência em que os entrevistados viam os pais lendo também diminuiu de 2007 para 2011, diminuiu em 9% a frequência com que os entrevistados veem/viam a mãe lendo e em 13% o mesmo item relacionado ao pai e aumentou em 10% a frequência dos que nunca veem/viam a mãe lendo e em 13% os que nunca veem/viam o pai lendo. Os dados apontam para o fato de que as famílias vêm mudando sua rotina no que se refere aos hábitos de leitura e influenciando menos na formação dos filhos enquanto leitores, por outro lado, os professores vêm ampliando sua influência sob as práticas de leitura dos estudantes, a maioria crianças e jovens. Esta inversão no cenário familiar e escolar ocorre tanto pelo fato de os professores estarem melhorando seus métodos para trabalhar a leitura, sobretudo a literária em sala de aula, haja vista a ampliação das pesquisas acerca dos processos de mediação, como um reflexo da diminuição do tempo que os pais passam com os filhos, considerando a necessidade de atendimento às demandas do mundo do trabalho e a dinâmica do sustento da família.

Outros dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) corroboram para nossa tese de que o professor é o principal mediador e que a escola, independente da qualidade com que vem formando leitores, é sobretudo o ambiente em que mais se propaga o ato de ler. Quando questionados sobre a frequência de leitura, os textos escolares aparecem em primeiro lugar nas respostas dos entrevistados, 44% afirmaram ler este tipo de texto uma vez por dia e 44% uma vez por semana; os textos para a internet aparecem como uma segunda categoria com 38% e 42%, respectivamente; seguidos de livros indicados pela escola, 37% leem uma vez por dia e 42% uma vez

por semana. Quando o assunto são os gêneros lidos esporadicamente, os livros didáticos aparecem em segundo lugar (32%), perdendo apenas para a *Bíblia* (42%); contudo, quando a questão são os gêneros lidos frequentemente, os livros didáticos (66%) ultrapassam a *Bíblia* (65%).

Ao cruzar as respostas referentes aos gêneros que os entrevistados costumam ler e níveis de escolaridade, nota-se que da rotina de quem possui ensino superior, fazem parte os livros didáticos (50%), romance (47%), livros técnicos (34%), livros de História, Economia e Política (29%), contos (28%), autoajuda (27%), biografias (27%) e enciclopédias e dicionários (19%). A *Bíblia* (46%), livros religiosos (38%) e poesia (24%) são mais lidos por quem possui o ensino médio. Os livros infantis (41%) e histórias em quadrinhos (24%) se destacam entre os leitores até o 5º ano.

O fator motivação para ler o livro também nos remete à influência da escola nas práticas dos leitores. A maioria dos entrevistados com nível superior de escolaridade leem para atualização e conhecimento geral (73%), a leitura por prazer (56%) é citada pela maioria com ensino médio, seguido por aqueles que leem apenas por exigência escolar (43%), cuja maioria possui escolaridade até o 5º ano. Nota-se que a escola é um dos fatores determinantes das práticas de leitura no nosso país e que quanto maior a escolaridade, mais ampla é a penetração da leitura nos hábitos dos sujeitos.

Neste contexto, o professor é o principal mediador, mas além dele os pais e outros agentes também contribuem para a formação de leitores desde a infância. Deste modo é necessário delinear o que compreendemos por mediação e quem, no nosso entendimento, são os mediadores de leitura no país para entendermos, de fato, o processo de formação de leitores que estamos discutindo neste estudo. Entendemos que todo aquele que, em alguma medida, é responsável ou influencia na chegada do livro à mão do leitor, bem como aqueles que garantem que a leitura seja efetivamente realizada, contribuindo deste modo para a formação de leitores, são mediadores. Neste sentido, o próprio autor da obra é um mediador, uma vez que escreve visando um

leitor, específico ou não. Ao entregar a obra para publicação incentiva/espera que seu texto seja lido.

Contudo, a partir do momento em que o texto é encaminhado para publicação, outros agentes de mediação passam a atuar, como o editor que trabalha diretamente com o texto, sugerindo ajustes, cortes ou acréscimos e organizando o material para que circule no mercado e de fato seja agradável ao leitor para que este desfrute da obra disponibilizada. O *marketing* busca seduzir o leitor para que leia determinado livro e vemos que isso funciona ao tornar alguns livros verdadeiros *best-sellers*, formando muitos leitores (não é intenção desta tese discutir/avaliar a qualidade dessa leitura). A estreia de cada um dos livros da série Harry Potter no Brasil é representativa dessa estratégia do mercado editorial. Uma reportagem do G1 do dia 04 de agosto de 2016 anuncia o lançamento do oitavo volume da série com eventos em pelo menos 16 cidades do país nas Livrarias Saraiva, Fnac e Cultura, que receberam concurso de *cosplay*, debates e distribuição de brindes, mas o ponto alto do evento é a abertura das caixas dos exemplares da obra lançada à meia noite. Esses eventos comemorativos marcavam o início da comercialização do livro, com várias atividades que envolvem as crianças e jovens no universo narrativo da obra. Como se trata de uma série de oito livros, o leitor era mobilizado pela sedução e ansiedade, aguardando, a cada volume, que se lançasse o seguinte.

Entretanto, é no convívio diário, principalmente no caso de crianças e jovens, que estão os mediadores que atuam de forma mais efetiva na formação de leitores, o leitor adulto, seja ele professor, mãe, pai ou algum parente que conduz à leitura pelo exemplo e incentivo, bem como (no caso do professor) desenvolve atividades visando formar leitores. Sílvia Helena Simões Borelli (1996, p. 97) ressalta que o professor é o principal mediador entre a editora e o seu público. Acrescentamos que, atualmente, ele é o agente que mais influencia para que a leitura de uma obra literária realmente se efetive. Esses agentes que listamos neste parágrafo são talvez os principais responsáveis para que o ato de ler seja de fato concretizado.

Podemos, deste modo, separar os mediadores em dois blocos, o primeiro formado pelo autor e os agentes que formam o mercado editorial e que são responsáveis pela produção e circulação do objeto livro. O segundo bloco dos agentes que, com o objeto livro nas mãos, se preocupam com a experiência de leitura da obra. O primeiro bloco de mediadores pensa o objeto livro tornando-o agradável e sedutor ao leitor, mas é o segundo bloco que garante a leitura efetiva. Deste modo, mediação é todo o processo que envolve a produção e recepção de um livro, uma vez que visa a um objetivo, alcançar o leitor, desde o momento da escrita, em que se define um tipo de público-alvo (criança, jovem, adulto, leitor comum ou especializado...) e o autor passa a escrever um texto visando este leitor ideal até a leitura efetiva da obra, por envolver sujeitos que corroboram para o encontro entre leitor e texto. É importante pensarmos nesse processo, uma vez que ler ou não ler, ler mais ou menos, assim como gostar ou não gostar de ler dependem de incentivos do meio sociocultural em que o sujeito está inserido (família, escola, trabalho, etc.). Isso se dá porque o hábito da leitura é ensinado, ninguém nasce leitor, até porque a leitura exige letramento, como mencionamos anteriormente. Não se torna leitor se não passar por um processo de formação e no Brasil este processo é lento. Desde o período colonial que a publicação e o acesso ao livro são marcados por dificuldades, carências e censura.

Atualmente, temos mais leitores no Brasil do que já tivemos em boa parte de nossa história, ainda que a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro (2012) aponte uma diminuição de 5% no número de leitores de 2007 para 2011. Entretanto, isso não quer dizer que o brasileiro não dê importância para a leitura, pois está no imaginário do nosso povo que ler é importante, visto que traz novos conhecimentos e a possibilidade de mudar a realidade social em que vivem. A pesquisa recente do Instituto Pró-Livro aponta que 64% dos entrevistados acreditam que ler bastante pode ajudar uma pessoa a “subir na vida”. Além disso, 50% dos pesquisados se dizem leitores, o equivalente a 88,2 milhões de leitores, o que contraria a queixa constante de que não somos um país leitor.

Se o brasileiro de fato lê, o problema está instaurado em outro campo, no que se lê e em como ele vê a leitura. A questão é o quê os profissionais do livro aceitam como leitura, uma vez que grande parte das leituras realizadas no nosso país não são Literatura de referência, ou seja, indicada pela crítica literária. Além disso, a visão pragmática que se tem da leitura não corrobora com a formação do leitor. Para a maioria dos brasileiros, a leitura serve para o conhecimento escolar, estudando e se graduando, se pode “subir na vida” (ascender de uma classe social a outra mais favorável economicamente). Deste modo, dificulta que o sujeito adquira o hábito de ler, ou o mantenha apenas durante o período em que frequenta alguma instituição escolar, não cultivando o ato de ler além dos muros da escola.

Afinal, por que esperamos que o sujeito leia fora da escola? O que é leitura? É preciso nos fazer essas perguntas para entender porque consideramos que falta leitor no país, quando metade do nosso povo está lendo. É preciso compreender porque o contato com determinado livro é reconhecido como leitura e com outro não. Precisamos pensar também qual a importância da leitura para os indivíduos e para a coletividade. Para Manguel (1997, p. 19-20), ler é a extensão de uma atividade biológica. Todos nós lemos, começamos pela leitura de mundo na tentativa de entender quem somos e onde estamos, a partir desse primeiro ato de ler vamos construindo os sentidos do universo a nossa volta.

A leitura de mundo é o primeiro grau de leitura, segundo Paulo Freire (1921, p. 9-14), seguido pela leitura da palavra, em que o sujeito se depara com um texto escrito para decifrar seus sentidos. A recorrência do contato com a palavra escrita vai deixando o leitor mais íntimo dessa linguagem e o possibilita aliar sua leitura de mundo à leitura da palavra, ou seja, aos sentidos que o texto oferece, alcançando uma leitura crítica do texto e do mundo à sua volta.

Nesse sentido, Chartier (2011, p. 78) ressalta que ainda que o próprio texto conduza a um determinado significado, o leitor possui a liberdade de criar e recriar sentidos, o que dá à leitura o “estatuto de uma prática criadora, inventiva e produtora”

(CHARTIER, 2011, p. 78). As ressignificações e apropriações realizadas na leitura fazem com que o texto alcance diferentes comunidades de leitores inscritos em situações sócio-históricas distintas. Chartier e Cavallo (1998, p. 8) destacam que a atividade leitora vai além do ato de mover os olhos decifrando palavras, “ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 8). Desse modo, a relação estabelecida entre livro e leitor passa pela inscrição do leitor e do autor no mundo e em uma determinada época; trata-se do encontro desses sujeitos, da recepção que o primeiro faz da proposta apresentada pelo segundo. Neste encontro, os significados são construídos a partir do tempo e espaço em que esses indivíduos estão inseridos, cabe ao leitor ressignificar a obra sem perder de vista os caminhos indicados pelo autor.

Deste modo, a experiência é individual, não há como prever o que um leitor fará com uma obra literária, fatores como sexo, profissão, condição social, faixa etária, escolarização, entre outros influenciam na construção dos sentidos de um texto, assim como o espaço (coletivo ou privado) onde a leitura é realizada influencia em tal prática cultural. A intimidade com a leitura e a escrita não é idêntica em todas as comunidades de leitores. As significações plurais que surgem nos atos de leitura se dão a partir do encontro das maneiras de ler e dos protocolos de leitura depositados no objeto lido.

A leitura efetiva a existência de um texto, compete ao leitor acessar a obra dando-lhe sentido conforme seu tempo e suas experiências, afinal “um texto sem leitor é um não texto, quer dizer, só pegadas negras em uma folha em branco” (CHARTIER, 2002, p. 255). Contudo, outros elementos, além do conteúdo escrito, compõem a obra, “não existe texto fora do suporte que permite sua leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido) (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 9). Ler no livro impresso ou no computador, ler silenciosamente ou em voz alta, ouvir uma leitura, ler na cama ou na biblioteca, ler um livro emprestado ou seu, todos estes aspectos influenciam diretamente na leitura construída pelo leitor. Tais elementos individualizam os sentidos de um texto, fazendo com que a mesma obra seja diferente para cada leitor e que uma segunda leitura do mesmo livro realizada pelo mesmo leitor

jamais será a mesma experiência, pois a circunstância de leitura jamais é a mesma. Para Bourdieu, em debate com Chartier (2011, p. 250), “um livro muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda. É muito simples. Quando o livro permanece e o mundo em torno dele muda, o livro muda”. O momento da leitura, portanto, é um momento único de atuação do leitor. Como considera Petit,

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso vai levá-lo. (PETIT, 2008, p. 29).

A leitura é, conforme Petit (2008, p. 29), um diálogo entre texto e leitor, o primeiro conduz o segundo que constrói os sentidos de acordo com as variantes comentadas anteriormente. Neste processo de significação, o leitor é tocado pela obra, levando-o à reflexão, logo, é transformado por ela. Proust (1989, p. 30-31), ao falar sobre as habilidades do leitor, explicita bem nossa discussão:

Sentimos muito bem que a nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim da sua sabedoria não nos aparece senão como o começo da nossa, de sorte que é no momento em que ele nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de ainda nada nos disseram. (PROUST, 1989, p. 30-31).

O texto é o lugar do encontro, em que o autor pode apenas despertar desejos e curiosidades, ele não dá as respostas que o leitor procura, deixa a este o encargo de construir os sentidos da obra completando os espaços em branco deixados pelo autor e encontrar as respostas de seus questionamentos. Nem sempre encontrará tais respostas, por vezes, mais perguntas surgirão. Além disso, este momento pode levá-lo a buscar outros textos para repetir a experiência, ainda que ela jamais será a mesma. O encontro solitário com o texto literário depende do letramento e por este motivo a leitura está

tão relacionada com a escola no imaginário coletivo, ainda que “a apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). É assim que muitos sujeitos se fazem leitores por outras experiências no mundo, fora do universo escolar.

Essa capacidade de decifrar e de fazer uso da linguagem é aprendida a partir da própria leitura, quanto mais se lê, mais se desenvolve habilidades de uso da língua e do discurso, bem como se amplia a visão de mundo e aumenta as possibilidades de diálogo com o texto. Quanto mais intimidade se adquire com a linguagem escrita, mais se é capaz de realizar leituras mais complexas e interpretações menos superficiais.

Ainda que caiba à escola o papel de ensinar a ler e a escrever, esta é uma atividade que não depende somente da mesma. Contudo, ao longo da história ela assumiu essa função de formadora de leitores. Tarefa que em partes vem funcionando bem, pois muitos leitores têm contato com a Literatura apenas na escola, mas que por outro lado contribui negativamente para a recusa do ato de ler por parte dos leitores, assim que saem da escola (ou ainda nela), por acreditarem que essa atividade é escolar e não faz sentido este hábito, afinal não se é obrigado a ler. Contudo, o problema não está na obrigatoriedade de ler, mas em como as práticas de leitura são conduzidas, se ela sempre for associada a uma nota, cria-se a ideia de que se lê apenas para aprender o necessário para a realização de determinada atividade ou para conquistar determinada nota.

Podemos observar esta mesma ideia de que a leitura é uma atividade pragmática no imaginário popular, em que o livro ocupa lugar de *status* intelectual, por dizer de alguém letrado que dominaria a linguagem e o discurso. Não é à toa que por muito tempo a Literatura que é considerada uma leitura diferenciada, foi chamada de Belas Letras. O livro, por vezes, é usado como decoração de casas e escritórios por simbolizar o saber, dando a ideia de que naquele ambiente tem alguém detentor deste conhecimento, um leitor. Atualmente, ele vem perdendo espaço para outras tecnologias que tem seduzido mais o público, tanto infantil, juvenil quanto adulto,

como os *tablets* e *smartphones*, entre outros que passaram a simbolizar *status* e poder maior que o livro. Bretas (2014, p. 26) chama a atenção para a etimologia da palavra ler, que também remete a poder:

na etimologia do verbo ler, do latim *legere*, encontram-se simultaneamente três significados – contar/enumerar, colher e roubar -conceitos que nos auxiliam a compreender melhor as práticas de leitura... quando abrimos mão de ler algo consistente, estamos abrindo mão de uma parcela do poder [...] Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder. (BRETAS, 2014, p. 26).

A autora ressalta que a leitura é um instrumento de empoderamento do sujeito, uma vez que oferece mecanismos de domínio da linguagem, o que facilita suas relações pessoais e sociais com o mundo a sua volta. O ato de ler dá ao indivíduo mais tato com a linguagem e com os discursos que dela decorrem, trata-se de inclusão social. É pela palavra que as leis são construídas e é por ela que os argumentos são construídos para que se conquiste seus direitos ou se questione as injustiças. Neste sentido, o letramento não só insere o indivíduo nas atividades mais cotidianas como pegar o ônibus correto para casa ou fazer uma lista de compras, como também o insere nas atividades mais complexas que dizem respeito diretamente à sua vida, em áreas como a política e o direito, por exemplo.

Petit (2009, p. 287) destaca que “é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita e essa é uma das razões pela qual ninguém deveria ser excluído dela”, mas é justamente o motivo que contribui para o descaso com o sistema educacional brasileiro, pois não há interesse real nessa inclusão. Para a inserção no mundo da escrita, a leitura é necessária, visto que ela é “um ato que precede e não decorre da escrita; ao contrário do que se supõe, ela é antes uma antecipação da escrita, pois para escrever o mundo é necessário que ele tenha sido lido. A experiência efêmera de ler, às vezes, se deixa prender por uma escrita” (YUNES, 2003, p. 41). Nesta perspectiva, a leitura é inclusão social.

Para que o sujeito faça parte efetivamente de uma sociedade alfabetizada é necessário que domine, minimamente que seja, a linguagem escrita. Para Petit (2009,

p. 43), a pior exclusão é ser privado da palavra que dá sentido ao que vivemos, “ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo” e acrescenta “muitas pessoas que não têm acesso à escrita ou não conhecem bem o seu uso, sentem-se indignas” (PETIT, 2008, p. 43). Negar o direito à leitura é uma forma de exclusão social, afinal “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2008, p. 43). No entanto, o analfabetismo exclui da vida social desde as mais rotineiras atividades como conseguir identificar o ônibus correto para chegar em casa ou conhecer a utilidade ou a marca de um produto no supermercado.

Neste contexto, não é interesse dos governantes facilitar o acesso a este instrumento de poder que é o livro, pois é mais fácil dominar um povo iletrado. Manguel (1997, p. 313) ressalta que, geralmente, quem ocupa um lugar de liderança tem a consciência do poder da palavra escrita e exemplifica com o caso dos donos de escravos:

Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter o acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. (MANGUEL, 1997, p. 313).

Não é interessante para os governantes que seu povo seja leitor, para que não desenvolva um pensamento mais crítico e passe a não aceitar mais medidas governamentais que o prejudique e lhes são impostas. Esse desinteresse é visível no processo de precarização em que as escolas vêm passando para que se justifique sua terceirização, tirando a responsabilidade de oferecer uma educação pública e de qualidade das mãos do governo. Ao longo da história, muitos ditadores se deram conta de que uma população analfabeta é mais fácil de dominar. Manguel (1997, p. 315) ainda alerta para o fato de que uma vez letrado e adquirido o hábito da leitura não há mais volta, não se desaprende a ler. Os governantes sabem disso, de modo que, apesar

de manterem um discurso favorável à leitura, limitam seu alcance, seja pela escassez de políticas de acesso ao livro ou de bibliotecas. Tal discurso é fomentado pelos governantes e candidatos a cargos no governo, visto que na democracia brasileira a educação passa a ser direito com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante igualdade de condições de acesso e permanência na escola e responsabiliza família e estado pelo processo formativo do sujeito. Deste modo, políticas governamentais de acesso ao livro e de formação do leitor passam a ser obrigação do estado. No entanto, pouco é feito de fato para fomentar a leitura e garantir o acesso ao livro pelos governos federal, estadual e municipal.

O discurso ambíguo que prevalece sobre o livro também não favorece ao leitor. A leitura nos é imposta como algo importante para que possamos escrever melhor e adquirir conhecimento, mas até certo ponto. O prazer no ato de ler é praticamente imposto nas escolas, como se todas as experiências com a leitura e, principalmente, com a Literatura fossem agradáveis. Por vezes, nós que nos consideramos leitores não gostamos de alguns livros, sequer sentimos prazer em todos os clássicos, livros bem indicados pela crítica. O discurso é bonito, como se fosse impossível ler sem gostar, se não gostou ou não entendeu ou não está com o livro certo. Aprende-se a ler a partir da prática, da influência de alguém que gosta de ler, mas não conseguimos obrigar ninguém a gostar de ler ou ter a mesma experiência satisfatória que tivemos com determinado livro:

Ninguém devia ser obrigado a gostar de ler. Que cada um seja livre, bem entendido, para preferir os trabalhos manuais, os esportes ou pôquer à leitura e à escrita: estamos aí no campo dos lazeres, socialmente construídos, onde as inclinações pessoais prevalecem. Todavia, cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível. (PETIT, 2009, p. 286 - 287).

Ironicamente, muitos dos pais e professores que insistem para que seus filhos e alunos gostem de ler não possuem a prática da leitura, preferem outras atividades. Como despertar o prazer da leitura no outro se não gostamos de fato de ler? Que verdade eles pensam que passam? Sem o exemplo, o discurso raso não convence. Esse

discurso é recorrente pela ideia de que a leitura é fonte de conhecimento, auxilia os estudantes a tirarem boas notas na escola e é um caminho para “subir na vida”, o que faz com que essa insistência se dê apenas na infância e na adolescência, faixa etária em que o sujeito ainda está em formação. Quanto mais insistente é o discurso de que se deve amar a leitura, mais pessoas fugirão dela.

Petit (2008, p. 122) chama a atenção para os motivos que levam muitos pais a cobrarem a leitura das crianças e jovens e a reclamarem tanto da ineficiência de seus incentivos:

A leitura é vista agora pela maioria dos pais como um capital, e tanto as pessoas do campo como as da cidade lamentam em uníssono que “os jovens não leem o suficiente”. Mas é preciso observar que muitas vezes é com uma visão utilitarista, restrita que desejam que seus filhos leiam. (PETIT, 2008, p. 122).

Pais e professores incentivam a leitura a partir de uma perspectiva utilitarista, tirar boas notas na escola e adquirir conhecimentos para entrar em uma universidade ou no mercado de trabalho, uma vez alcançados tais objetivos não há motivos para perder tempo com o livro. Essa perspectiva diminui a possibilidade de uma criança e, principalmente, um jovem dedicar seu tempo ocioso à Literatura. Os jovens, de modo geral, por assimilarem a leitura como atividade escolar, tendem a repudiá-la para manter a fama de malandro ou descolado. O livro não contribui para alimentar a imagem do malandro, principalmente se o estudante é de escola pública e de baixa renda, está no imaginário de quem vive neste contexto que o ato de ler não é para eles, é preciso aprender a ler e escrever para arrumar um trabalho e não para entretenimento.

Ao longo da história, o livro se tornou um objeto elitizado. O preço do livro no Brasil contribui para essa ideia. A renda das camadas mais populares da sociedade se esgota no suprimento de suas necessidades básicas, não sobrando para a compra de livros. Paralelamente a isso, não é comum no nosso país encontrarmos bibliotecas públicas nas regiões periféricas, as que existem pertencem a escolas, muitas delas estão fechadas ou negam o acesso à comunidade. Neste contexto, é natural que a

população mais carente (carente também de livros, de mediadores de leitura e de educação de qualidade) se sinta excluída do ciclo de leitura. Essa ideia é tão forte no imaginário popular, não só brasileiro, mas em vários outros países, que o jovem que demonstra gostar de ler é considerado como um traidor (mesmo que de modo inconsciente) por seus amigos. O leitor, deste modo, lida tanto o medo dos pais e das autoridades do que a leitura pode fazer com ele, como também preconceito dos amigos e o próprio acesso ao livro, por vezes dificultoso:

Além dos pais temerosos que os livros levem seus filhos longe demais, além dos professores que nem sempre conseguem transmitir que ler não significa necessariamente submeter-se a um sentido imposto, além disso tudo existem os amigos. E os comportamentos de fracasso ou rejeição à escola, ao conhecimento, à leitura, constituem uma armadura que eles confundem com virilidade, e são reforçados pelo desejo de não serem rechaçados pelo grupo. [...] Frequentemente, nos meios populares, o intelectual é considerado suspeito; é colocado de lado como um pária, considerado um puxa-saco, maricas, traidor de sua classe, de suas origens etc. Muitos sociólogos e escritores têm relatado isso em diferentes países. Inclino-me a pensar que se trata de algo amplamente compartilhado, para além das fronteiras, mesmo que naturalmente, as variações culturais sejam importantes. (PETIT, 2008, p. 126).

Para que a leitura literária alcance este público que a vê como inalcançável e o leitor como uma espécie de traidor da sua classe, se fazem urgentes políticas públicas que viabilizem projetos e ações a fim de dar a estas comunidades o direito que há muito vem sendo negado. Ainda faltam políticas governamentais que democratizem, de fato a educação e a leitura alcançando as classes baixas, visto que pouco se investe na formação de mediadores que atuem nas escolas públicas. As escolas públicas estão caindo aos pedaços, sem estrutura, sem livros e sem material didático. Se o livro, de modo geral, não é acessível a esse público, é como se ele pertencesse a outro mundo, ao qual a comunidade de baixa renda não tem acesso e com o qual não se identifica. E não é por não possuir intimidade com as palavras necessariamente, visto que muitos jovens das periferias se identificam com as rimas do rap ou do hip hop e buscam a identificação nas letras de seu universo. Nesse contexto, a leitura pode simbolizar abandonar este modo de se colocar no mundo que é próprio de seu grupo:

Assim, indivíduo não vai inventar de virar leitor porque isso pertence a outros grupos. E lá chegamos nós, os letrados, os interessados em leitura, com nossas caixas de livros e nosso empenho para que eles comecem a ler, esquecendo que estamos exigindo deles simplesmente que se tornem traidores. (CARON apud. BRETAS, 2013 p. 32).

A população de baixa renda é privada do acesso ao livro e os poucos que chegam até elas são aqueles que as escolas disponibilizam, os livros didáticos. É-lhes negada uma experiência real com o texto literário, na mesma medida que não há um interesse real em tornar este cidadão de baixa renda em um leitor. O desejo de moldar este público, padronizando o modo de pensar está por trás de um discurso da leitura para todos, como ressalta Petit (2008, p. 46):

Segundo políticos e intelectuais, caberia então aos professores, aos bibliotecários, introduzir estes jovens marginalizados em uma espécie de ritos de passagem, obrigando-os a pertencer, através do ato de compartilhar os grandes textos. Encontramos nesses discursos a crença antiga de que os textos escritos poderiam modelar aqueles que os decifram, e que certos textos considerados fundadores, poderiam imprimir-se neles como se fossem páginas em branco, até que os leitores se assemelhassem pouco a pouco ao que ingerem. (PETIT, 2008, p. 46).

O que políticos e intelectuais parecem desconhecer é a liberdade do leitor diante de um texto, é ele a partir de suas próprias experiências que constrói os sentidos do texto, a partir das pistas que a obra literária vai apontando. Este diálogo pode ser mediado, jamais controlado. Sequer conseguimos mensurar com muita clareza o que leva, de fato o leitor a um livro e não a outro e, principalmente o que faz com que ele permaneça nele.

Ao concretizar a leitura, o leitor legitima a Literatura e lhe dá existência, começa então um jogo de perguntas e respostas entre texto e leitor. O autor deixa as pistas para que o leitor seja guiado para questões sobre o homem e o mundo que provocam o leitor, a fim de que ele responda à sua maneira as indagações. Dessa interação surgem novas questões, de modo que se mantem um diálogo constante. Essa conversa só é possível porque o leitor aciona outros conhecimentos e leituras para acessar a obra, o texto não surge como novidade em um espaço vazio. Para Jauss,

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

Pensar a leitura é colocar o leitor no centro das discussões, “cada texto supõe um leitor” (MANGUEL, 1997, p. 350). Nessa perspectiva, Jauss (1994, p. 28) defende que do mesmo modo que o leitor nutre expectativas em relação ao texto, seja pelo contato com o título, a obra de um autor que gosta ou a obrigação de ler para uma atividade escolar, a obra também tem seu horizonte de expectativa em relação ao conjunto de códigos éticos, estéticos, sociais, morais, etc. que regem a época de produção e recepção do texto literário. Deste modo, espera-se que o leitor atenda determinadas expectativas na interpretação do texto literário. Segundo Lima,

O próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos. Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo (LIMA, 2002, p. 51)

Neste sentido, para que o indivíduo seja leitor, deve ser capaz de discriminar o “eu” do “mundo” para compreender a relação dos dois. Como o texto literário é simbólico, tornam-se possíveis leituras plurais, de modo que o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, mas ele não continuará o mesmo depois da leitura, uma vez que a interação com o texto faz com que o seu horizonte seja transformado.

A leitura é um caminho sem volta, como mencionamos anteriormente, no sentido que não desaprendemos ou nos desinformamos do que já foi lido e refletido. O receptor não é, de maneira nenhuma, passivo no processo de leitura, além de decodificar os signos, cabe a ele preencher as lacunas deixadas pelo autor, conforme

Eco (2008) e Proust (1989), Aguiar (2006, p. 35) ressalta que “a literatura vive no imaginário social. Pela ação daqueles que leem, isto é, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação”, deste modo “o livro adquire seu sentido e interfere nas relações humanas em todas as situações”. Antonio Candido (2004, p. 189) defende que a Literatura humaniza, na medida em que confirma nele traços que considera essenciais como

[o] exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 189).

Sem dúvida, a Literatura cumpre com o papel de levar o leitor a refletir e a repensar sua condição como ser humano e seu lugar no mundo. Esse exercício de reflexão, contudo, nem sempre é constante. É comum que leitores façam pausas em seu hábito de ler, em uma época se lê mais e em outras menos e isso não constitui um problema, justamente porque ao se tornar leitor, se reflete sobre o mundo e isso não se perde. A experiência de leitura de cada obra é única.

Contudo, muitas crianças que se divertiam e se interessavam pela leitura, à medida que vão passando os anos na escola, vão se desinteressando por esta atividade. Isso se dá porque a instituição escolar costuma tentar cercear a liberdade do leitor, tenta dar a ele uma função passiva que consiste apenas em acertar uma resposta correta pensada pelo professor, fichas de leitura ou livro didático. Eliana Yunes (2003, p. 44) questiona esta atitude da escola:

Eu antes me pergunto o que fizemos para que ela deixasse de ter prazer em ler, em alargar seus horizontes de mundo, porque todas elas a princípio viajam para os mundos extraordinários que as narrativas lhes oferecem, até que, começando a ler solitários e constrangidos seja pelo código que vela a palavra, seja pela imposição da travessia descobrem na escola, que não sabem nada, que há uma “resposta certa”, com o que não atinam, atrás de cada pergunta. A criança que costumava pensar sem a consciência de que o fazia sabe agora que não consegue pensar e não vê meios para começar a fazê-lo. É como se ela se desumanizasse. Ela perde a voz e a linguagem que, justo, a faz humana. (YUNES, 2003, p. 44).

Essa perda de voz e de linguagem se dá quando a leitura aparece na escola como uma imposição para que se realize uma prova ou atividade avaliativa em que o aluno não é considerado um leitor ativo, a ele cabe apenas responder corretamente o que se espera. Deste modo, a escola “mata” a interação entre o leitor e o livro, cerceando sua liberdade de questionamento e, logo, matando também qualquer interesse do aluno pela leitura.

Para Magda Soares (2011, p. 1), a escolarização da Literatura infantil e juvenil se dá quando a escola se apropria deste tipo de texto, didatizando-a para atender a seus próprios objetivos. Por outro lado, a autora destaca que à medida que obras literárias destinadas a crianças e jovens são produzidas para o consumo escolar, esta escolarização também se faz presente. Soares (2011, p. 3) chama a atenção para o fato de que a Literatura infantil e juvenil sempre esteve ligada, de certo modo, à escola. Quando Monteiro Lobato lança sua primeira obra destinada aos pequenos leitores, *A menina do nariz arrebitado*, em 1921, a indica para leitura nas segundas séries escolares e para que fosse adotado nas escolas. Soares ainda acrescenta:

Nessa mesma linha de raciocínio, é interessante observar como o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar; basta citar o chamado boom da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira. Parece mesmo que, ao longo do tempo, a literatura infantil e juvenil foi-se aproximando cada vez mais da escola. (SOARES, 2011, p. 3).

As próprias distribuidoras de livros para crianças e jovens possuem uma parceria com as escolas, enviando seus catálogos e fornecendo as obras literárias escolhidas para a leitura dos pequenos e jovens leitores. Essa parceria fica nítida se observarmos as “fichas de leitura que atualmente acompanham quase todo livro infantil e juvenil; a presença frequente e maciça de escritores de Literatura infantil e juvenil na escola; o grande número de escritores de Literatura infantil e juvenil que são professores” (SOARES, 2011, p. 3).

Contudo, por vezes, quando o termo escolarização da Literatura é utilizado no sentido pejorativo, conforme aponta Soares (2011, p. 4). Isso que é injusto, considerando que não tem como a escola ensinar sem que os conhecimentos e, logo, a Literatura sejam pedagogizados:

[o] surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 4).

Este inevitável processo não é o problema da relação Literatura infantil e juvenil e escola, mas, sim, a maneira como ela vem sendo realizada no cotidiano de muitas escolas, fruto de uma didatização mal compreendida que transforma a Literatura em um jogo de respostas certas e erradas, em que cabe ao leitor interpretar “corretamente” o que o autor da obra “quis dizer”. Não devemos, deste modo, negar a escolarização, mas criticar práticas inadequadas de leitura neste espaço e propor práticas significativas na instituição escolar. Magda Soares (2011, p. 7) apresenta a biblioteca, a leitura de livros literários e a leitura e estudos de textos na escola como instâncias da escolarização. Tais instâncias escolarizam na medida em que determinam espaço, tempo e modo de acesso e sistematização das práticas de leitura no ambiente escolar. Neste sentido, Soares (2011, p. 33) estabelece a diferença entre escolarização adequada e inadequada:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas - de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2011, p. 33).

É imprescindível que os mediadores que atuam na escola compreendam essa diferença e atuem de modo a privilegiar práticas adequadas de leitura literária, ampliando a possibilidade de que o aluno se interesse pelo universo poético e

narrativo. Cabe à escola oferecer Literatura a seus alunos, e espera-se que o faça de modo convidativo e didático.

A Literatura é um direito, conforme Candido (2004, p. 189), negar ao leitor a interação com o texto literário é negar-lhe a própria Literatura. Para Petit (2008, p. 71), negar a reflexão a partir da linguagem e da Literatura é uma forma de exclusão social, “o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência” (PETIT, 2008, p. 71).

Por vezes, o texto literário é levado para sala de aula como pretexto para trabalhar um conteúdo gramatical ou outro assunto, o que não é problema, desde que o professor não se furte de discutir a linguagem e a temática do texto que escolheu levar para a sala de aula. Infelizmente, nem sempre o docente conduz um diálogo sobre o poema ou conto que levou para seus alunos. Essa negação da reflexão para os pequenos e jovens leitores na escola não é realizada de modo consciente pelos professores, aqueles que possuem este modo de trabalhar um texto literário (fichas de leitura ou atividades avaliativas de interpretação de texto em que o aluno deve responder corretamente a partir da leitura do professor ou de outra fonte que ele encontrou pronta) acreditam que este é o modo “correto” de se ensinar leitura, afinal o que vale é a habilidade de ler e entender um texto.

Este modo de pensar é comum devido à ausência de uma tradição leitora dos próprios professores que, na escola, são os principais mediadores de leitura. Regina Zilberman (in. CHARÃO, 2014) em entrevista à *Revista Escola Pública* ressalta que os professores, mesmo os de Literatura, possuem dificuldade em adquirir e manter o hábito da leitura, devido à falta de tempo e oportunidade, bem como uma má formação enquanto leitor. Se eles próprios não possuem o hábito de leitura, como formarão leitores? Se eles não tiveram/ têm oportunidade de desenvolver o gosto e o hábito da leitura, como eles poderão possibilitar aos pequenos e jovens leitores que aprendam este hábito? Sem dúvida, a formação do professor leitor é um desafio e necessita urgentemente de políticas de incentivo à leitura, que tenha o foco no mediador. Por

outro lado, no Brasil o hábito de ler não é ensinado desde a infância. Os pais que poderiam ser mediadores sequer são leitores, cobram que os filhos em idade escolar leiam por outros motivos, não pela leitura em si, a qual não faz parte de seu universo cotidiano. Daí decorre um outro problema, a indicação das obras para leitura.

O mediador não sendo leitor não é capaz de indicar leituras para além daquela que foi imposta à criança ou ao jovem. Além disso, mesmo a leitura imposta é relegada a indicação de terceiros, uma vez que o leitor se torna incapaz de escolher por si mesmo um texto adequado para a faixa etária ou para aquele leitor ou grupo de leitores específicos. Neste contexto, vemos que muitos professores se tornam reféns das propagandas das editoras que produzem belos catálogos com indicação da faixa etária a que determinada obra é adequada e de séries/níveis em que os temas do texto poderiam ser trabalhados e apresentados às instituições escolares. Essas, por sua vez, fecham contratos de fornecimento de livros com grandes editoras, em detrimento da qualidade do conteúdo dos textos, restringindo a possibilidade de escolha do professor leitor e garantindo um bom atendimento comercial por parte do vendedor. Assim, o próprio mercado editorial passa a produzir obras literárias visando agradar às escolas, uma vez que ter um ou mais títulos adotados em uma ou mais instituições escolares alavancam as vendas do produto de que eles dispõem.

Esta relação entre escola e mercado editorial influencia diretamente na produção de textos para crianças e jovens. O autor e editor acabam tendo como leitor-modelo primeiro o mediador (professor, mãe ou pai) e, em segundo lugar, o pequeno e jovem leitor. Decorre daí, em muitos casos, uma moralização de assuntos considerados polêmicos. Por outro lado, muitos escritores que colocam questões tabus em foco nem sempre são lidos na escola, uma vez que levar tais temas para a sala de aula significa ter que discuti-los, debatê-los e refletir sobre eles com as crianças e adolescentes, o que para muitos profissionais não é uma tarefa fácil, e muitos não se dispõem a este trabalho. Se o professor trabalhar na rede privada, esta pode ser uma tarefa mais difícil ainda, uma vez que necessita da aprovação tanto da direção quanto dos pais de alunos para que um texto literário seja discutido em sala de aula. Como professora, por

exemplo, já fui proibida de levar as obras juvenis de Lygia Bojunga para a sala de aula em uma escola privada de Goiânia, mas foi possível reverter a situação, uma vez que os jovens reagiram à proibição lendo e emprestando livros da autora uns para os outros, formando uma rede de leitura talvez mais eficiente que o trabalho que se realizaria em sala de aula.

Neste sentido, é importante compreendermos como autor e mercado editorial se configuram enquanto mediadores e em que medida contribuem para a formação de leitores, bem como a relação dos mesmos com a escola, os docentes e os próprios leitores. O próximo capítulo guiará a discussão acerca destes mediadores que garantem a circulação das obras literárias que chegam no seu destino, às mãos dos pequenos e jovens leitores.

3. DO AUTOR AO MERCADO EDITORIAL

Antes da arte de produzir livros na maior quantidade e a preços baratíssimos, a pobre humanidade não podia ler – e quem não lê, não se instrui, fica asno a vida inteira. Hoje, quem quer divertir-se abre um livro e passeia pelo mundo, como estamos passeando pela história.

(Dona Benta, Monteiro Lobato)

Neste capítulo nos dedicaremos a pensar a contribuição dos escritores e editores na formação dos pequenos e jovens leitores, bem como a relação da escola e do mercado editorial. Nos estudos de Chartier (2014) existe uma lógica histórica de formação de leitores pelas políticas dos poderes instituídos conforme a eleição de livros em circulação e os valores que eles expressam. O estudioso ressalta que o nome do autor e a paternidade dos textos era motivo de muitos conflitos antes que se estabelecesse a noção de propriedade literária. Neste período, as histórias eram de todo mundo e o plágio sequer era considerado um crime. As cópias, por sua vez, eram punidas, visto que se configuravam como violação do privilégio do livreiro e não do autor. Entendia-se que “a propriedade do manuscrito implicava um direito patrimonial perpétuo a uma obra, uma vez que o editor a coadquirisse do autor, e, portanto, que o autor possuía anteriormente uma propriedade imprescritível, mas transmissível, de sua composição” (CHARTIER, 2014, p. 139).

A partir do século XIX, a noção de propriedade, característica da nossa sociedade capitalista, chega ao texto, fazendo surgir regras acerca do direito do autor e da reprodução, entre outras. Contudo, o autor é “dono” do que escreve, mas ao mesmo

tempo afasta-se ao máximo da obra, buscando apagar-se do texto, mostrar-se o menos possível enquanto indivíduo, de modo que é a singularidade de sua ausência que permanece na obra, conforme Foucault (2002, p. 36). Reconhecer a paternidade da obra confere um certo *status* à função “escritor”, o fetichismo que surgiu em torno da mão do autor, levou à fabricação de manuscritos assinados que eram senão cópias de escritores preexistentes, conforme Chartier (2014, p. 144). Esse status mantém-se ainda hoje, leitores desejam livros autografados de seus autores preferidos ou pronunciamentos sobre tais textos, como se a obra não falasse por si só.

Roland Barthes (1988, p. 49) também debate sobre a dificuldade de pensar essa voz que escreve. Para ele, a escrita aniquila qualquer voz, visto que ela é neutra “esse compósito, esse oblíquo para onde foge nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela parte do corpo que escreve” (BARTHES, 1988, p. 49). O estudioso ressalta que a figura do autor garante unidade à obra e se tornou importante, visto que dá pistas para o leitor construir os sentidos da obra, mas trata-se de uma criação da sociedade. Este sujeito quando escreve já está afetado pelo status de autor, uma vez que se busca em quem produziu a explicação da obra, como se ele confidenciasse ao leitor algo íntimo de sua vida.

No entanto, a partir do momento em que o sujeito assume a linguagem não é mais ele quem fala, ele parte do que já está dado, não profere uma palavra que já não tenha sido pronunciada. Deste modo, é a linguagem quem diz. Do mesmo modo que é este dizer que faz surgir o autor no exato momento da enunciação.

A partir daí podemos diferenciar escritor e autor. O primeiro é o sujeito concreto instalado no mundo real. O segundo é este ser abstrato que surge à medida que a obra é escrita. Reconhecer a ausência ou a morte deste autor diminui o poder da instância de autoria, ampliando o poder do leitor que não é, senão, “o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita” (BARTHES, 1988, p. 53). Assim como o autor, este leitor também não tem biografia ou história. O leitor assume a função de instância articuladora do texto. Ele nasce no

momento da leitura, sua atuação se restringe a este ato, ele é responsável pelos diferentes modos de ler um texto. Da mesma maneira, Barthes (1988, p. 53) equipara o autor e o leitor, para ele ambos são produtores do texto, contudo para que ocorra “o nascimento do leitor, deverá ocorrer a morte do Autor”. Entretanto, ele reconhece que a mão que escreve é a do escritor e não do autor, uma vez que o autor não tem existência fora da linguagem.

Barthes (1988, p. 70) defende que o lugar da colisão da multiplicidade do texto é o leitor, não o autor: “A unidade de um texto não está em sua origem, mas em seu destino; porém este destino não pode mais ser pessoal”. E acrescenta que “o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é aquele que mantém juntos em um único espaço todos os caminhos de que um texto se constitui” (BARTHES, 1988, p. 70). O foco da produção de sentido para o estudioso é o leitor, por ser ele quem constrói os sentidos da obra.

Ao comparar estas duas figuras, autor e leitor, Bourdieu (2011, p. 232) define autor como “aquele que produz ele próprio”, e ainda como “filho de suas obras, célebre por suas obras”. O leitor por sua vez, “é alguém diferente, é alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros”. Tal divisão é a mesma entre escritor e crítico. Deste modo, Bourdieu (2011, p. 232) considera o crítico um leitor, mas também todo leitor uma espécie de crítico. Sem dúvida, esta divisão é importante para a divisão do trabalho intelectual.

Ao discutir a questão da autoria, Chartier (1998, p. 28) ressalta que, por um lado, o autor sente a necessidade de tornar público um trabalho, necessita de leitores para que a obra vá além do contexto particular em que surgiu, por outro lado, possui a consciência de que, ao expor seu pensamento em palavra escrita, perde todo o gestual de se expor oralmente uma ideia. É outro modo de expressão que dá a liberdade ao leitor de se apropriar do texto.

O escritor brasileiro Monteiro Lobato, ao escrever a seu amigo Alfredo Rangel, expõe que essa necessidade de tornar público o que pensa vai além do interesse em

alcançar muitas pessoas ou o mercado, ele almeja alcançar algum leitor que de algum modo vai se apropriar deste texto e demonstra a expectativa de como seria este leitor idealizado por ele:

A razão de escrever *n'O Povo* com uma assiduidade de que nunca me julguei capaz (três colunas e pico por semana) é bem curiosa. *O Povo* imprime 200 exemplares; quer dizer que tem 100 leitores. Entre esses 100 leitores há um velhinho de 70 anos, que não me conhece, nem é meu conhecido. É só para ele que escrevo. (LOBATO, 2010, p. 316).

Contudo, este velhinho que não conhece o escritor, mas mesmo assim se sente seduzido pelo que ele pensa e diz não é o único leitor que preocupa Lobato, ele considera também o leitor especializado. A este último cabe o julgamento crítico acerca da obra.

Isso de falar na crítica e dar balanço aos críticos é sintoma de gravidez de livro. Mal a gente pensa em editar-se e já o pensamento nos vai para os tais juízes que declaram ao público se somos gênios, talentos, simples promessas ou cavalgadas. Que asneira fazer um livro! Arriscar-se a dolorosas decepções – para quê e por quê, santo Deus? (LOBATO, 2010, p. 374)

Este “juiz” denominado crítico literário contribui ou prejudica o sucesso do texto, visto que influencia positiva ou negativamente a leitura. O autor enfrenta o risco da decepção ao dar uma obra ao mundo. O autor tem essa noção da propriedade, “uma propriedade não apenas pensada em termos econômicos e financeiros, mas em termos de controle e exatidão” (CHARTIER, 1998, p. 28). Foucault (2002, p. 50) define isso como “apropriação penal dos discursos”, o que deixa o autor exposto aos perigos de sua própria obra, ao assumir sua autoria.

Além de discutir a função do autor, é necessário pensar a condição do escritor. Somente a partir do século XVIII, encontramos autores que tentaram viver de sua escrita, como Rousseau, conforme Chartier (1998, p. 39), até então as rendas eram insuficientes para tal, devido à cessão de manuscritos aos livreiros-editores. O desabafo de Monteiro Lobato (1956, p. 160) ao referir-se à desvalorização do trabalho de Machado de Assis, um de nossos mais reconhecidos escritores é exemplo disso:

Que respeito o Manuel da Venda, lá na rua Cosme Velho, onde morava Machado de Assis, podia ter por aquele seu vizinho – o raio do mulato de óculos que vive a escrevinhar – se tudo quanto Machado de Assis obteve pela propriedade da sua obra literária – 16 livros – foram os oito contos que recebeu do editor Garnier? Oito contos líquidos ganha o Manuel por ano só no que furta no peso da manteiga e da banha. E talvez que já tivesse ganho oito contos só no que furtou no peso da manteiga que vendeu ao pobre Machado de Assis – se é que o romancista máximo da nossa língua pôde em vida dar-se ao luxo de comer pão com manteiga. (LOBATO, 1956, p. 160).

O exemplo dado no discurso indignado de Lobato demonstra como o autor tinha pouco direito sobre sua obra e as vendas da mesma. Os versos de Álvares de Azevedo (1942, p. 133) “um poeta no mundo tem apenas/ o valor de um canário de gaiola”, corroboram para compreendermos a situação dos autores apresentada por Lobato. Mário de Andrade (1988, p. 85) aconselha Carlos Drummond de Andrade, quando ainda estava estreando seus versos, a juntar dinheiro para publicar seus poemas, uma vez que, além do mau pagamento, para este tipo de obra não havia editor que se interessasse, visto que se vendia pouco. Escrevia-se para alguns leitores, não para satisfazer o mercado:

Você não tem direito de ficar com ele guardado aí só porque nesta merda de país não tem editor de livros de versos. Carece um esforço e mesmo se preciso um sacrifício. Creio que sua mulher não discordará de mim no que estou falando. Eu até hoje só achei editores pra *Pauliceia* (por causa do escândalo que envolvia o livro) e pro *Primeiro andar* que é uma porcaria vastíssima, porém são contos vendáveis. Todo o resto e ainda agora o *Amar, verbo intransitivo* apesar de romance, tudo sou eu mesmo que edito e só eu mesmo sei às vezes com que sacrifício! Faça como eu, vá ajuntando aos poucos o arame. Vá separando todo mês um poucadinho, e não dou muito tempo e você está com o dinheiro que carece pra edição. Ou mesmo edite com editor camarada que vá depois recebendo um tanto por mês. Assim inda é melhor porque obriga a gente ao sacrifício. Uso esse processo atualmente. Porém, desde já vá se revestindo de todas as decepções possíveis. O livro será pouco vendido, os ataques serão muitos, as casas de revendedores não se amolam com ele... É um inferno. (ANDRADE, 1988, p. 85).

Nesta carta de Mário a Drummond, pode-se entrever tanto a dificuldade financeira de publicar, como a falta de editores interessados em determinados gêneros,

considerados pouco lucrativos. Ao passo que o autor é desvalorizado por sua escrita, há uma supervalorização da obra estética, uma vez que é negado a Drummond o direito de deixar seus versos engavetados devido à qualidade dos mesmos. Mário defende o direito do leitor a ter acesso à Literatura de qualidade.

Além disso, o gosto pela escrita movia os escritores, mesmo diante de tantos obstáculos, ligados ao próprio sustento, conforme podemos notar na confissão de Manuel Bandeira em carta a Mário de Andrade: “Fui obrigado a diminuir minhas vaidades de editado com a perspectiva de ter de arranjar uns 800\$000 pro médico. Assim mesmo a edição ficará em mais de conto de réis” (ANDRADE, 1958, p. 107). A produção estética e a situação financeira nem sempre estavam em equilíbrio para o escritor, sendo necessário fazer contas para tentar publicar uma nova obra:

Mas estava carecendo muito de dinheiro, Manú. Estou sem roupa carecendo de tudo desde meias até chapéu. Depois de me enroupar bem, mando fazer uma biblioteca nova que ficará talvez nuns dois contos, comprar umas coisas que o meu estúdio está pedindo, a ajuntar dinheiro para publicar o *Amar, verbo intransitivo* e guardar uns dois contecos pra viagem ao norte no ano que vem (junho e julho) dou o fora no que puder e terei tempo pra voltar pra arte e meus escritos de verdade. Creio que lá por dezembro já poderei fazer isso. (ANDRADE, 1958, p. 107).

Era difícil que um escritor conseguisse viver de sua própria pena, mas eles resistiam escrevendo. O poeta Manuel Bandeira tentava se organizar em suas outras atividades e também financeiramente para ter condições de voltar a escrever o que considerava “escritos de verdade”, justamente por eles que muitos escritores faziam sacrifícios para pagar a publicação. É esta ideia, inclusive, que move muitos dos autores ao sacrifício para colocar suas obras em circulação. Lobato, em carta a seu amigo Rangel, declara esse desejo de produzir um “escrito de verdade”:

Quanto a livro, Rangel, não sei se me sairá algum, algum dia. Porque isso de encher o mundo de livros é fácil, o difícil é produzir um livro que seja UM LIVRO. Note que não aparece um só por ano. Se em algum tempo me sentir capaz de produzir UM LIVRO, então aparecerei. Do contrário, seria aumentar com mais uma pedrinha a imensa montanha da Mediocridade. (LOBATO, 2010, p. 316, grifo do autor).

Para o escritor, publicar não era o maior problema, mas sim escrever “UM LIVRO”, ou seja, escrever uma obra que valha a pena realmente ser lida, que faça a diferença. Podemos dizer que, pelo menos suas obras para crianças, os livros aos quais ele se refere em caixa alta, é que fizeram diferença na história de muitos brasileirinhos que se tornaram seus leitores.

Lajolo e Zilberman (2001, p. 116) apresentam em *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras* os contratos entre autores e editoras que entreveem uma noção moderna de propriedade literária. Neles, “a remuneração do escritor é calculada a partir da materialidade de um conjunto de volumes, e não a partir de uma abstrata noção de texto, imaterialidade sobre a qual se constroem os estudos literários”. Para os editores, o volume dos textos e a notoriedade do escritor são mais importantes para garantir a rentabilidade do produto que será comercializado que a qualidade do próprio texto.

Chartier (1998, p. 63-64) atesta que, mesmo em contratos antigos, a soma envolvida é muito baixa, mas inclui para o escritor, em contrapartida, o recebimento de exemplares da obra publicada, alguns encadernados em versões luxuosas. Este contexto muda apenas no século XVIII por iniciativa dos livreiros editores, não dos autores, que buscavam defender seus privilégios e criaram o autor-proprietário. A partir daí, começa-se a se pensar o direito do autor. Contudo, essa noção de propriedade acompanha a história do livro desde o surgimento deste objeto, uma vez que ele sempre fez parte de transações comerciais, necessitando, deste modo, de um valor fundamentado no funcionamento da sociedade capitalista. A diferença é que o autor não era o “dono” da obra. Lajolo e Zilberman (2001, p. 26) atestam que nem sempre o trabalho dos autores foi valorizado, em outros momentos da história profissionais como o copista, o encadernador e o ourives, entre outros profissionais eram mais bem pagos que o escritor.

A Estética também exige de tal produto um valor, mas de outra espécie, um valor qualitativo e não quantitativo, como os valores mercadológicos, “a diferença é

que a economia privilegiou o quantitativo, e a Estética, o qualitativo, vertendo-o para abstrações – criatividade, originalidade, genialidade – e não para os dígitos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p. 18). O valor de mercado refere-se ao objeto livro e não ao conteúdo da obra. A Teoria da Literatura, por sua vez, considera as qualidades estéticas que emanam da criação literária, os aspectos que ela mesma dita como valor literário, ditando as obras que devem ser consideradas alta Literatura em detrimento da Literatura de massa. O valor literário e o valor econômico das obras não estão em consonância e, por vezes, as obras que vendem mais não estão no *hall* dos textos de referência.

Lajolo e Zilberman (2001, p. 71) chamam a atenção para o fato de que a tradição dos estudos literários não vê com bons olhos a discussão de questões financeiras das atividades criativas, de modo que desaparece o caráter econômico das atividades culturais, permanecendo apenas os valores estéticos. Neste contexto, permanece somente a visão idealizada do escritor inspirado que escreve por amor à palavra e oferece uma obra capaz de, por si só, envolver o leitor que movido por este mesmo sentimento afetivo se entrega à leitura. Este pensamento segue forte no imaginário coletivo. Lajolo e Zilberman (2001, p. 166) compreendem que o mercado editorial e os estudos literários contribuem e reforçam esta ideia:

A equação se completa, selando, de um lado, a sacralidade do autor e a imutabilidade do texto; de outro, as conveniências do mercado que, endeusando o escritor, jogam-no à sua própria sorte – isto é, aos riscos representados pelo horizonte do consumo. Os estudos literários ignoram sistematicamente a relação entre os dois ao suprimir um dos termos da equação: reforçam a imagem do artista independente, preocupando-se tão somente com a obra, cuja literariedade vem buscando definir, não importa o ângulo com que esse atributo seja definido. A proclamação da auto-suficiência da criação literária orienta os estudos, que, coerentes com o projeto de mercado do livro, privilegiam o conhecimento dos autores e obras, construindo a partir daí, uma história da literatura que narra a singular convivência entre uns e outras, e apaga marcas – como as econômicas e mercadológicas – que ambos deixaram no tempo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p. 166).

Essa imagem de que o autor se preocupa unicamente com a arte escrita é idealizada e irreal. Esquece-se que o escritor é uma pessoa com existência física e social concreta no mundo, de modo que ele vive todas as esferas que qualquer ser humano vive, necessitando buscar por seu sustento e sobrevivência. Além disso, ignora-se todo o processo de editoração do livro que depende da relação autor-editora para que a obra seja efetivamente publicada, bem como os valores e as burocracias que envolvem tal projeto. Neste ponto os estudos literários pouco têm contribuído para pensarmos as práticas literárias, visto que apaga as marcas econômicas e mercadológicas da obra, fazendo parecer que a produção e a circulação de um texto literário dependem apenas de sua qualidade, de como ele conquista o leitor. Basta observarmos as vendas das livrarias e percebemos que nem sempre o que a crítica literária atesta como qualidade estético-literária é o que mais circula, de modo que precisamos pensar a relação não só do autor com o mercado editorial, mas também do leitor com este último.

Esta disparidade do que é considerado Literatura de qualidade e o que vende pode ser notada na carta de Lobato, em que ele se declara cansado de uma de suas obras, mas sabe da necessidade de continuar publicando-a, uma vez que agrada o público:

Ando com vontade de arrasar o meu livro numa crítica tremenda e desmascaradora, com um pseudônimo. Já me engulha esse livro. Nem rever as provas da segunda edição pude – revê-lo seria relê-lo e meu estomago rebela-se. Vêm-me ímpetos infanticidas. Porque o reedita então? Porque se vende. Já que o público é besta, toca a explorar o público. Mas isto cá entre nós. Com os outros eu me tomo a sério e com a maior gravidade. (LOBATO, 2010, p. 426-427)

Aqui percebemos a disparidade do que o autor acredita ser um texto de qualidade e o que agrada ao público. Podemos notar também a relação do escritor com o mercado, pois mesmo não lhe agradando, reedita o que o público gosta, uma vez que é preciso se sustentar de sua profissão. Para Lobato (2010, p. 308), o público é um censor para a obra. Mas essa relação não é tão tranquila quanto parece, para o autor

nem sempre é tranquila essa postura de lançar o que a massa deseja. Em outra carta, Lobato reclama justamente de que o mercado está atrapalhando sua produção literária:

A minha obra literária, Rangel, está cada vez mais prejudicada pelo comércio. Acho que o melhor é encostar a literatura e enriquecer; depois de rico e, portanto, desinteressado do dinheiro, então desencosto a coitadinha e continuo. E não será longo o encostamento – uns três anos, a avaliar pela violência com que este negócio cresce. (LOBATO, 2010, p. 465).

Percebemos que o valor estético e o valor econômico nem sempre caminham juntos e colocam o escritor em xeque. Do mesmo modo, podemos notar que o autor também não é aquele ser idealista que prima pelo que considera qualidade estética acima de tudo, visto que a escrita criativa é sua profissão, de onde tira o seu sustento, de modo que o valor econômico também é considerado para a publicação de uma obra. Contudo, mantém-se o desejo de poder se dedicar a uma Literatura esteticamente artística em detrimento do que se vende, ainda que sua produção sequer seja considerada Literatura de massa. Além do mais, nem tudo que recebe este rótulo, literatura de massa, é esteticamente mal elaborado.

Como vimos, o escritor vai se adequando, em certa medida, às regras do mercado para que a Literatura que ele produz possa circular, sem que ele se sinta prejudicado. Bom ressaltarmos que não estamos falando aqui em produzir o que o mercado espera, diminuindo a qualidade estética da obra, mas se adequar a algumas tendências que ele apresenta que não influenciem negativamente no valor literário da mesma.

Esta relação entre autor e mercado é mediada pelo editor, ele também medeia a relação autor-leitor. Ele é um mediador essencial para que a obra chegue às mãos do leitor, ele garante que o triângulo autor-obra-público funcione, o que forma o sistema literário, conforme defende Antonio Candido (2014, p. 1-25). Poucos estudos e imagens temos dos editores, mas eles são personagens principais na mediação da relação autor e público leitor. Ao pensar a relação autor-editor, a escritora Yolanda Reyes (2012, p. 41) define o lugar de cada um, a aposta do autor é “permitir-se esse

desejo de olhar com outros olhos qualquer tema para explorá-lo na linguagem. E a do editor é arquitetar os caminhos para que o livro chegue aos leitores: a todos os leitores possíveis”.

O editor é figura central no processo de mediação, ele quem garante a circulação da obra e, no caso do leitor infantil e juvenil, o acesso à obra, por vezes, se dá por meio da escolha dos textos pela escola, esta o faz por meio da divulgação e da distribuição dos catálogos das editoras na própria instituição de ensino. A impressão cumpre a função de tornar familiar o que era desconhecido no passado, na era dos manuscritos. Deste modo, o trabalho do editor passa a ser mais eficiente do que a própria qualidade estética do texto, o que nem sempre é considerado, ainda que se espere o contrário do professor, leitor primeiro (pelo menos deveria ser) do texto que chega às mãos dos pequenos e jovens leitores no ambiente escolar.

Chartier (1998, p. 50) lembra que a tríade leitor-autor-editor existe desde o surgimento do livro, mas as realidades históricas de cada um são variáveis em cada época. O editor, do modo como conhecemos hoje, fixa-se em 1830, e, nessa perspectiva, “trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição” (CHARTIER, 1998, p. 50). Até o século XVIII é o livreiro-editor que se destaca e possui compromisso apenas de vender livros que ele próprio ou outras pessoas editaram.

Está no nosso imaginário que os escritores escrevem os livros que lemos. Para Chartier (2014, p. 38), eles não escrevem seus próprios livros, pois eles “são resultado de múltiplas operações que supõem uma ampla variedade de decisões técnicas e habilidades”. O formato, a impressão e a revisão do texto não dependem do autor, mas da equipe editorial que prepara as cópias para que o objeto livro chegue às livrarias tal qual o conhecemos. Todas as fases de editoração pelas quais o livro passa modificam o produto com que o leitor terá contato, tal objeto passa por um processo de padronização que não diminui sua qualidade estética, torna-o acessível. À medida

que vai para a mão do leitor, torna-se um objeto único. Sob esse ponto de vista, o autor ressalta:

[r]econhecendo que padronização não implica que devemos ignorar os muitos processos que limitavam seus efeitos: correção feita no decorrer da impressão que, por causa da pluralidade de associações possíveis entre folhas corrigidas em cópias da mesma edição, multiplicam os estados de um “mesmo” texto; notas marginais manuscritas que tornam única a cópia usada por um leitor individual. (CHARTIER, 2014, p. 106, grifo do autor).

Do mesmo modo que a equipe editorial nos processos de revisão e de impressão do texto modifica o livro, o leitor também contribui para que este objeto seja modificado, tornando-se único e ressaltando-lhe a característica que lhe é própria, o diálogo. O escritor é autor do conteúdo, mas não do livro, “o objeto impresso traz em suas páginas e suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção” (CHARTIER, 2011, p. 96). O objeto que por fim vai para as mãos do leitor não é de autoria apenas daquele que o assume, mas de uma equipe que garante uma unidade a todos os elementos inseridos a partir da leitura que fizeram do texto que o escritor encaminhou. No caso da Literatura infantil, a ilustração é trabalho autoral de outro artista que cria imagens a partir também de sua leitura. Deste modo, o livro está impregnado de leituras já no seu processo de produção até chegar a quem tem o papel de construir seus sentidos a partir de todas essas leituras que marcam tal objeto.

Contudo, permanece no livro impresso um conjunto de pistas que são puramente textuais, resultado do processo de escrita do autor e que são intencionalmente impostas como protocolo de leitura, conduzindo o leitor para a leitura que se espera dele. Ainda que o leitor seja livre para ultrapassar esta orientação ou permanecer nela. No entanto, o objeto impresso que o leitor lê traduz não apenas o desejo do autor, mas uma intenção editorial que revela marcas no próprio objeto das maneiras do povo ler.

Com maior frequência, o que é contemporâneo do leitor na edição antiga não é o trabalho da escrita, mas o da edição, e a “leitura implícita” visada pelo impressor-livreiro vem sobrepor-se, às vezes contraditoriamente, ao “leitor implícito” imaginado pelo autor. Os

dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os sinais textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. (CHARTIER, 2011, p.99-100, grifo do autor).

Deste modo, o leitor atualiza o texto a partir da edição completa, o livro impresso, e não da escrita apenas do texto. Este objeto já é um conjunto de leituras que podem, inclusive, se sobrepor à leitura implícita imaginada pelo autor no momento da escrita. Esta sobreposição se dá uma vez que estes suportes móveis também guiam a leitura, por vezes, mais que os sinais textuais. O arranjo que impressor e revisor dão ao livro que garantirá ou não o que Chartier (2014, p. 31) chama de “livro perfeitamente realizado”, que

[c]onsiste numa doutrina, apresentada pelo impressor e pelo revisor no arranjo que lhe seja mais apropriado, é o que o sustenta como sendo a alma do livro; e é uma fina impressão sob a prensa, limpa e feita com cuidado, que faz que eu o compare a um corpo gracioso e elegante. (CHARTIER, 2014, p. 31).

A leitura começa com os olhos. O primeiro contato do leitor não é com o texto, mas com o material gráfico. A capa é o primeiro elemento sedutor para o leitor, a disposição e fonte do título, a ilustração (se houver), as cores, etc. Do mesmo modo que as orelhas, a contracapa, as margens, o tamanho da letra, entre outros elementos configuram o primeiro contato com a obra. Quando o livro já foi lido anteriormente por outro leitor, também deixa marcas deste momento. Por vezes, tais elementos podem ser definidores para que o leitor enfrente ou não o texto. Sem dúvida, o formato do livro e as disposições da página afetam na construção dos sentidos do texto, bem como contam a história do livro (marcas de posse, de compra, de doação e empréstimo), seus traços de circulação e as leituras já realizadas (anotações, trechos sublinhados...).

O livro já chega ao leitor com marcas e à medida que é lido vai sendo marcado também e deixando marcas. Por vezes, ouvimos leitores declarando que este ou aquele livro foi feito para ele ou não é para ele, bem como outros juízos de valor que o afastam ou o aproximam da obra. Para Bourdieu (2011, p. 248), “quando o livro chega

a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas. A oposição entre ficção e não-ficção é uma dessas oposições históricas”.

Desde o trabalho de escrita criativa do autor, passando pelo editor e chegando às livrarias, todo o processo é pensado para o leitor. Para cada tipo de sujeito leitor, um tipo de texto é pensado. Cada obra tem sua intenção de público e de leitura, de modo que se um texto passa de um nível de circulação a outro, mais popular, por exemplo, são necessárias adequações. Assim acontece com os textos adaptados para crianças e jovens, em que há um exercício de reescrita criativa a fim de levar um clássico a um público ao qual, devido à linguagem e à extensão, ele não é acessível. É interessante para o mercado editorial realizar essas adequações para tornar o produto mais sedutor aos leitores, “[c]ada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve limite singular, e de outra parte o público real que deve ser o mais amplo possível” (CHARTIER, 2011 p. 245).

Ainda que o livro seja pensado para um público determinado, ele não se restringe a este público, busca-se que ele circule da forma mais ampla possível, alcançando o máximo de leitores, independentemente da idade. Ao escrever, o autor prevê um leitor capaz de compreender os comandos dados por ele por meio de um conjunto de procedimentos retóricos que visam conduzi-lo à convicção ou ao prazer. A este ser imaginário, ao qual o autor projeta as possibilidades de leitura na construção da obra, Umberto Eco (2008, p. 37) denomina leitor modelo.

O público que o produto cultural, no caso o livro, vai constituindo não depende da proximidade dos leitores e nem que eles pertençam a um mesmo contexto, ainda que um trabalho de mediação com um grupo específico possa surtir efeito positivo na formação de leitor. Deste modo, o escritor prevê o seu leitor modelo a partir de uma intenção de circulação mais popular ou mais restrita a um grupo específico. A sua obra é direcionada a esse leitor. Para os produtores, é interessante ter no mercado livros impressos com preços acessíveis e cuja leitura seja facilitada. Algumas alterações para que essa facilitação se efetive são realizadas nas etapas do processo de produção.

Entende-se circulação como o espaço da recepção, o qual é pensado antes e durante o processo de produção de uma obra para definir o discurso adequado e os elementos mais apropriados para circular entre esses leitores.

Contudo, a circulação não se faz de forma direta. Vemos crescer a cada dia um público heterogêneo na contemporaneidade, o que levou a um distanciamento entre leitor e autor, tornando-se necessário o trabalho de mediadores que direcionam este encontro a fim de garantir que a tríade autor-obra-leitor se configure de forma positiva. Vários mediadores contribuem para que a obra literária chegue às mãos dos leitores. Na definição de Darton (1995, p. 112), do ciclo de vida de um livro impresso, percebemos quantos profissionais estão envolvidos neste processo que garante a circulação da obra:

Os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra esse circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. [...] Assim o circuito percorre um ciclo completo. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas econômico, social, político e cultural, no meio circundante. (DARTON, 1995, p. 112).

O circuito de comunicação de Darton (1995, p. 112) prevê que mediadores atuem como conectores da obra com o público leitor. Todos esses mediadores são responsáveis para que a obra chegue ao leitor. Contudo, nem sempre a circulação de livros entre leitores numerosos é realizada visando apenas os benefícios da formação de um leitor ou somente com a intenção de vender livros, por vezes, ela pode indicar funções disciplinares dos discursos, um modo de moldar comportamentos. Este ato confirma que as autoridades e o imaginário popular atribuem à leitura e à escrita uma função importante no aprendizado do sujeito e busca usá-la para alcançar um objetivo próprio, regular o comportamento individual e coletivo. Daí também nasce a lógica da censura de determinados textos, uma vez que eles poderiam colocar em risco esta moral estabelecida. Ressaltamos que “moralidade” aqui está no sentido nietzschiano

de princípios e costumes que regem uma sociedade e que passam por modificações ao longo do tempo, ditando o que é aceito ou não em termos de comportamento

Assim como o costume é produto de um tempo, uma direção do espírito, também a moral é resultado de uma evolução geral da humanidade. Ela é a soma de todas as verdades para o nosso mundo, é possível que no mundo infinito não signifique mais que o resultado de uma direção de espírito no nosso; é possível que dos resultados de verdades dos diferentes mundos se desenvolva novamente uma verdade universal (NIETZSCHE, 2009, p. 154).

A moral de cada época é construída culturalmente pelo seu povo, nossa verdade muda ao longo dos tempos, ela é constituída socialmente e não individualmente. Por mais que o sujeito acredite ter a “sua verdade”, o seu jeito próprio de viver, ele vive sob regras e convenções regidas pela moral da sociedade à qual faz parte e o que crê ser um princípio individual, é construído a partir de tais convenções que fazem parte de sua formação enquanto sujeito. Vivemos em sociedade, “não temos o direito de atuar isoladamente em nada: não podemos errar isolados, nem isolados encontrar a verdade” (NIETZSCHE, 2009, p. 08), de modo que compartilhamos a moralidade de nossa época.

No entanto, não há como controlar o que o leitor faz com um livro na mão, não há como ditar leituras corretas. O leitor ressignifica o texto, constrói novos discursos e interpretações aliando o que lê a suas vivências e criando, deste modo, uma nova obra. Chartier (1992, p. 214) ressalta que “ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual” e acrescenta que se trata de “uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros”. Para o estudioso, neste sentido, o consumo cultural é também produção, cada leitor se apropria do texto de forma inventiva, fazendo surgir daí novas leituras e sentidos.

Os livros para crianças e jovens tiveram pouco espaço ao longo da história. Apenas com a expansão do mercado editorial e com a preocupação do país em combater o analfabetismo é que se reconheceu a importância da Literatura desde a infância e o texto de Literatura infantil e juvenil passou a circular nas escolas e

livrarias. Neste período, foram realizadas diversas campanhas institucionais de promoção de leitura, tanto públicas como privadas, em nível regional e nacional. Em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro, conforme expusemos no primeiro capítulo, o governo federal demonstrou, pela primeira vez, interesse em investir em políticas públicas de fomento à leitura, facilitando com este novo órgão a criação de bibliotecas em todo país. Outros programas de formação do leitor, sobretudo na escola, como o PROLER, por exemplo, surgiram depois para corroborar com as práticas leitoras dos brasileiros. Estes aspectos “foram de certa forma também os grandes propulsores do interesse que a Literatura infanto-juvenil passou a ter a partir de um certo momento no meio acadêmico, em particular dos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia” (CECANTINI, 2004, p. 18). A partir daí, multiplicou-se a publicação de textos destinados ao pequeno e jovem leitor, surgindo muitos novos autores deste tipo de Literatura. A produção de Literatura infantil e juvenil é um fenômeno de mercado, movimentando boa parte das vendas de livros de Literatura.

O mercado editorial para crianças e jovens vê a escola como o principal ambiente de divulgação e venda de Literatura infantil, tendo este tipo de texto pouco ou nenhum espaço em outros veículos de grande circulação, como jornais e revistas de destaque. Deste modo, fica a cargo das editoras a mediação entre a produção da Literatura infantil e juvenil e o contexto de sua recepção, quase sempre, as instituições de ensino e em menor medida, os pais.

Neste processo, quem perde é o leitor. Encontramos poucas críticas de textos para crianças e jovens, e a maior parte dos leitores continua refém dos catálogos que as editoras disponibilizam nas escolas e que os professores adotam para a leitura na instituição. As editoras investem cada vez mais em catálogos chamativos e requintados a fim de conquistar este primeiro leitor, o professor, pois uma vez que a obra passa por este crivo muitos outros leitores comprarão o livro.

O trabalho de incentivo à leitura por parte do professor, visto pela editora como principal formador de leitores, surge juntamente com a Literatura infantil e juvenil.

Com o crescente e lucrativo mercado de livros didáticos que possuem o foco no público escolar, a busca pela parceria com a instituição escolar se tornou essencial para o lucro das editoras. Borelli (1996, p. 97), ao falar sobre o mercado de livros didáticos no Brasil, rememora como a Editora Ática estabelecia uma boa relação com os docentes, enviando os lançamentos de obras literárias aos professores de português, bem como parabenizava-os pelo aniversário enviando telegramas de felicitações. Os resultados dessa parceria entre escola e mercado editorial trouxeram benefícios para os dois lados:

A grande rede que se tece ao redor deste vasto público – alunos – mediada por outro grande público – professores – e legitimada, institucionalmente, por escolas públicas e particulares vende muitos livros, cria hábitos, desenvolve competências específicas e define rumos para a educação formal no Brasil. Nesse sentido, a presença do conjunto de mediadores é fundamental na consolidação desse setor do mercado editorial e na relação de editoras como estas com o público receptor. (BORELLI, 1996, p. 98).

Neste processo, os mediadores são muito importantes, tanto aquele responsável por fazer a obra literária chegar à escola, como aquele responsável por garantir a efetiva leitura dos estudantes. Sem dúvida, garantir o acesso à Literatura e incentivar a fruição estética é essencial para a formação de leitor. Contudo, enquanto o professor prima (ou pelo menos deveria) pela qualidade literária, para as editoras, o livro infantil e juvenil é um produto cultural que precisa ser vendido⁹. Se os leitores, professores e alunos não exigem a qualidade literária do texto, não será o mercado que irá resolver esta necessidade. José Adolfo de Granville Ponce, em entrevista a Borelli (1996, p.100), ressalta que “de repente, determinado setor como o de venda ou divulgação, por exemplo, assume poder no interior da empresa e alija das decisões o setor editorial propriamente dito”, passando deste modo a publicar o que vende mais em detrimento do que o próprio setor editorial deseja.

Apesar da preocupação com o que a criança e o jovem liam, somente a partir de 1970 começa-se a definir o que seria a Literatura juvenil, até aí o que mais se via no

⁹ Embora com interesse também comercial, algumas editoras como a Miguilim e a extinta Cosac Naify primam pela qualidade estética da obra literária, produzindo obras que seduzem os amantes da leitura.

mercado para este público específico eram os conhecidos “paradidáticos”, obras de teor narrativo com o objetivo de complementar os conteúdos das disciplinas. Faltavam ainda definições claras do que seria juvenil, visto que a Literatura infantil se considerava de mais fácil definição, “publicava-se Literatura que o jovem pudesse ler. Era livro que ainda não apresentava rubrica infanto-juvenil. Não era Literatura juvenil; era apenas um romance que podia ser lido em sala de aula por um aluno de 7ª e 8ª séries” (BORELLI, 1996, p. 113). Atendendo principalmente à demanda deste público jovem que cursava da 4ª a 8ª série, surgiram coleções como a “Para gostar de Ler” e a “Série Vaga-Lume”, que marcou uma geração inteira de estudantes leitores, esta última está sendo reformulada em 2016, visando conquistar os jovens da contemporaneidade.

Para Borelli (1996, p. 117), com a publicação da “Série Vaga-Lume”, os autores deixaram de recorrer a textos clássicos que seriam adaptados para o público jovem, tendo aumentado o volume de produção autoral para adolescentes. Essa coleção buscou uma estratégia de parceria com professores e leitores da faixa etária à qual o texto era destinado para pensar o produto final que iria para as livrarias:

Para a publicação da Série Vaga-Lume, primeiro o editor e a assistente de edição fazem uma leitura inicial do texto indicado para publicação. Depois, o texto é encaminhado para os professores mais empenhados em reciclar sua bagagem acadêmica e também os mais conservadores, aqueles que preferem adotar um mesmo livro por muito tempo. (BORELLI, 1996, p. 118).

A escolha desses professores varia entre escola pública e particular, docentes mais jovens e mais experientes, alguns que gostam de outros livros da série e aqueles que já leem com a certeza de que não vão gostar por não aceitarem a Literatura de massa. Cabe aos professores a elaboração de pareceres críticos sobre o material lido. O texto ainda é encaminhado para jovens leitores para que se pense acerca da recepção do texto, se a linguagem e a temática da obra despertam interesse nesse grupo. Suas opiniões e sugestões são levadas em conta para o texto final, “o parecer do jovem mexe com os autores. Às vezes um autor resiste à opinião de leitores adultos, mas incorpora, quase sempre, a opinião dos jovens leitores” (BORELLI, 1996, p. 119).

Esta consulta externa é um procedimento regular para todos os textos que farão parte da coleção para que se chegue a uma versão final que será encaminhada para publicação.

Da leitura crítica externa, o texto passa pelo processo de preparação dos originais – uniformização da linguagem e padronização de acordo com os critérios adorados pela editora – e retoma ao editor que formula relatório, com sugestões e encaminhamentos contidos nos pareceres dos três leitores: editor, assistente e leitor-crítico. Este relatório é dirigido ao autor que aceita, ou não, reformular o texto e devolvê-lo na segunda versão. A nova versão tanto pode voltar na forma definitiva quanto retornar aos leitores-críticos para nova avaliação. Às vezes, o texto depende da elaboração de uma terceira ou quarta versão. Ao final, impera a opinião do editor, que toma decisão sobre a pertinência da publicação deste livro. Paralelamente às idas e vindas do texto vão sendo preparados os encartes que acompanham os livros – principalmente o Suplemento de Trabalho – que tanto podem ser confeccionados internamente como elaborados por outros colaboradores contratados – redatores, professores, estudantes de Língua e Literatura –, que lêem os textos e fabricam um conjunto de exercícios. Este material também retorna ao assistente editorial, que confere, altera, propõe e o passa, em seguida, para a etapa final de revisão. (BORELLI, 1996, p. 119)

Podemos notar que as obras passam por um processo de adequação do que o editor acredita ser ideal para o público juvenil. Este processo também dilui a autoria da obra, o autor que a assina não é único no seu processo criativo, trata-se de uma construção coletiva a partir de leituras críticas realizadas por possíveis leitores comuns e especializados. A obra final que chega às mãos do leitor já vem marcada por um caminho de outras leituras que interferiram diretamente na obra que será lida.

O processo de editoração da Série Vaga-Lume deixa claro que seu público-alvo, mais que os jovens leitores, é escolar. A parceria com docentes e principalmente a criação de fichas de exercícios indicam que se trata de um texto literário para ser lido na escola, com acompanhamento do professor. Apesar de haver uma preocupação com o envolvimento e o interesse dos adolescentes com o enredo, linguagem e temática da obra, o foco não é o leitor que escolhe a leitura como uma atividade de entretenimento em seu tempo livre.

Para Borelli (1996, p. 122), essa pré-fabricação da obra, marcada pela divisão técnica do trabalho e mesmo a diluição da autoria do próprio texto que vai tomando o formato que o mercado editorial deseja configura a obra de arte literária em um produto como qualquer outro da indústria cultural. Para ela, os livros da coleção, assim como filmes e telenovelas são “mercadorias solidamente construídas de acordo com modelos de fabricação [que] chegam às mãos de um consumidor-receptor que deles se apropria e transforma-os em objetos impalpáveis, passíveis de realizar sonhos” (BORELLI, 1996, p. 122). A escolha de tornar mediadores de leitura, ou seja, os professores e possíveis leitores das obras parceiros na própria construção da mesma foi uma decisão acertada que acredito ter sido determinante no sucesso da Série Vaga-Lume.

Os autores e estudiosos da Literatura infantil e juvenil podem repudiar a ideia de ela estar ligada a um contrato econômico, mas as editoras não assumem essa visão romântica, elas se interessam pela quantidade de exemplares vendidos. Investir em uma coleção gera custos e espera-se que gere também lucros, para isso as editoras investem alto nas parcerias com instituições de ensino. Pouco sabemos do processo de editoração e publicação de outras coleções, uma vez que existem poucos estudos sobre o tema e uma certa resistência das editoras em tornar tal processo transparente. No entanto, sabemos que muitas coleções e séries têm conquistado os leitores e têm presença garantida nas escolas. Dos prêmios recebidos por autores de Literatura infantil e juvenil, muitas obras pertenciam a coleções e a maioria era acompanhada por ilustração. Para Ceccantini (2004, p. 309), este dado não demonstra apenas os estreitos laços da produção literária infantil e juvenil com a indústria cultural, mas a

[v]ontade de estabelecer comunicação imediata com o jovem leitor e de seduzir os mediadores de leitura (professores, pais, bibliotecários etc). De um lado, tenta-se “arejar” a leitura do texto verbal com “pausas para descanso”, na tentativa de tornar menos “penoso” o caminho dos leitores avessos à literatura e pouco familiarizados com textos de maior envergadura; de outro, num típico fenômeno de super-especialização e subsegmentação do mercado, busca-se facilitar a escolha de obras “destinadas” ao público adolescente, agrupando sob rubricas comuns obras já consagradas junto a seu

público alvo a outras menos conhecidas, esperando-se que as primeiras “contaminem” as demais, por seu prestígio e pela pronta identificação que propiciam junto a parte dos leitores e mediadores (CECCANTINI, 2004, p. 309 – grifos do autor).

A ilustração, além de ser este elemento sedutor que deixa o texto menos cansativo e penoso, é sem dúvida um aspecto que contribui para a leitura do pequeno e jovem leitor na construção de um sentido para o texto, principalmente para aquele leitor que não possui muita intimidade com o ato de ler. O agrupamento de obras em coleções, ainda que alguns títulos nem sempre tenham a ver com outros da coleção, facilita que o leitor crie uma rede de leitura, em que de um autor vá passando para o outro, ampliando sua enciclopédia literária. Quando a coleção consegue elencar o máximo de títulos de qualidade e de obras premiadas (e que de fato mereceram o prêmio), o leitor só tem a ganhar.

O interesse do mercado é seduzir leitores de todas as idades e não apenas as crianças e jovens, uma vez que se sabe que a obra literária destinada a uma faixa etária específica passa primeiro pelas mãos de outros leitores, até que chegue de fato às mãos das crianças e adolescentes. A indústria cultural também se preocupa com estes leitores, geralmente, pais e professores, que estão preocupados com o princípio educativo de tais obras, de modo que o processo de produção desta modalidade literária contempla aspectos ligados ao que a sociedade entende por educação.

A produção destinada a jovens considera que como se trata de um texto para adolescentes, ou seja, “uma idade socialmente aceita como de aprendizagens e provas para se alcançar a idade adulta”, deve haver “uma preocupação de, em meio à trajetória da personagem, levar o leitor a refletir sobre a formação do ser humano” (CECCANTINI, 2004). Por isso, as obras juvenis quase sempre apresentam um herói em processo de aprendizado, com a intenção de que o leitor se identifique e aprenda junto, o que já evidencia essa preocupação educativa, ainda que os escritores já não façam mais isso de modo pedagogizante. Temáticas como a busca da identidade e do amadurecimento são recorrentes em obras infantis e juvenis premiadas. Muitos escritores não assumem que se preocupam com o caráter educativo e, principalmente,

com a tutela de um adulto na leitura da obra, contudo os textos revelam essa preocupação.

A Literatura para crianças e jovens não é definida pelo assunto ou uma receita de como deve ou não ser feita, mas por um elemento externo à obra, o público leitor. Deste modo, é preciso conquistar o leitor. As relações que esse público estabelece com o autor e o mercado editorial estão pautadas na sinceridade e no gosto, uma vez que não costumam considerar ou mesmo conhecer, o que a crítica dita sobre determinada obra, contudo o processo de mediação, principalmente no universo escolar pode influenciar a recepção do texto positiva ou negativamente.

Neste contexto, autores precisam lidar com esse delicado jogo que envolve censura e prazer. Uma vez que se trata de um leitor ainda sob a tutela de um adulto, é necessário pensar nos temas que estes adultos desejam/permitem que as crianças e jovens acessem. Por outro lado, para que os pequenos e jovens, principalmente estes últimos, se envolvam com a obra literária e mantenham o interesse pelo texto é necessário que temas tabus que movimentam sua vida cotidiana sejam tratados. Nessa perspectiva, os autores buscam trazer esses temas, mas visando à formação desses sujeitos, levando-os a refletir sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre os outros, ao mesmo tempo em que partilham experiências e transmitem valores (mas sem o moralismo de outros tempos). Ainda nesse sentido, Turchi (2004, p. 40) salienta que “isso significa que na arte não estão proclamados conteúdos morais, mas que a emoção que a arte provoca nasce de um impulso contemplativo, em que o estado estético se traduz numa reflexão existencial, como paradigma da vivência ética”. Cabe assim ao escritor criar um texto de qualidade estética que corresponda aos anseios dos jovens e contribua com sua formação.

Contudo, não podemos perder de vista a relação do escritor com o leitor infantil e juvenil, lembrando que sempre se trata de um leitor adulto escrevendo para uma faixa etária pela qual ele já passou e julga compreender. A visão que ele possui do seu público alvo está ligada diretamente ao que experienciou no passado, em sua infância

e adolescência, aliada à leitura que faz das crianças e dos jovens de hoje. Deste modo, a ética medeia o diálogo entre autor e leitor infantil e juvenil. Por meio dela, o escritor deve encontrar meios de relacionar a sua vivência às expectativas do leitor, “conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que já foi, e só pode voltar a ser, no jogo ficcional, por meio da memória e da imaginação” (TURCHI, 2004, p. 39). O autor atende às expectativas dos leitores quando consegue aliar as suas experiências às vivências dos jovens contemporâneos, aproximando os dois mundos por meio da imaginação, cumprindo deste modo, seu papel como mediador de leitura.

4. A ESCOLA, SEUS ESPAÇOS E O PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Ou convidamos o leitor a viajar pela fantasia ou somos também colonizadores, querendo convencê-lo, e não encantá-lo.

(Bartolomeu Campos Queirós)

Desde pequenos aprendemos que cabe à escola o papel de nos ensinar a ler e pouco vemos adultos que estão fora de uma instituição de ensino lendo um livro. Contudo, a escola assumiu a função de formadora de leitores, visto que se trata de uma arte que depende de letramento para que seja usufruída de modo autônomo, conforme expomos em capítulos anteriores, e essa instituição cumpre (ou deveria cumprir) o papel de ensinar a ler e a escrever, bem como inserir socialmente o sujeito por meio da aquisição e domínio da linguagem, desenvolvendo-lhe o hábito da leitura literária. A escola assume este compromisso com a Literatura, a partir do momento em que passa a considerá-la importante para a formação do sujeito, esta arte começa a alcançar mais leitores, uma vez que faz parte das atividades do período em que o indivíduo passa na escola ao longo de sua vida.

Entretanto, não basta incluir a Literatura no currículo escolar para que se formem novos leitores. Este é um importante passo, mas é preciso pensar nas metodologias possíveis e mais eficientes para que sua prática seja adquirida pelos estudantes, uma vez que a escola seja, talvez, o principal espaço de ensino e fruição de Literatura. Contudo, “espera-se que a escola devolva um leitor que coloque em prática suas habilidades sociais de leitura e escrita para consolidar e avançar num processo de estabelecer e compreender a interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (BRETAS, 2014, p. 84), mas ela pouco tem contribuído para isso, considerando o

espaço de atuação que possui. A ineficiência dessa instituição ultrapassa a consolidação dessa tarefa, visto que ela tem apresentado dificuldade até mesmo no processo de alfabetização, e muitos alunos chegam ao ensino médio com deficiências em habilidades básicas de leitura e escrita no que condiz na decifração dos signos, ortografia, noções textuais, entre tantas outras dificuldades. Ao se depararem com um texto escrito, esses estudantes veem escapar o sentido das palavras ali postas.

As escolas públicas brasileiras têm funcionado de modo precário e vem lutando para sobreviver, falta estrutura e condições adequadas para que os professores possam realizar adequadamente o seu trabalho, bem como a insuficiência das políticas públicas de fomento à leitura que democratizem de fato a Literatura, fazendo-a alcançar todas as crianças e jovens, independente da classe social ou região do país.

Ainda assim, entre tantos desafios que as instituições de ensino enfrentam, é preciso levar em consideração que elas ainda são peças fundamentais na formação de leitores, pois é a via principal do acesso à leitura. Sem dúvida, a escola é responsável por uma espécie de democratização do acesso à leitura, visto que ela passa a ser obrigatória para todo indivíduo matriculado em uma unidade escolar. É na escola que podemos encontrar a maioria de nossas crianças e jovens, aí surge a figura fundamental do mediador. Para Borelli,

A grande rede que se tece ao redor deste vasto público – alunos – mediada por outro grande público – professores – e legitimada institucionalmente, por escolas públicas e particulares vende muitos livros, cria hábitos, desenvolve competências específicas e define rumos para a educação formal no Brasil. Nesse sentido, a presença do conjunto de mediadores é fundamental na consolidação deste setor do mercado editorial e na relação das editoras como estas com o público receptor. (BORELLI, 1996, p. 98).

Como bem destaca Borelli (1996, p. 98), o espaço escolar envolve tanto o mercado, que vê na escola uma fonte de lucros, quanto a criação de hábitos de leitura entre os alunos, sejam eles duradouros, transformando-os em leitores (para além dos muros da escola) ou temporários (que leem e fruem a obra apenas durante o período

escolar). Contudo, a figura do mediador, seja o professor, o bibliotecário ou outro é fundamental para que se obtenha sucesso nesta tarefa de garantir a leitura na escola e de formar leitores.

O hábito de leitura é construído, para auxiliar o pequeno e jovem leitor neste processo, o mediador é importante. Ouve-se muito que o problema do desinteresse das crianças e adolescentes pela leitura é a concorrência com outras mídias como a televisão, o *videogame* e o cinema. Teresa Colomer (2007, p. 22) concorda que o surgimento da comunicação audiovisual ofereceu mais uma possibilidade de satisfazer a necessidade de fantasia que nos é própria, concorrendo deste modo com o texto literário:

A irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas pelas novas tecnologias. Devido a essas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é, portanto, estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores. (COLOMER, 2007, p. 22).

Neste contexto, a Literatura teve que garantir o seu espaço na sociedade em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. A escola, no entanto, não soube lidar com essas mudanças, pois esperava que o ensino da Literatura se mantivesse como sempre foi nas gerações anteriores. Entretanto, são mídias distintas que agregam a seu modo e com as quais a escola tem tido dificuldades de trabalhar e pouco as tem utilizado a seu favor, mesmo quando se trata de recursos importantes para a aprendizagem.

Silva (2008, p. 38) aponta vantagens e desvantagens da associação do livro à escola:

Diferentemente do que acontecia em décadas passadas, hoje a leitura está muito associada à vida escolar. Isso tem um lado benéfico, pois desencadeou a intensa produção editorial que vemos na literatura infantil e juvenil e transformou essa fatia editorial num lucrativo negócio. Com o mercado editorial garantindo o consumo, criou-se uma saudável competitividade entre as editoras, estimulando uma crescente sofisticação em termos de qualidade do livro. Ganha com isso o leitor, que pode optar pelo melhor. Contudo, ao lado desses efeitos positivos, o atrelamento do livro à escola imprime à leitura a tonalidade negativa do dever, quando ela deveria ser, mais do que tudo, prazer. Acreditamos ser esse um dos fatores que interferem no percurso do leitor em formação. (SILVA, 2008, p. 38).

Sem dúvida, esta associação da leitura literária à atividade escolar contribui para a queda do índice de leitores no nosso país, além da concorrência com outras mídias como o cinema e a internet. Contudo, a seleção de obras literárias pelo professor e mesmo a exigência da leitura dá a possibilidade ao estudante/leitor de descobrir novos mundos e textos que sem a recomendação escolar talvez não conhecesse. Silva (2008, p. 38), no entanto, reivindica que a leitura seja por prazer. Existem modos de mediação mais prazerosos, mas é importante lembrar que o hábito de leitura é ensinado e, portanto, ele perpassa pela indicação e orientação. Silva (2008, p. 38) pondera que nem sempre a leitura foi obrigatória, houve um tempo em que ela fazia parte das brincadeiras das crianças e jovens:

Houve um tempo, o tempo da produção da obra infantil lobatiana, em que os livros de histórias se alinhavam junto a bolas, carrinhos, jogos e bonecas como mais uma opção de entretenimento. Essa leitura prazerosa acontecia fora da escola – sem imposições de horários ou prazos e, sobretudo, sem cobranças posteriores. (SILVA, 2008, p. 103).

Para pequenos e jovens leitores, o livro ainda ocupa este lugar, mesmo habitando também a escola. Contudo, sabemos que a escola propiciou que o livro alcançasse mais possíveis leitores, tornando, inclusive, a leitura acessível para as classes baixas, neste caso quase sempre totalmente restrita ao universo escolar. Nem todas as crianças e jovens, cresceram com livros entre seus brinquedos. Lobato percebia isso, tanto que

lançou seu primeiro livro infantil, *Narizinho: a menina do nariz arrebitado*, como Literatura escolar para vender mais e alcançar mais crianças.

A relação que o indivíduo constrói com o livro ao longo da vida e o lugar que ele ocupa, seja da tarefa ou do prazer, está ligado ao contexto vivido e ao acesso a tal objeto. Marina Colasanti narra que durante sua infância seus pais se mudaram mais de uma vez de país (nasceu e morou na África, mudando-se depois para a Itália e Brasil) e muitas vezes de cidade. Neste contexto, não tinha como levar muita coisa de uma casa para outra e quando necessitavam se mudar de repente, devido à condição política dos pais, e os brinquedos ficavam para trás, os livros que eles lhe presenteavam em cada cidade nova era a diversão que possuíam. Para ela, a leitura estava mais associada ao prazer e ao entretenimento que à escola. Isso, de fato, não ocorre para a maioria dos sujeitos em idade escolar, principalmente, se considerarmos que para uma grande parcela da nossa população o livro não é um produto acessível.

A leitura está longe de ocupar posição de destaque nas atividades preferidas dos brasileiros, em grande medida por a termos relegado ao ambiente escolar, em nosso imaginário. Na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2012), ao serem perguntados sobre suas atividades preferidas, assistir televisão (85%) aparece em primeiro lugar nas respostas, seguido por escutar música (52%). A leitura aparece em 7º lugar (28%), seguido por navegar na internet (24%). Daqueles que afirmaram gostar de ler no tempo livre, 58% leem frequentemente. Comparando a segunda e a terceira edição da mesma pesquisa, pode-se notar que a leitura no tempo livre caiu de 36% para 28% e o gosto por navegar na internet subiu de 18% para 24%. Considerando que na definição de livro de *Retratos da leitura no Brasil* (2012) constava livros digitais, podemos entender que não se recorre muito à internet para a leitura de livros. Por outro lado, o excesso de informações e imagens via televisão e internet podem justificar parte dessa queda no gosto pela leitura, mas principalmente por termos relegado a leitura apenas à escola, uma vez que mídias diferentes podem conviver sem que uma dê fim a outra.

A escola forma leitores e influencia na formação do imaginário coletivo do que é a leitura e da sua relação com a escola. Corroborando com nosso estudo, o Instituto Pró-livro aponta que para 64% dos pesquisados, a leitura é fonte de conhecimento para a vida, para 41%, ela é fonte de conhecimento e atualização profissional, 35% a veem como fonte de conhecimento para a escola/faculdade, 21% a consideram uma atividade interessante, 18% a veem como uma atividade prazerosa, para 12%, a leitura ocupa muito tempo, para 8% é prática obrigatória, 6% a consideram uma atividade cansativa por exigir muito esforço, 5% acham ler entediante e 5% não souberam responder. Cada entrevistado podia escolher 3 opções. Daí, conseguimos mensurar como a leitura está no imaginário coletivo brasileiro. A maioria dos pesquisados dá a ela uma função pragmática, lê-se com um objetivo prático (para realizar uma prova da escola, de vestibular ou concurso; para escrever melhor...), lê-se para aprender algo, seja para a escola, a profissão ou para a vida.

Ao serem perguntados sobre o que pensam da frase: “Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar a sua situação socioeconômica” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 44), ainda na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, 64% afirmaram concordar totalmente com a frase, 24% concordaram parcialmente e apenas 3% discordaram. Ainda assim, 47% afirmam não conhecer ninguém que venceu na vida por ler bastante, 18% têm parentes e 21% amigos que venceram na vida lendo. É interessante que 47% acreditam que se vence na vida a partir da leitura, mesmo sem conhecer alguém que o tenha conseguido. Não entraremos no mérito do que significa para essas pessoas esta expressão, consideraremos apenas a mudança de uma classe social a outra com maior poder aquisitivo. Percebemos, no entanto, novamente, o entrelaçamento da leitura e da escola, uma vez que é senso comum que por meio da educação (responsabilidade da instituição escolar em grande medida) se pode melhorar a situação socioeconômica. Não podemos garantir que a leitura literária levará o sujeito a melhorar sua situação socioeconômica ou lhe dará mais oportunidades de crescimento, mas sabemos que ela age de modo mais democrático ao se ligar à instituição escolar, visto que “a leitura vem tendo uma função de formadora de pessoa

e do cidadão que é própria dos sistemas democráticos”, visto que “não é por mero acaso que a literatura aparece no momento em que se vão constituir as sociedades democráticas ocidentais e que ela continua desempenhando seu papel nessas mesmas sociedades” (LEENHART, 2013, p. 79).

Além disso, letramento é inclusão social, a língua escrita é a linguagem de quem está no poder, e para compreender o que nos é imposto ou mesmo o universo a nossa volta é preciso saber ler. Antes de dominar a leitura, a criança depende do olhar do adulto para decodificar o mundo, à medida que aprende a ler vai ampliando a possibilidade de emancipação, visto que os bens culturais que privilegiam a transmissão escrita tornam-se acessíveis para ela, “a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 2009, p. 27). A alfabetização e o letramento cumprem o papel de um rito de iniciação que aproxima a criança do mundo adulto e a leva a reconhecer regras que já conhecia, mas não havia elaborado anteriormente, bem como amplia consideravelmente sua experiência com a linguagem. Para Zilberman (2009, p. 28), a alfabetização e o letramento associados ao ato de ler são o produto mais importante da ação da instituição escolar por incluir o sujeito no mundo.

A leitura literária contribui para uma formação mais crítica e sensível dos leitores, ampliando a sua visão de mundo e levando-os a refletir o mundo a sua volta. A vivência do texto literário na escola, quando bem realizada e mediada, pode provocar mudanças no indivíduo e consequências coletivas na sociedade, o que só é possível se o trabalho com a obra fizer algum sentido para o universo do leitor ou a própria presença da Literatura no cotidiano de nossos alunos não terá sentido algum. O sentido de um texto deve ser construído na escola em parceria entre mediador e leitores para que seja possível que se leia a obra, considerando as experiências do leitor e a cultura na interpretação. Para Zilberman (2009, p. 17), “a literatura viabiliza algo que de outro modo seria impossível: ler a cultura”. Contudo, a escola nem sempre desempenha este papel de ensinar a ler a cultura e o mundo por meio do texto literário,

de maneira eficiente. Atualmente se fala de uma crise da leitura, existem poucos leitores fora da escola entre os que a deixaram e aqueles autodidatas, pais e mães pouco leem, do mesmo modo que muitos professores e alunos não são afeitos a esta prática. Ora, o hábito da leitura é construído, ensinado, se a escola que tomou esta função para si não o está fazendo, a crise da leitura é a crise da escola. Sobre esta crise que a escola enfrenta, Zilberman e Rösing (2009, p. 13) destacam:

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. [...] Com efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o País, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. (ZILBERMAN E RÖSING, 2009, p. 13).

Há a falta de estrutura física e de políticas públicas direcionadas à formação e especialização continuadas do mediador, bem como a desvalorização da figura do professor e o descaso com a aprendizagem dos estudantes, some-se à necessidade social de letramento, sobretudo letramento literário, que surgiu ao se reconhecer que a escola cumpre com uma alfabetização mais mecânica, nem sempre os estudantes saem da escola letrados. Para Eliana Yunes (2003, p. 42), a criança lê o mundo de forma espontânea, mas quando entra na sala de aula sente que não sabe nada porque o mundo se apresenta a ela em outra linguagem, menos compreensível. Quando ela não se sente convidada a fazer parte deste novo universo, ela vai desanimando aos poucos ao longo de sua vida escolar, permanecendo à margem do processo de letramento.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) aponta que a maioria das crianças e jovens não leem espontaneamente, a leitura é realizada apenas como dever escolar. Entre os entrevistados de 5 a 17 anos, 64% dos entrevistados afirmaram que não leram nenhum livro por iniciativa própria e somente 4% leram mais de três livros nos últimos três meses. Este mesmo estudo destaca que a formação do leitor por prazer se dá entre 11 e 13 anos, pois pertencem a esta faixa etária os estudantes que mais gostam de ler.

Entre os pesquisados que possuem entre 14 e 17 anos, os que não gostam de ler são maioria, o índice sobe de 21% para 31%. Este aumento no indicativo de discentes desinteressados pela leitura, provavelmente, está relacionado ao modo como ensinamos Literatura na escola e à entrada dos mesmos no ensino médio, visto que até o nono ano, a leitura literária é realizada de modo mais lúdico. No ensino médio, o ensino de história da Literatura ganha mais espaço e as leituras críticas das obras canônicas passam a ser uma exigência visando um bom desempenho em exames seletivos. Segundo Maria Teresa Assunção Freitas (2003, p. 25), a partir de entrevistas realizadas com adolescentes que cursavam o ensino médio em escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais, constatou-se que os alunos consideravam que a escola não favorecia o gosto pela leitura por se fechar nela mesma e desconhecer o interesse dos estudantes. Para favorecer a formação de leitores, é importante que a escola escute e dialogue com os discentes em busca de métodos e leituras que os envolvam nesta atividade.

A Literatura já entra na escola escolarizada, uma vez que é lida e discutida com o pretexto de ensinar algo, ela não circula na escola do mesmo modo que circula socialmente. Por mais livre que seja a leitura literária no contexto escolar, ela não é totalmente livre, está ligada a conhecimentos que se espera que o leitor/aluno adquira. Larrosa (2015, p. 139) ressalta, no entanto, que a experiência de leitura é senão um aprendizado de liberdade, visto que ela nos coloca diante de nós mesmos e do outro. Na escola, o ato de ler não é livre, é guiado por um mediador, mas ensina o caminho para a autonomia e para a liberdade para além da sala de aula. Ivanda Martins (2006, p. 84) explica a diferença entre a leitura da Literatura, que não depende da escola e do ensino da Literatura, que comumente, é função dessa instituição:

A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino de literatura* configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, estes dois níveis estão imbricados, na medida em que, ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. (MARTINS, 2006, p. 84, grifo da autora).

Essa diferenciação é importante para pensarmos o ensino de Literatura na perspectiva da formação de leitores. Para Magda Soares (1999, p. 25), existem dois tipos de escolarização do texto literário, uma adequada que conduz o leitor a práticas de leitura que ele encontra no contexto social e uma inadequada, mais distante das práticas sociais de leitura e que se resume às atividades realizadas em sala de aula (fichas de leitura, provas...). Falta à escola a tentativa de levar a *leitura da Literatura* como atividade lúdica e construção de sentidos. Sobre este último modelo de escolarização, Paulino e Cosson (2009, p. 71) destacam:

São muitas as críticas sobre a escolarização da literatura, quer enquanto meio de formação do leitor, quer como disciplina curricular. Nos dois casos, enfocam-se os usos inadequados do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural. No entanto, há na tradição escolar outros elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores literários. Em primeiro lugar, a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. [...] quanto mais literal a repetição, melhor. Também se faz presente na busca dependente que o professor faz de perguntas e respostas prontas nos livros didáticos. Depois, há as contradições de culturas letradas na escola [...] a escola muitas vezes assume um caráter de agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71).

Este modelo de ensino serviçal e conformado que a escola mantém interfere diretamente no modo que se vê a leitura, algemada ainda a uma mesma mensagem que o autor do livro quis passar e que cabe ao aluno descobrir e apontar ao professor que já possui a resposta certa. Em uma leitura conjunta ou discussão sobre o livro, espera-se que o docente sempre dê a palavra final legitimando ou não a leitura do estudante. Há casos em que o docente sequer lê o texto ou a obra adotada, apenas pede que a leitura seja realizada e as questões respondidas, conforme é apresentado no livro didático. Para Paulino e Cosson (2009, p. 71-72), este processo que vem sendo construído desde a infância, atrapalha a formação de um gosto cultural que se acentuaria no ensino médio, possibilidade essa que desaparece com a substituição da leitura da Literatura para o estudo das escolas literárias:

No ensino médio, quando o ensino da literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, a consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária. Nessa mesma direção, a escrita de textos literários é recusada sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores, enquadrando-se a questão dentro de uma visão romântica de dom e talento natural (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71-72).

A escola está mais interessada no acúmulo de informação e conhecimento do que na vivência efetiva da leitura literária, de modo que a escrita criativa é rechaçada e vista como tentativa de formar escritores, como se o contato com esta atividade pudesse prejudicar de algum modo a formação do indivíduo. Visão reducionista esta, em que não se considera que experienciar de fato a escrita literária seja um meio eficaz de aproximar a criança e o jovem da leitura de textos desta modalidade. Não é o objetivo da escola formar poetas e escritores, mas não é problema algum para esta instituição que surja o interesse de um ou outro discente em se tornar um poeta ou escritor.

É necessário que façamos a devida distinção entre escolarização adequada e inadequada, mas jamais negar a escola como um lugar de leitura literária, visto que “se é a Literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhes são imprescindíveis” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Cabe à escola formar o aluno para que ele saiba lidar com as situações de leitura exigidas pela vida social fora do ambiente escolar, ao longo de sua vida.

As críticas à escolarização da Literatura, geralmente, fazem referência a escolarização inadequada. Atitudes como desqualificar a leitura do aluno, restringindo sua interpretação ao preenchimento de fichas de leituras, livros de exercício e

avaliações escritas se contrapõe à alteridade da Literatura e podem causar ao leitor aversão pelo ato de ler. É comum que se recorra ao texto literário em sala de aula somente para trabalhar elementos gramaticais, o que pode contribuir para a formação de um “pseudoleitor passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” (KLEIMAN, 2001, p. 20). Neste caso, o problema não é a presença do texto literário em sala para se ensinar outro conteúdo, mas recai sobre o fato de restringir-se somente a esta tarefa, não explorando as possibilidades de interpretação e compreensão textual que propiciaria uma efetiva experiência de leitura para os discentes. Essa prática é decorrente da ideia de que a leitura se restringe à decodificação de signos, e que a avaliação trata de práticas de cunho autoritário e que admite apenas uma interpretação do texto.

Lara Walty (1999, p. 54) ressalta que “não há porque temer a escola e o uso que ela faz da Literatura, mesmo porque a própria Literatura não é inocente”, ela faz circular o patrimônio cultural que traz consigo, de modo que precisa ter seu lugar garantido na formação escolar dos sujeitos. Jorge Larrosa (2015, p. 124) ressalta a preocupação que se tem com o adjetivo pedagógico ao referir-se à Literatura, como se fosse possível enquadrá-la, uma vez que sua realidade e subjetividade existem apenas no próprio texto. Ela não se subordina ao discurso pedagógico, ela o subverte.

Para Ivanda Martins (2006, p. 85), o problema está no modo como a escola vê a Literatura, “objeto de análises superficiais, na escola, o texto literário é tratado de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor” e acrescenta “a escola ainda cultiva uma visão tradicional da Literatura, considerada como um conjunto de textos a ser admirado, e caracterizada por um ‘bom estilo’, digno de ser imitado pelos alunos”. A autora reconhece a necessidade de que “a concepção de Literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico-social precisa ter uma penetração maior no espaço de sala de aula” (MARTINS, 2006, p. 85). Reconhecer na prática de sala de aula que a Literatura é um objeto artístico é considerar o leitor autônomo para fruir a obra artística, visto que ela alcança seu público de modo coletivo, mas também

individual. Ler um texto literário exige não o mesmo que ler uma notícia de jornal ou um manual de instrução, devido às especificidades dessa modalidade de discurso que usa de uma linguagem metafórica e, como não é de cunho informativo, exige que o leitor siga as pistas deixadas pelo escritor e construa ele próprio os sentidos do texto, como já mencionamos anteriormente. Se a escola não se der conta dessa diferença, continuará ensinando Literatura do mesmo modo que ensina qualquer outro discurso. Além disso, se a leitura literária é uma construção de sentidos, não faz sentido que a escola exija do leitor uma interpretação única.

Pode não ser fácil para o leitor penetrar nesse mundo de palavras, nessas marcas deixadas por outro em um papel depois de um processo de criação árduo e complexo. De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista? De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas do dicionário? (REYES, 2012, p. 21).

Ensinaamos o aluno a encontrar a resposta certa, aquela que o professor espera, o que o autor quis dizer, não ensinamos a pensar criticamente o texto. Este medo ao subjetivo, ao pensamento íntimo, ao que o leitor vai fazer com a leitura é comum na escola, que mesmo tendo como função, segundo os PCNs e demais documentos que regem a educação, formar cidadãos, visa atualmente que o aluno seja aprovado no ENEM ou em outro processo seletivo e o treina a responder corretamente as perguntas sobre um texto. O que parece fugir a nosso modelo de ensino é que ensinando a ler bem e pensar criticamente, se está preparando bem não só para esses exames, mas para a vida. Infelizmente, o comportamento autoritário de muitos docentes em relação à leitura afasta a criança e o jovem do ato de ler e da própria escola. Quando chega à adolescência, o sujeito já está treinado a tentar aproximar sua leitura do que o professor espera dele ou do que o autor quis dizer. Mal sabe ele que pouco importa o que o autor quis dizer, mas o que ele efetivamente disse.

A sala de aula é o lugar das experiências estético-literárias, não se pode resumir a um lugar de tarefas e provas. Ao mediador cabe “o empenho em co-mover as experiências mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro” para que a intimidade ao ser partilhada supere seu individualismo e “alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum)” (YUNES, 2003, p. 13). Isso é formar um leitor crítico, pois o possibilita experimentar o texto literário, colocando-o em xeque com suas vivências pessoais e as de seus colegas. Por isso se faz necessário que uma variedade de leitura lhe seja oferecida, bem como diversos modos de encontro com o texto: em voz baixa ou alta, ouvida ou lida. Para que o mediador alcance êxito na oferta desta seleção de textos diversos é necessário que ele seja leitor e possua um amplo repertório literário e cultural, neste sentido uma boa formação do docente pode instrumentalizá-lo para a realização desta atividade.

A formação adequada do profissional de letras também é um desafio para o Brasil. Colomer (2007) aponta em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, alguns resultados de sua pesquisa com professores que nos auxiliam a diagnosticar uma formação acadêmica da licenciatura que deixa a desejar. Os docentes compreendem a importância da leitura e defendem que ela auxilia crianças e jovens a se familiarizar com a língua escrita, facilitando a aprendizagem e propiciando a possibilidade de formar leitores autônomos, contudo não entendem muito bem “que relação pode ter essa atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de aprendizagens e, em consequência, os leitores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento” (COLOMER, 2007, p. 33). Não compreender essa relação é não entender como o processo de aquisição do hábito de leitura se dá, bem como desconhecer como se é possível formar leitores, sem que se garanta o acesso ao livro. Não estão errados, mas só a presença do objeto livro não é o suficiente, é preciso acima de tudo garantir a leitura efetiva da obra.

Quando se trata da Literatura infantil e juvenil, o desconhecimento da maioria dos docentes é mais perceptível:

Na etapa secundária, quando os conteúdos passam a ter um peso maior, a carência de uma programação consistente no primário faz com que aumente a desorientação sobre a função das leituras. Embora os docentes desta etapa se inclinem cada vez mais por oferecer obras de leitura juvenil, vista como continuação da leitura do primário, fazem-no como “um mal menor” ante a pouca prática leitora de seus alunos e percebem-no como algo radicalmente distanciado de suas crenças sobre aquilo que é realmente a literatura, de modo que a leitura se propõe em paralelo como algo totalmente desvinculado do programa literário seguido nas aulas. Por outro lado, a escassa formação profissional sobre o romance juvenil destes docentes conduz a uma seleção de obras de qualidade muito diferente. (COLOMER, 2007, p. 33, grifo da autora).

Até o 5º ano, os textos literários entram em sala de aula como atividades lúdicas, visto como o momento da história ou treinamento de leitura. Quando a Literatura entra de fato no programa da disciplina de língua portuguesa, os docentes possuem dificuldade em lidar com a pouca intimidade que os alunos possuem com a linguagem literária. Por outro lado, com a crescente produção de obras de Literatura infantil e juvenil é difícil acompanhar as novidades do mercado. Como o jovem já adquiriu autonomia de escolha, tem seus próprios interesses, seja na escolha da temática, seja na preferência por obras que estão circulando entre os colegas ou na mídia.

Nem sempre o professor possui tempo (e interesse) de acompanhar os lançamentos ou outros textos que vêm agradando a faixa etária de seus alunos para avaliar a qualidade literária e levar a obra para a sala de aula. Considerando a carga horária de muitos professores que cumprem de 40 a 60 horas semanais é injusto cobrar que ele esteja sempre atualizado em relação aos lançamentos literários. Além da carga horária, os docentes enfrentam uma série de outras adversidades que o desmotivam para o trabalho cotidiano de sala de aula, a escassez de material didático (para além do livro didático que é garantido pelo FNDE), falta de biblioteca pública (muitas bibliotecas escolares permanecem fechadas ou não dão ao professor e ao estudante o suporte necessário), o baixo incentivo para projetos, o achatamento da carreira docente em alguns estados brasileiros e o volume de trabalho que a profissão exige que se leve para casa. A situação dos docentes chega a ser tão absurda que a defasagem entre o salário médio de um professor, se comparado a de outros profissionais com igual

escolaridade é de 60%, de modo que o docente recebe apenas 60% do valor que os demais profissionais recebem, conforme Silva (2012). Os governantes do nosso país não têm demonstrado interesse em mudar esta realidade, a educação não está entre as prioridades de quem está no poder. Neste contexto, cobrar engajamento dos professores sem oferecer-lhes o mínimo de condições de trabalho é desumano.

O professor precisa receber o mínimo de informação e suporte teórico que lhe dê instrumentos para orientar o seu aluno na leitura literária, tanto na universidade como em cursos de formação continuada. Contudo, é necessário mostrar-lhe, por meio de relatos de experiência, meios de se conciliar teoria e prática com o seu grupo de estudantes na escola. Se este licenciado não está preparado para aliar teoria e prática, saberá menos ainda fazer isso trabalhando em situações adversas, como é a realidade da maioria das nossas escolas públicas, tendo que driblar a falta de bibliotecas nas instituições de ensino e nas proximidades dela, se adaptar ao tempo escasso que ainda tem que ser dividido com as burocracias escolares (como a chamada e indisciplina, por exemplo) e os poucos recursos de materiais didáticos, tudo isso aliado a um salário baixo e desmotivador, como mencionado anteriormente. Neste contexto, o próprio professor acaba se privando de uma experiência de leitura individual, o que dificulta seu trabalho de motivador e mediador da leitura literária. Os estudantes não são bobos, se o docente não se envolve com o texto literário ou se usa o livro didático como desculpa para sua não-leitura, dificilmente convence de que ler é prazeroso e necessário.

Comumente, muitos professores fazem mau uso do livro didático, que passa de suporte ao aprendizado do aluno para um guia de todo processo de ensino aprendizagem. Aulas de língua portuguesa não podem se resumir à leitura do livro didático e a realização das atividades, sem que a leitura literária seja realizada efetivamente em sala de aula, de modo que o discente passe sua vida escolar em contato apenas com trechos soltos de obras literárias, sem conhecê-las por completo. Dificilmente, o livro didático perderá forças, visto que ele se tornou uma boa fonte de renda para as editoras e livreiros, principalmente quando se é selecionado pelo Plano

Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro produzido pela editora é entregue pelo governo a todas as escolas públicas do país. Esta parceria, aliada à propaganda e à adoção de livros didáticos em todas as escolas dão a falsa ideia de que todo o conhecimento importante da disciplina para aquela série está contido naquele volume. Além disso, em um contexto de trabalho tão insípido quanto tem sido a educação, é mais fácil e seguro seguir o livro didático, do que ousar dar voz ao leitor ao levar a leitura efetiva para sala de aula. O livro didático exila o leitor, ainda que não podemos nos furtar de que ele pode fazer o caminho contrário, de oferecer a quem nunca teve o mínimo de acesso à leitura, uma forma de conhecê-la, mesmo que minimamente, e buscar os textos integrais para a fruição. Para muitos estudantes, o livro didático é a porta de entrada para a Literatura. Nunca se sabe os caminhos que o indivíduo percorre para alcançar a fruição literária.

É comum, nos estudos sobre leitura na escola, as dicotomias ler *versus* não ler e gostar de ler *versus* não gostar. Muitos autores advogam na defesa de que é preciso despertar o prazer da leitura literária nos alunos. Porém, este é um assunto bastante controverso que perpassa algumas questões como a obrigatoriedade da leitura literária, a leitura livre (ou não) na escola, o prazer e a obrigatoriedade do prazer. É papel da escola incentivar a leitura, mas não quer dizer que necessariamente o aluno vai sempre sentir prazer ao desempenhar essa tarefa, podendo a leitura ser prazerosa algumas vezes e em outras não, ou nunca ser. Não há uma receita e é injusto jogar toda a culpa do estudante que não lê nas práticas do docente, pois por mais adequada que elas sejam, só no campo do ideal isto transformaria todos os alunos em leitores. É necessário, contudo, não só dar aos sujeitos o direito à leitura, mas também o direito a não ler, a pular páginas ou a não terminar um livro, conforme Daniel Pennac (1993), em sua obra *Como um romance*. Trata-se de empoderar as crianças e jovens como leitores, torná-los donos de suas próprias experiências de leitura.

Sem dúvida, a escola que oferecemos a crianças e jovens, em sua maioria, possui repetidas práticas cotidianas de pouco sentido para os seus receptores, não possui um espaço ou atividades para estimular o gosto pela leitura. A instituição escolar se fecha

nela mesma, sem se importar com os interesses dos alunos nem dar voz a eles. A língua portuguesa continua a ser tratada como um sistema de normas complexas. Os métodos são ultrapassados e não se relacionam com as experiências das crianças e jovens contemporâneos, negando outras possibilidades de vivências que os alunos têm contato como a televisão, o cinema, as redes sociais, os sites ou os jogos como o RPG (*role-playing game*, em tradução livre: jogo de interpretação de papéis). As metodologias que a escola oferece estão aquém do mundo que se apresenta fora da instituição.

A Literatura, ao acionar e potencializar a imaginação, não perde para outras mídias. Entretanto, o modelo literário pode tanto causar a sensação de encantamento no sentido de querer voltar a este universo que apresenta uma linguagem diferenciada, quanto de bloqueio ao sentir que está tudo muito bem falado, difícil para sua compreensão, de modo que não pode alcançá-lo, não é para ele. Os alunos, normalmente, têm a última impressão nos seus primeiros contatos com a Literatura, pelo menos aqueles já viciados pelas lições escolares, uma vez que a criança, em seus primeiros contatos com textos literários, costuma ser mais ousada e arriscar sua própria interpretação. A seleção de textos com a linguagem mais próxima a que nossos estudantes reconhecem e com temas que pertencem ao universo dos jovens podem aproximar os leitores da Literatura. Atualmente, a produção literária infantil e juvenil autoral apresenta esta característica, bem como circulam no mercado editorial boas adaptações de clássicos para os pequenos e jovens leitores com tais elementos.

Decidir quais textos oferecer às crianças e jovens, principalmente considerando o aspecto formativo da Literatura, é um desafio para mediadores de leitura, que cumprem o papel de levar os livros aos pequenos e jovens leitores. Quando já se tem o material estabelecido, por exemplo, se o livro didático é o único material disponível, cabe ao mediador planejar o melhor modo de tornar os textos ali presentes em experiência de leitura para os seus alunos.

Após selecionado um livro literário, quando houver a possibilidade de escolha, um outro desafio surge para o professor mediador, que é garantir a sua leitura efetiva.

Bourdieu (2011, p. 243) defende que “tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor a boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação”. Essa questão da obrigatoriedade vem sendo bastante discutida e por vezes apontada como responsável pelo fracasso do ensino da Literatura. Contudo, como já mencionamos anteriormente, por mais livre que seja a leitura em sala de aula, o contexto escolar faz dela uma atividade guiada. Dificilmente teremos na escola uma leitura totalmente livre, sem prazo, sem tempo limitado, sem as amarras das carteiras ou paredes da sala de aula ou da biblioteca ou sem um professor mediador avaliando ou observando. A questão está na forma em que essa imposição chega ao aluno, mandar ler para realizar avaliação ou ficha de leitura é um convite a não-leitura. É papel do mediador intermediar o contato do leitor com essa leitura indicada e garantir o diálogo e o debate sobre ela, bem como conduzir a leitura, de preferência, em sala de aula. Oferecer variadas possibilidades de leitura (silenciosa, voz alta, ouvida...) individuais e coletivas permite ao leitor experimentar diferentes modos de ler, se não lhe desperta o interesse determinado modo, outro pode lhe interessar.

O ideal é que a formação do sujeito e a aquisição de conhecimentos se deem aliadas ao prazer da leitura literária, conciliar as duas coisas é que nem sempre é fácil na prática docente. O mediador deve estar orientado por um trabalho pedagógico para atrair os jovens à leitura, aproveitando as leituras, conhecimentos e vivências que eles já trazem, não só na prática proposta no momento, como para selecionar novos textos literários que possam interessar ao grupo. Os discentes chegam à escola, mesmo as crianças pequenas, com um universo próprio a ser compartilhado e leituras realizadas e ouvidas, como contos de fadas, gibis, revistas, jornais, religiosos, autoajuda, textos da internet. Para Bretas (2014, p. 169), “é na escola, segundo grupo social em que a criança se insere” e, onde passa boa parte do dia por vários anos nessa convivência, “que essa interação entre sujeito e texto toma corpo e pode transformar-se em hábito, viagens pela imaginação, prazer e libertação”. Para os jovens, a escola continua sendo este espaço em que a interação texto e sujeito é mais frequente. Caso os estudantes não se interessem, não há problema, ninguém é obrigado a gostar de todos os textos.

Avaliar e discutir coletivamente os motivos que os levaram a rechaçar a obra é uma experiência também muito rica e o estudante se sente contemplado em sua angústia acerca da leitura.

Sobre a obrigatoriedade do prazer de ler com que nos deparamos em muitas defesas apaixonadas da leitura literária na escola, Colomer (2007, p. 43) comenta os perigos de aceitarmos este modelo sem reflexão:

Talvez o principal problema do modelo “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. Pode-se pensar que a suposição de que ler é algo gratuito, mistura-se, talvez paradoxalmente, com a ideia humanista da leitura, mas é evidente que se situamos a justificativa escolar da leitura no prazer alguns efeitos perversos se produzem; por exemplo, a ideia de que a literatura, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar contágio. Ou então produz-se um afastamento, mais legítimo e radical, por parte dos alunos e famílias pouco leitoras, que não percebem, na literatura, nenhuma utilidade social e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal. (COLOMER, 2007, p. 43, grifo da autora).

Levar a escola ou outras instâncias que regem a educação a entender que não se pode ensinar Literatura, uma vez que se trata de um contágio realizado por apaixonados por Literatura, pode fazer o texto literário perder o seu espaço nas instituições de ensino. Se já enfrentamos tantos problemas no letramento literário tendo a escola como responsável por ele, tornaremos o livro cada vez menos acessível e diminuiremos consideravelmente a possibilidade de formar leitores. Além disso, o caráter formativo da Literatura se perde.

Bretas (2014, p. 133), a partir de um estudo de Baudelot, aponta razões que levam os alunos a ler:

Existem seis razões essenciais para que os jovens se dediquem à leitura: 1) Para se divertir: uma das razões essenciais de ler é espantar o tédio ou a falta do que fazer, com a certeza de que ler é um prazer verdadeiro; 2) Porque é cativante; ler consiste antes de

tudo em abandonar-se à sedução da história, deixar-se cativar; 3) Identificação: a leitura permite afirmar a própria personalidade graças ao livro, formulando julgamentos éticos a propósito de situações e personagens, como prolongamento das próprias experiências ou dos questionamentos pessoais; 4) Aprendizagem ética: quando o leitor vive a vida das personagens, compartilha suas alegrias e sofrimentos, associa-se aos seus combates e reage em face deles como reagiria em face dos mesmos sentimentos de personagens reais; nesse caso, ele faz da leitura uma ferramenta de aprendizagem ética; 5) Para se formar: quando o que motiva o uso do livro são os interesses pessoais e práticos; trata-se de formar a personalidade ou de dar vazão aos desejos, de construir a identidade a partir das normas e dos modelos de comportamento, dos esquemas de percepção ou da ação que os romances oferecem; 6) Para se tornar culto: se a leitura erudita pertence a um número restrito de leitores, uma das razões pelas quais se lê é a necessidade de se formar, de se tornar culto. (BRETAS, 2014, p. 133).

As duas primeiras razões se relacionam ao prazer da leitura, o mediador pode lançar mão de uma série de metodologias para alcançar este estado e pode lograr êxito, mas não consegue garantir que este ou aquele método seja certo em todos os grupos. A escolha da obra a ser lida é o primeiro passo para despertar o interesse da criança e do jovem em idade escolar. A identificação e a aprendizagem ética já é uma preocupação da maioria dos escritores para crianças e jovens que buscam escolher protagonistas que se aproximam do seu provável leitor e trazer experiências vividas por eles que de algum modo ensinam questões éticas aos pequenos e jovens leitores. Os dois últimos motivos estão ligados à ideia de que a leitura auxilia a “vencer na vida”, conforme mencionamos ao citarmos a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* anteriormente, deste modo se recorre à leitura, sem se importar com o prazer, atrás de conhecimentos que propiciariam esta ascensão social no futuro. A escola pode fazer uso de todos estes motivos, desde que tenha um mediador com formação e bem orientado para conduzir o leitor pelo universo literário, descolando ao máximo possível das fichas de leitura e avaliação escrita.

Geralmente, desde o planejamento de uma atividade de prática de leitura na escola, principalmente com jovens, parte-se do pressuposto de que os alunos não gostam de ler e cada vez leem menos, mas tampouco a escola ou o professor coloca

como objetivo principal da atividade o letramento literário. Por outro lado, professores que dizem considerar a leitura na escola de extrema importância, não fazem o menor esforço para ampliar seu repertório de leitura ou o do aluno, continuam trabalhando os mesmos livros de anos atrás, conforme pesquisa realizada por Bretas (2014, p. 170) em uma escola pública. Muitos docentes têm a certeza de que o gosto literário dos discentes é muito inferior ao seu e os fazem saber disso com comentários depreciativos, o que os afastam da leitura, e não os encorajam a conhecer os textos que consideram bons.

Ao entrar na sala de aula esquecemos nossa história pessoal com o livro, quando achamos um livro chato e temos preguiça de prosseguir a leitura quando simplesmente não estamos a fim. Além disso, é ou deveria ser natural para nós, docentes, pegarmos um livro para ler, visto que faz parte de nossa formação acadêmica e de nosso trabalho. Para crianças e jovens não é natural, temos que ensiná-los a percorrer este caminho e dar-lhes autonomia para segui-lo. Criticando as escolhas literárias dos pequenos e jovens leitores e os culpando por terem dificuldade ou não terem vontade e nem prazer no ato de ler não conseguiremos êxito em despertar-lhes o interesse pelo texto literário. Infelizmente, a escola tem sido um lugar de acusações em que se busca o culpado pelo fracasso com a leitura, para uns o aluno não quer e por isso não se esforça, para outros as práticas dos professores são inadequadas, outros ainda consideram o sistema culpado por não dar condições para professores e alunos avançarem em habilidades leitoras e, neste contexto, pouco vemos propostas para resolver ou amenizar o problema do letramento.

Muito se tem priorizado a quantidade de leitura em detrimento de sua qualidade, e enquanto os mediadores na escola não buscarem uma experiência real de fruição literária, não teremos bons resultados. Tem-se pensado em formar futuros leitores, mas pouco olhamos para o sujeito que está à nossa frente nos desafiando a mostrar que o texto que temos a oferecer realmente vale a pena. O mediador tem este papel, auxiliar o estudante a construir os sentidos do texto, compreendendo-se

enquanto leitor, protagonista do processo de leitura e interpretação, bem como incitá-lo a compartilhar e debater suas percepções e experiências literárias.

O professor é o mediador de leitura que mais tempo passa com os estudantes na escola, conforme mencionamos anteriormente. Segundo o Instituto Pró-livro, ele é o sujeito que mais influencia no interesse pela leitura (45%), seguido pela mãe ou responsável do sexo feminino (43%), outro parente (14%), amigo (12%), líder religioso (6%), marido ou esposa (4%), colega de trabalho ou patrão (2%) e 17% afirmam não terem sido incentivados por ninguém. Contudo, no cenário em que vivemos, em que a família tem relegado o seu papel de educar à escola, não nos espanta que de 2007 para 2011 tenha diminuído a influência de mães (de 49% para 43%) e pais (de 30% para 17%) na formação de sujeitos leitores e aumentado a influência de professores (de 33% para 45%) e de amigos (de 8% para 12%) neste processo. Sobre as práticas de leitura, 83% têm ou teve professores que leem ou liam para eles.

O alto índice de leitura realizada por professores em sala de aula denota a importância dessa prática para a formação de leitores, além de aumentar as chances de que os alunos busquem outros textos por conta própria. Mesmo que isso jamais ocorra, o professor já propiciou para aquele sujeito uma experiência de leitura. Cada vivência literária é única e pode contribuir para o indivíduo em formação, visto que quem lê ou escuta uma leitura, o que também é envolvimento com o texto “o faz com toda a sua carga pessoal de vida e de experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória intelectual e emocional” (YUNES, 2003, p. 10). Deste modo, a relação texto e indivíduo é única, trata-se de uma troca.

Para Bretas (2014, p. 132), “a escola pode ter todos os defeitos para os jovens, mas, quando um professor é dotado de qualidades, é ele que vai fazer toda a diferença na formação desse leitor”. Essa ideia de que é preciso apenas que o professor seja bom ou apaixonado pela leitura para despertar o gosto pela leitura dos estudantes é perigosa, uma vez que o coloca no lugar de “salvador da pátria”, basta ele querer que

consegue. Nesta perspectiva, ignoramos o papel do governo, da gestão escolar, da escassez de recursos didáticos, da falta de acesso aos livros, bem como tantos outros elementos que interferem diretamente na prática docente, dificultando ou impossibilitando bons resultados por parte do docente.

No entanto, a principal função da escola é ensinar a ler e a escrever. Como tornar a leitura e a escrita um hábito na escola? Essa compreensão foge a boa parte da nossa sociedade, que pauta o sucesso e o fracasso da leitura e da escrita nas notas bimestrais que a escola divulga a pais e alunos. Sobre isso, Colomer (2007, p. 34) comenta:

Por outro lado, quando a sociedade se queixa de que os meninos e as meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso cotidiano do escrito ou o acesso a informação e ao conhecimento. (COLOMER, 2007, p. 34).

Preocupa-se com o desempenho escolar que propicia ao sujeito garantir uma vaga na universidade para tornar-se um bom profissional. A preocupação não é o envolvimento efetivo das crianças e jovens com o livro, não se preocupa com a relação dos mesmos com a biblioteca, por exemplo, que segue sendo um lugar estranho aos brasileiros. Temos poucas bibliotecas públicas no país, mas poucos pais reivindicam estes espaços, mesmo cobrando de seus filhos e da escola um bom desempenho nas atividades de leitura. Em muitas escolas elas permanecem fechadas ou com acesso restrito. Muitas não possuem um bibliotecário, quem cuida do espaço é um funcionário que não possui formação na área, inviabilizando ou dificultando projetos de mediação de leitura. Nas escolas brasileiras, tornou-se comum que professores em final de carreira com problemas de saúde ou outro que o impossibilitam de continuar em sala de aula, sejam realocados para a biblioteca, conforme destaca Bretas (2014, p. 112), o que tem causado muitos problemas, como em algumas instituições em que não se emprestam livros para os alunos para que eles não os estraguem.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) apresenta dados que demonstram a falta de intimidade que nosso povo tem com a biblioteca. Diante da pergunta “você sabe se existe na sua cidade ou bairro alguma biblioteca pública?” 67% responderam saber que existe, 18% afirmaram não existir e 15% não sabiam se existia. Dos que afirmaram que a sua cidade possui biblioteca, 71% afirmam ser de fácil acesso, 20% de difícil acesso e 9% não souberam responder. Para 71% dos entrevistados, a biblioteca representa um lugar de estudo, 61% a veem como um lugar para realizar pesquisa, 28% a associam com a vida estudantil, 17% a reconhecem como um lugar para emprestar livros de Literatura, enquanto 16% pensam que ela empresta livros para trabalhos escolares, para 12% é um lugar de lazer e 2% a reconhecem como um lugar para acessar a internet. Como podemos perceber, nenhum dos entrevistados associou a biblioteca a um lugar de leitura, mesmo ela estando preparada justamente para tal atividade. Para Silva (2009, p. 187), o Brasil possui poucas bibliotecas, escolares ou não, com um objetivo claro: “impedir que grandes parcelas da população possam, pelo acesso aos acervos e pela leitura, qualificar as suas decisões e ações para a atuação da sociedade”. Bibliotecas públicas espalhadas pelo país facilitariam o acesso ao livro e a formação de leitores. Negar isso à sociedade é negar-lhe o acesso ao conhecimento.

Dos entrevistados pelo Instituto Pró-livro (2012), apenas 7% frequentam a biblioteca, 17% a visitam de vez em quando e 75% não a visitam. Daqueles que frequentam bibliotecas, 64% utilizam a biblioteca escolar ou universitária, 55% são estudantes e 11% não estão estudando. Crianças e jovens entre 5 e 17 anos são os que mais frequentam a biblioteca (55%), caindo para 15% dos 18 aos 24 anos. Para muitos leitores, para que a biblioteca se tornasse mais atrativa, ela teria que ter mais livros novos, ser mais próxima ou de fácil acesso, ter títulos mais interessantes, atividades culturais, internet, melhor disposição dos livros, horários de funcionamentos ampliados, ambiente mais parecido com livrarias, ambiente mais agradável e com um bom bibliotecário, conforme resultados da mesma pesquisa. Além de oferecer uma estrutura melhor e mais atrativa, acreditamos que faltam às nossas bibliotecas projetos

de incentivo à leitura e de pertencimento. Para que a população frequente este espaço ela deve sentir que faz parte dele.

A biblioteca possui um papel fundamental na formação de leitores, mas é um espaço ainda pouco explorado, uma vez que se costuma relacioná-la a atividades escolares. Entretanto, “é importante que existam espaços diferenciados: de um lado a escola, de outro as bibliotecas, de preferência extraescolares, que deixem lugar para o segredo, para a livre escolha, e sejam propícias para as descobertas singulares. (PETIT, 2013, p. 23). Trata-se de um espaço para a leitura autônoma, mais livre que as práticas leitoras da escola.

Segundo o Cadastro Nacional de Bibliotecas do Ministério da Cultura, o Brasil possui 6.701 bibliotecas públicas, sendo 1958 no sudeste, 1847 no nordeste, 1293 no sul, 503 no norte e 501 no centro-oeste. Dos 5.570 municípios cadastrados, 112 não possuem espaços de leitura públicos. Esses dados foram atualizados pela última vez em abril de 2015 e um mapa das bibliotecas públicas brasileiras foi disponibilizado na página do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP)¹⁰. Ainda temos muita luta pela frente para garantir que todos os municípios tenham pelo menos uma biblioteca pública, ainda que saibamos não ser esse número suficiente para atender a sociedade. Contudo, não basta criar espaços de leitura pública, se não criarmos campanhas, programas e ações que despertem o interesse pela leitura e propiciem o letramento.

Na escola, a biblioteca é uma aliada do processo de ensino aprendizagem, tanto possibilitando pesquisas que tirem as dúvidas dos alunos, como propiciando o acesso a leituras que satisfaçam suas curiosidades. Para Lourenço Filho (SILVA, 2009, p. 187), “ensino e biblioteca são instrumentos”, não se excluem, complementam a formação do sujeito, “uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto”. Portanto, ela não deve ser um espaço meramente físico, mas acessível e agradável para que possa sentir-se estimulado a

¹⁰ O mapa de escolas públicas pode ser encontrado no link <http://bibliotecas.cultura.gov.br/>

realizar suas leituras. A biblioteca escolar é o espaço em que se amplia para as crianças e jovens as possibilidades de escolhas literárias, onde é possível encontrar não apenas as obras indicadas pelo professor, mas também aquelas também que se deseja.

A biblioteca escolar é a instituição que melhor tem meios para reunir e dinamizar material bibliográfico próprio para as crianças e adolescentes, uma vez que se situa fisicamente próximo às salas de aula e aos professores e alunos que por ali circulam. Petit (2013, p. 174) destaca que essa proximidade não acontece nas grandes bibliotecas, conforme reclamou um dos jovens que participava de seu projeto em bibliotecas da periferia francesa, onde os profissionais se parecem com caixas registradoras “eles passam o livro sob uma pequena luz; ouve-se um *clic* na tela; passou. Tem uma carteirinha, então não tem nome. É estranho. É algo muito perturbador. Essas bibliotecas são frias, impessoais, nelas nos sentimos perdidos” (PETIT, 2013, p. 174). Mas a autora destaca que nem todos os bibliotecários são assim, muitos incentivam que o encontro entre leitor e biblioteca seja agradável e produtivo:

Alguns bibliotecários sabem realmente se desprender da imagem empoeirada do antigo conservador de livros, e retiram os livros de seu pedestal, de modo que a biblioteca seja como deseja uma jovem, que nos disse: “A biblioteca ideal? É aquela em que a pessoa entra, procura alguma coisa, um livro, e logo descobre outro”. Esses jovens sonham com os livros mais bem expostos, por exemplo, com painéis de apresentação como nas livrarias, e que haja cada vez mais novidades e que se dê vida aos acervos existentes. Que alguém os puxe pela manga para lhes mostrar uma ou outra obra. (PETIT, 2013, p. 179, grifo da autora).

Ainda falta às bibliotecas escolares uma cara menos sisuda que faça com que as crianças e jovens se sintam mais à vontade de entrar e permanecer horas entregues às aventuras de seus personagens preferidos ou navegando ainda por terras desconhecidas em alguma obra literária. A biblioteca é essencialmente um local de trocas, mas para isso é preciso despertar na criança e no adolescente o desejo de compartilhar suas experiências, seja com o livro, com o bibliotecário e com outros frequentadores do local, como esteja disposto a também aprender com eles.

É importante ter em conta que a biblioteca dentro e fora da escola contribui com a formação de novos leitores e, principalmente, propicia o acesso ao livro de forma democrática. No entanto, a quantidade de bibliotecas ou a visita dos alunos à biblioteca, não garantem a aquisição do interesse ou gosto pela leitura.

Mesmo entre aqueles que frequentam bibliotecas, há alguns que só vão em grupo fazer suas tarefas, e que nunca tomarão gosto pela leitura ou descobrirão algo por si mesmos. Enquanto há outros que algum dia irão se aventurar sozinhos entre as estantes. Por que, então, permanecem sempre colados aos outros sem que jamais lhes ocorra abrir um livro, enquanto outros traçam um caminho singular em direção à leitura? Por um lado, é uma questão de temperamento pessoal, por outro, existe o pressuposto de que o jovem usuário e uma biblioteca tenha uma autonomia que, na realidade, espera-se que tanto a leitura como a biblioteca ajudem a construir. Porém, elas podem apenas encorajar, contribuir para isso. Se a leitura e a biblioteca ajudam muito quem tem vontade de mudar, de se tornar diferente, de “desviar o caminho traçado”, isso é muito mais incerto para quem está pouco seguro desse desejo. (PETIT, 2013, p. 133, grifo da autora).

Não há fórmulas prontas para a educação dos sujeitos, assim como não há para a formação de leitores, mas algumas medidas têm dado mais resultado para que a criança e o jovem criem para si e no seu ritmo o hábito da leitura. A leitura extensiva, porém, de qualidade, ao longo da vida escolar é importante, pois é papel da escola tornar a criança e o jovem aptos a construir o seu próprio horizonte de expectativas sobre suas novas leituras e para que possa exercer sua autonomia na seleção das obras a serem lidas. Não estamos dizendo que o número se sobrepõe à qualidade, um texto bem trabalhado em sala de aula pode marcar o aluno e estimulá-lo a buscar novas leituras. Tampouco estamos apoiando uma prática comum de mandar o aluno ler em casa para realizar uma atividade, pois sabemos que isso não garante que a leitura seja realmente realizada. A leitura extensiva e de qualidade é um meio de auxiliar e ensinar o aluno a estabelecer relações entre as leituras realizadas, seja de Literatura, seja do mundo. Defendemos que se crie na escola um espaço legítimo e definitivo para o hábito da leitura, que a Literatura se faça presente diariamente na vida escolar das crianças e jovens, com diversidade de métodos para que os estudantes adquiram

autonomia enquanto leitor, a partir de uma variedade de tipos de textos, linguagens e autores com os quais conviveram por meio da leitura ao longo de sua vida escolar.

A leitura na escola é comunicação e interação social. De modo que auxilia as crianças e jovens a lidar e questionar as opiniões alheias, bem como a defender seu ponto de vista. A leitura guiada é uma forma de o professor compartilhar suas leituras e incentivar que o aluno faça o mesmo, é um momento de troca que a leitura individual não permite, “a leitura compartilhada é a base da formação de leitor” (COLOMER, 2007, p. 106). Esse tipo de leitura deveria fazer parte do cotidiano da criança antes mesmo de entrar na idade escolar, mas este hábito de ler para os filhos não faz parte da cultura da maioria dos pais. Quando se trata de pais que possuem curso superior é mais fácil de isso acontecer, ao contrário das crianças de baixa renda que possuem pais com baixa escolaridade e, por falta da vivência escolar e do acesso ao livro, não colocam a leitura para seus filhos como prioridade. É dever da escola pensar em práticas que corroboram para que estes alunos que carecem de um letramento literário mais cuidadoso possam vencer suas dificuldades, como já discutimos anteriormente, saber ler e escrever bem é inclusão social, mais do que desenvolvimento de habilidades.

Para criar o hábito de ler, não podemos relacioná-lo apenas ao grupo, as crianças e jovens precisam experimentar a leitura individual para que não liguem esta atividade apenas aos momentos de compartilhamento na escola. Precisam vivenciar a leitura adulta, do professor ou dos pais e a sua, a procura no dicionário para decifrar sentidos, bem como atividades escolares sistematizadas. Deste modo, consegue comparar os modos de ler, o que lhe agrada ou desagrade em um ou outro, para assim organizar o seu próprio ritmo e descobrir os tipos de texto que lhe apraz. Ele pode inclusive decidir que não gosta de ler e, portanto, essa atividade não fará parte do seu cotidiano, afinal não se trata de uma receita, visto que se ensina o hábito da leitura e se pode despertar o gosto, porém este último é subjetivo e não se relaciona apenas com as experiências escolares, ainda que elas sejam fundamentais.

Como não há receitas, é importante conhecer as experiências vividas por outros professores que comumente possuem bons resultados em suas atividades como mediadores de prática leitora com crianças e jovens. Os relatos das vivências que contribuem para a disseminação da leitura literária podem ser reproduzidas ou inspirar outras ações em contextos variados de atuação do mediador. Contudo, devemos cobrar dos governantes a implementação de políticas públicas que foquem suas ações, principalmente, nos mediadores, sejam eles autores, editores, bibliotecários ou professores, o importante é torná-los multiplicadores de leitura, a partir do que a sua função social lhes exige.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro costuma ser qualificado como um elemento insubstituível de cultura. No Brasil, com um grande índice de iletrados, falta uma política mais agressiva de valorização do livro, mais bibliotecas públicas e preços de capa mais acessíveis ao bolso da população.

(Arnaldo Niskier)

Considerando que apesar do sujeito desde o nascimento ler o mundo, a leitura da palavra não lhe é natural, mas ensinada, consideramos, portanto, o mediador figura central do processo de formação de leitores. Reconhecer os mediadores como os principais agentes para garantir que a leitura literária não só chegue a crianças e jovens, nos leva a necessidade de pensar acerca do que denominamos mediação e os motivos que nos levam a considerá-la tão importante para garantir experiências literárias significativas para os sujeitos. O ato de ler não é natural ao ser humano, ele é aprendido e cultivado ao longo da vida, por isso os agentes que ensinam e incentivam esta prática precisam estar preparados e com a estrutura adequada para que possam realizar o trabalho de mediação entre o texto e o leitor de modo mais eficiente.

Para que os sujeitos adquiram autonomia nas práticas leitoras, é necessário que eles sejam letrados. As crianças, em seus primeiros contatos com a Literatura, antes da escola dependem que outras pessoas, geralmente a mãe ou o pai, garantam o seu encontro com o texto. A obra literária lhe chega pelo ouvido, a leitura em voz alta, a voz do outro é que garante a fruição da obra literária. Com a entrada da Literatura na escola e seu processo de alfabetização e letramento, se bem realizado, a torna capaz de ler sozinha construindo os sentidos do texto e ampliando a sua visão de mundo. Apropriar-se de um texto não é uma tarefa fácil, exige do leitor habilidades para além da decodificação de códigos linguísticos, mas a capacidade de entender os signos, dar-

lhes sentido e relacioná-los com suas vivências e seu mundo. Saber fazer isso é tornar-se parte de uma comunidade, é inclusão social, é tornar-se capaz de dizer de si mesmo e do mundo à sua volta. Não ser letrado nesta sociedade é estar à margem, é não fazer parte da mesma por não dominar o seu mecanismo para pensar o mundo e agir na coletividade. Neste sentido, mediar o encontro entre o texto e o leitor, contribuindo para a formação de leitor é inclusão social dos sujeitos na sociedade letrada que vivemos.

O mediador de leitura é, sem dúvida, um multiplicador de leitores. Ser mediador no Brasil não é uma tarefa fácil, pois precisa lidar com uma série de empecilhos que dificultam seu trabalho como o lugar que o livro ocupa no imaginário popular, a ineficácia das políticas públicas de fomento à leitura que visam, quase sempre, apenas a garantir a distribuição de livros em todo o território nacional e a falta de oferta de cursos de formação continuada e de condições adequadas de trabalho. A ineficiência dos processos de mediação no cotidiano da escola decorre destes motivos, visto que influenciam diretamente na atuação dos mediadores da obra literária.

É próprio do pensamento de senso comum que a leitura é uma atividade propriamente escolar e que é realizada apenas com uma função pragmática, como realizar uma prova por exemplo. A Literatura não cumpre uma função pragmática, mas nas instituições de ensino acaba por assumir uma ligada à interpretação de textos, acaba ocupando este lugar de tarefa escolar. Esta ideia por si só já afasta muitos possíveis leitores do ato de ler. A escola devia ser o principal agente modificador deste modo de pensar, no entanto, ela vem reforçando-o, visto que não costuma possuir, pelo menos na maioria das escolas, vivências de leituras literárias que sejam significativas. As políticas públicas existentes garantem a distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras, mas não garante que os pequenos e jovens leitores terão de fato acesso aos mesmos, bem como não propõem ações para que a leitura realmente se efetive.

O mediador, no entanto, é pouco contemplado com as políticas públicas vigentes em nosso país. Se observarmos as políticas públicas listadas no primeiro capítulo, seja no âmbito federal ou estadual, quase todas focam na distribuição de livros, poucas tem o mediador como alvo ou as ações de leitura. Em âmbito federal, o Instituto Nacional do Livro, a Fundação Pró-Leitura, o PNDL, PNBE e o Programa Literatura em minha casa tem como foco de suas ações distribuir livros didáticos e literários nas escolas e bibliotecas de todo território nacional, bem como implantar bibliotecas em todos os estados brasileiros. As Secretarias de Educação dos estados conduzem projetos com o mesmo objetivo: no centro-oeste são desenvolvidos os projetos Caixa Estante, Ler é Legal, Brasil, um país plural; na região norte a distribuição de livros é garantida pelo o Programa de Bibliotecas do Estado do Amazonas e pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares; no nordeste temos a Coleção PAIC Prosa e Poesia, o Programa Pernambuco Lendo, o Programa Cheque-Livro, o Projeto Biblioteca Escolar, o Programa Biblioteca para todos, o Projeto Biblioteca Escolar, o Projeto Livro Vivo; a região sudeste possui o Programa Leia Espírito Santo, o Projeto Leitura para todos, o Projeto Apoio ao Saber e o Programa Sala de Leitura; no sul são desenvolvidos o Projeto Biblioteca Cidadã e Biblioteca do professor. Além destes programas e projetos, cada estado possui uma política de aquisição de livros para repor o acervo das bibliotecas escolares.

Programas como o PROLER e o PNLL vão além da distribuição de livros, se preocupam com a formação continuada de mediadores, o que consideramos essencial para que logremos êxito na formação de leitores. A formação continuada de mediadores de leitura está entre as atuações do PROLER, bem como são realizadas atividades de leituras literárias com crianças e jovens de escolas públicas. Já o PNLL tem como foco lançar novas diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao acesso ao livro no país, se preocupando, principalmente, com a biblioteca e a formação de mediadores. Alguns projetos, principalmente no estado de Goiás, visam a formação continuada de mediadores e buscam garantir que a leitura literária seja realmente efetivada: o “Cantinho da Leitura”, “Leitura Itinerante”, a “Mala de leitura”,

a “Janela da Rua D’Abadia”, a “Chuva de Poesia” e o “Círculo de Leitura da Casa de Cora”. Infelizmente, tais projetos já não são desenvolvidos mais na cidade.

Ao contrário dos governantes que lançam programas e ações visando quase sempre apenas a distribuição de livro, órgãos como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) se preocupam não só em divulgar a Literatura infantil e juvenil, fazendo-a chegar às mãos do pequeno e jovem leitor, mas buscam principalmente promover a formação de mediadores, tornando-os capazes de realizar um bom trabalho multiplicando leitores. Entendemos que o mediador necessita deste cuidado especial no que condiz à sua formação, para que seja capaz de selecionar e adequar metodologias para sua realidade.

Falta às políticas de distribuição de livros que ampliem seus objetivos e proponham a potencialização da leitura do material encaminhado para a escola, visto que muitas vezes a obra literária permanece na estante da biblioteca escolar e não cumpre com sua função. É necessário que objeto livro circule, que passe de mão em mão, que seja folheado, enfim, que seja lido. Não há outro meio de garantir que a leitura seja efetivada que não seja dando suporte ao trabalho do mediador com o pequeno e o jovem leitor, bem como apresentando-lhe metodologias que o auxilie nas atividades cotidianas de leitura e as novidades do mercado editorial na área de Literatura infantil e juvenil. Neste sentido, se faz urgente que estas políticas não se limitem ao caráter distributivo que possuem hoje, que suas ações sejam revistas e ampliadas para que culminem em experiências de leitura literária significativas para os sujeitos.

A falta de programas e projetos voltados à formação do mediador, bem como a falta de acompanhamento, avaliação e continuidade dos programas com esse intuito que já existiram, tais como o PROLER e o Cantinho da Leitura prejudicam a conquista de bons resultados na formação de uma sociedade leitora. Do mesmo modo que as mudanças partidárias nas gestões federais, estaduais e/ou municipais tem significado

inconstância na continuidade de muitos projetos e programas, ocasionando o fim dos mesmos por considerarem ações de incentivo à leitura como de menor relevância. Paralelo a isso, o cenário se torna mais crítico devido à falta de articulação, podemos dizer, até de interesse dos governos federais, estaduais e municipais, bem como da própria sociedade civil que também se tornam fatores que dificultam a ação dos mediadores, bem como desmotivam o planejamento e a execução de projetos de incentivo à leitura.

As políticas públicas de fomento à leitura devem aliar-se à escola para a realização de atividades e projetos que priorizem vivências de leitura literária realmente significativas para a formação de leitores. São estas práticas de leitura, aliadas ao acesso ao livro e até mesmo uma boa formação escolar que garantirá a presença da leitura na vida dos sujeitos desde a infância. Muitos programas de fomento à leitura erram por não fazer com que suas ações cheguem à sala de aula para que a leitura seja realmente efetivada, visto que a sala de aula é o local de encontro dos pequenos e jovens leitores. Não basta enviar livros esporadicamente à escola como algumas ações e programas governamentais, insistimos que é fundamental garantir o ato de ler.

O mercado editorial é quem mais lucra com a política de distribuição de livros dos governos federais, estaduais e municipais, ele reconhece a escola como principal ambiente de divulgação e venda de Literatura infantil e juvenil, tendo este tipo de texto pouco espaço em outros veículos de grande circulação. A editora cumpre com a mediação entre a produção da Literatura infantil e juvenil e o contexto de sua recepção, garantindo que o objeto livro chegue ao pequeno e jovem leitor, mas não que a leitura seja realizada. Neste processo de mediação e lucro com o objeto livro, estabelece parcerias com o governo e com as escolas para fazer circular as obras literárias e prepara uma série de materiais, como catálogos, cada vez mais didáticos e convidativos, para seduzir o primeiro leitor do texto literário que irá para a sala de aula, o professor-mediador. Neste sentido, a editora cumpre com seu papel enquanto mediadora e garante seu lucro. Por outro lado, a obra literária que chega às mãos dos

estudantes já passou por outros processos de mediação, no início de sua produção, na escrita da mesma, uma vez que o autor prevê a que leitor está escrevendo e molda assim suas intenções de livro. Do mesmo modo, o editor adequa a obra escrita que lhe é encaminhada para publicação ao seu público alvo, no caso, as crianças e adolescentes.

Neste sentido, as políticas públicas de distribuição de livros nas escolas parecem ser um bom negócio para todos, lucra a editora e o autor vendendo seus livros, ganha a escola e os mediadores (professores e bibliotecários) que recebem a obra literária. Entretanto, se estes últimos não estão preparados para o trabalho com a obra literária, receber o material não vai garantir a promoção da leitura. Portanto, encaminhar o texto literário para a escola é apenas o primeiro passo no processo de formação do leitor, visto que se o livro estiver na escola, mas se não houver a leitura efetiva, não há leitor, o sujeito só se torna leitor no momento efetivo em que o ato de ler se concretiza. É preciso garantir que o encontro entre texto e leitor realmente acontecerá.

Se nosso objetivo é o letramento e a escola é o local mais propício para alcançá-lo, se faz urgente práticas políticas de formação docente que o forme realmente um mediador de leitura, visto que mesmo com todas as dificuldades que a instituição escolar enfrenta ela é a via principal de contato com a leitura. O letramento e o ato de ler são os produtos mais importantes da instituição escolar, pois eles incluem o sujeito no mundo. Sem dúvida, a escola é responsável por uma espécie de democratização do saber e do acesso à leitura, pois ela é compulsória a todos os indivíduos em determinada faixa etária e ela garante o contato com a Literatura, independente das condições financeiras do sujeito. Considerando os altos preços dos livros no Brasil, muitas crianças e jovens possuem contato com este objeto apenas na sua instituição de ensino, pois não seria possível adquiri-los. A inexistência de uma política pública que foque na diminuição do preço dos livros dificulta a autonomia do leitor diante da escolha e aquisição de obras para sua fruição individual, propagando a ideia de que o livro pertence à escola e a leitura é uma atividade da mesma, pensamento que já

domina o imaginário popular conforme a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro.

A vivência do texto literário em sala de aula, se bem realizada e mediada, contribui para a formação mais crítica e sensível dos sujeitos, ampliando sua visão de mundo, podendo deste modo transformar o indivíduo e provocar mudanças coletivas na sociedade. Contudo, isso só é possível a partir de uma experiência de leitura realmente significativa para o leitor, que faça sentido para o seu universo e que ele consiga relacionar com sua própria realidade. Por isso, a importância de um professor preparado para atividades de mediação em sala de aula, para auxiliar o leitor a dar sentidos ao texto, bem como a relacioná-lo a diversos contextos e à sua própria realidade.

A falta de estrutura física, a carga horária exaustiva, o número excessivo de turmas e de alunos por turma, o baixo salário, a falta de incentivo e de oferta de cursos de formação continuada, a escassez e ineficácia das políticas públicas são fatores que não só desmotivam o professor mediador, como dificultam o seu trabalho em sala de aula. Neste contexto adverso, o próprio docente acaba se privando de vivências enquanto leitor literário, logo, se ele não cultiva o hábito de ler, dificilmente conseguirá ensinar tal hábito aos estudantes. Infelizmente, a escola que ainda oferecemos a nossas crianças e jovens, em sua maioria, possui práticas repetidas e cotidianas que fazem pouco sentido para os estudantes. Neste contexto, eles não possuem espaço para que o gosto pela leitura seja estimulado. A instituição escolar sequer dá voz ao aluno, ela se fecha nela mesma com seus métodos ultrapassados e sem estabelecer a mínima relação com as experiências das crianças e jovens contemporâneos.

Neste sentido, o professor mediador deve estar orientado por um trabalho pedagógico consistente e coerente para atrair as crianças e os jovens para a vivência literária, aproveitando as leituras e experiências que eles já trazem relacionando-as ao texto. Não podemos perder de vista que a sala de aula é o local propício para

experiências estético-literárias, portanto não pode resumir-se a um lugar de tarefas e provas. Cabe ao professor-mediador quebrar este ciclo vicioso e atrair o leitor para se entregar a experiências de leitura que o faça refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo. Isso é formar um leitor crítico, pois possibilita que ele experimente o texto literário, colocando em xeque suas vivências pessoais. Por isso é tão importante que lhe seja oferecido uma variedade de textos que permita a reflexão e formação da sensibilidade, do pensamento crítico e lhe possibilite adquirir um amplo repertório literário e cultural.

Não há fórmulas prontas para a formação de leitores, no entanto, algumas medidas tem dado mais resultado para que crianças e jovens criem para si o hábito de leitura, como oferecer uma variedade de textos ao longo do ano letivo, bem como realizar leituras individuais e compartilhadas. Defendemos a criação de um espaço para o hábito da leitura, em que a Literatura faça parte da vida escolar das crianças e jovens, diversificando métodos para que eles adquiram autonomia enquanto leitores.

Como não há receitas, é importante conhecer as experiências vividas por outros professores que comumente possuem bons resultados em suas atividades como mediadores de prática leitora com crianças e jovens. Os relatos das vivências que contribuem para a disseminação da leitura literária podem ser reproduzidas ou inspirar outras ações em contextos variados de atuação do mediador.

Se o processo de mediação nas escolas tem se mostrado ineficiente falta os governantes se mostrarem mais interessados na educação e na formação de leitores, bem como investir em políticas públicas de fomento à leitura que efetivamente promovam a leitura. Só há um meio de fazer isso, investindo em formação de professores-mediadores para que eles sejam multiplicadores de experiências significativas de leitura e, logo, de leitores. Afinal, são eles que passam a maior parte do tempo com as crianças e os jovens em sala de aula, de modo que são eles os mais propícios a incutir nos estudantes o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Notas para uma psicossociologia da leitura. In. TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ANDRADE, Mário de. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Simões, 1958.

_____. *A lição do amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

AZEVEDO, Álvares de. Um cadáver de poeta. In. _____. *Obras completas*. São Paulo: Nacional, 1942.

BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. Lisboa, Portugal: Editora 70, 1988.

BORDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In. CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BORELLI, Ação, *suspense, emoção: Literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL, Ministério da Cultura/Biblioteca Nacional. *PROLER: concepções e diretrizes*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009. Disponível em: <http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>. Acesso em: 2/2/2017.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 2/2/2017.

BRASIL, *Decreto nº 519 de 13 maio 1992*. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 1992. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103227>. Acesso em 2/2/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)*. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.pnll.gov.br>. Acesso em: 2/2/2017.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)*. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

- BRETAS, Maria Luiza Batista. *Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios*. Goiânia: Canône Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- CECCANTINI, João Luís (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2004.
- CHARÃO, C. *Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas*. Revista Escola Pública – Nov./14 - São Paulo, SP .
- CHARTIER, Roger; e CAVALLLO, Guglielmo (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas)
- CHARTIER, Roger. Textos, Impressos, Leituras. In: _____. *História Cultural: entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. *Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- _____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- _____. *A mão do autor e a mente do editor*. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo, *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed-São Paulo: Contexto. 2011
- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras [manuscrito]: em busca da especificidade do gênero*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.
- DARTON, Robert. A palavra impressa. In: _____. *O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1921.
- FREITAS, Maria Tereza Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil* (FNLIJ). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/> Acesso em 2/2/2017.

G1, Globo. Harry Potter: lançamento do 8º livro tem eventos no Brasil: veja onde. São Paulo, 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/07/harry-potter-lancamento-do-8-livro-tem-eventos-no-brasil-veja-onde.html>. Acesso em 07/02/2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: CBL/ABRELIVROS/SNEL, 2008.

_____. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: CBL/ABRELIVROS/SNEL, 2012.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Editora Ática, 2001

LEENHART, Jacques. Entrevista: Jacques Leenhardt. In. BRETAS, Maria Luiza Batista. *Cinco diálogos sobre o livro e a leitura: entrevistas com especialistas franceses*. Tradução: Vera Maria Tietzmann Silva. Goiânia: Cênone Editorial; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2013.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LOBATO, Monteiro. O segredo do bem escrever. In.: _____. *Miscelânea*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010.

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

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor? In. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Zita Catarina P. *A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989*. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2008.

_____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete. *Políticas públicas - coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. v. 1, p.28-29.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Câne Editorial, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. A escola e a formação de leitores. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: CBL/ABRELIVROS/SNEL, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre: RS, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís (Org.). *Leitura e leitura infantojuvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

UNESCO. Cátedra da UNESCO de leitura PUC-Rio. Disponível em <http://www.catedra.puc-rio.br/>, acesso 14 de junho de 2017.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Apresentação: leitura na escola – parte II: a missão. In: _____. *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.