



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELLE CAROLINE BATISTA DA COSTA**

**CANTINHO DE LEITURA –  
REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO**

**SANTARÉM - PARÁ  
2017**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELLE CAROLINE BATISTA DA COSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor doutor Luiz Percival Leme Britto.

**SANTARÉM - PARÁ  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

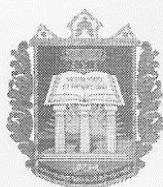
---

C837c Costa, Danielle Caroline Batista da  
Cantinho de leitura – reflexões sobre leitura, literatura e informação. / Dani-  
nielle Caroline Batista da Costa. – Santarém, Pa, 2017.  
96fls.: il.  
Inclui bibliografias.

Orientador Luiz Percival Leme Britto  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Leitura. 2. Cantinho de leitura. 3. Literatura. 4. Formação. I. Britto, Luiz  
Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 028



### Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos dez dias do mês de abril do ano de 2017, às 16: 00h, na Sala H305 do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos (as) professores (as) Drs (as). **Prof. Dr. Luís Percival Leme Britto** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza** (membro externo), **Prof. Dr. Zair Henrique Santos** (membro externo) a fim de arguirem a mestranda **Danielle Caroline Batista da Costa**, com a dissertação intitulada **“CANTINHO DE LEITURA - REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO”**. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta, foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

#### Recomendações da Banca:

*O trabalho apresentado por Danielle Caroline B. Costa demonstra conhecimento sobre o tema e compromisso real com as questões que interferem nas concepções de leitura, literatura e nos espaços da leitura.*

Santarém, 10 de abril de 2017.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Orientador/ Presidente/UFOPA.

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza - Membro Externo/UNESP

Prof. Dr. Zair Henrique Santos - Membro Externo/UFOPA

## **DEDICATÓRIA**

Aos professores alfabetizadores.

## **AGRADEDIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará por ter me concedido licença, por um ano, para realização do Mestrado Acadêmico em Educação. Poder me dedicar, de fato, integralmente aos estudos, foi essencial para a qualidade do trabalho. Especialmente, agradeço à professora Raimunda Costa pelo empenho na condução do processo de afastamento.

Agradeço ao Professor Luiz Percival pela paciência e generosidade com que conduziu esse processo de aprendizagem que foi o mestrado. Conviver com um intelectual como o senhor foi, sem dúvida, uma honra.

Agradeço à Martina Siqueira pela amizade e companheirismo.

Agradeço à Banca Examinadora por avaliar essa dissertação.

## **CANTINHO DE LEITURA - REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO**

**Resumo:** Essa dissertação se insere no tema sobre leitura e formação, indagando as motivações e a funcionalidade do *cantinho de leitura*, mecanismo de promoção de leitura para crianças pequenas bastante difundido no meio pedagógico. Interessa especificamente investigar, no âmbito da produção bibliográfica acadêmica e escolar, como se estabelecem as bases conceituais e pedagógicas de leitura e literatura para criança que sustentam a compreensão de cantinho da leitura e, a partir disso, examinar as implicações práticas e teóricas que decorrem dessa concepção. Para tanto, é essencial indagar de que modo a literatura contribui para a formação da subjetividade na infância, seus contrastes com a herança cultural, os valores que se estabelecem como escolha e gosto e o papel do adulto no processo de formação da criança. A literatura, como expressão de arte, é um meio cujo esforço cognitivo pode proporcionar a formação do sujeito no sentido de torná-lo consciente sobre a vida, sem os escamoteamentos oriundos da percepção, muitas vezes ingênua, do adulto sobre a criança. A partir de levantamento bibliográfico, reuniram-se quarenta textos que abordam diretamente ou não o cantinho de leitura como estratégia pedagógica de ensino. A análise deste conjunto de textos evidencia o predomínio de uma concepção liberal de sujeito e de formação, em que predominam o subjetivismo, o espontaneísmo e o pragmatismo. A discussão tem com base Heller (2011), Bourdieu (2015), Britto (2003, 2012, 2015, 2015), Calvino (2015), Adorno (2002, 2005), Sartre (2015).

**Palavras-chave:** leitura; cantinho de leitura; literatura; formação.

## **CANTINHO DE LEITURA - REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO**

**Abstract:** This thesis is on the reading and formation thematic; it aims to investigate the motivations and the functionality of the *reading corner*, a well-known mechanism used in the childhood education disciplines for promoting reading for small children. We are specifically investigating, in either academic and school contexts, how the conceptual and pedagogic bases are established and how readings and children's literature sustain the understanding of the "reading corner" for from there examine the theoretical and practical implications resulted from this conception. Therefore, it is critical to inquire on the contribution of literature to the development of subjectivity in the childhood, its contrasts with cultural heritage, the values that are established as choice and preference, and the role of adults in the childhood development. Literature, as an artful expression, is a mean in which the cognitive effort can foster the children's formation through bringing to them awareness about life; and that occurs without the interference of an, often misguided, perception that adults have of children. For the literature review of this study, forty texts were collected that were somewhat linked to the subject in order to address the *reading corner* as a pedagogical teaching strategy. The analysis point towards a prevalence of a liberal conception of subject and formation in which subjectivism, spontaneism, and pragmatism are dominant. The discussion uses a base of Heller (2011), Bourdieu (2015), Britto (2003, 2012, 2015, 2015), Calvino (2015), Adorno (2002, 2005), Sartre (2015).

**Keywords:** Reading; reading corner; literature; formation.



# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. A CRIANÇA E A HERANÇA CULTURAL.....</b>	<b>13</b>
2.1 <i>o que é ser criança.....</i>	13
2.2 <i>A questão da escolha, do gosto e da herança cultural.....</i>	19
<b>3. REFLEXÕES SOBRE LEITURA.....</b>	<b>25</b>
3.1 <i>O valor da leitura.....</i>	25
3.2 <i>A promoção da leitura.....</i>	31
3.3 <i>Algumas dimensões da leitura.....</i>	36
3.4 <i>O papel do leitor experiente na mediação da leitura.....</i>	41
3.5 <i>A ultrageneralização do conceito de leitura, a leitura literária na escola e processos de formação.....</i>	43
<b>4. O CANTINHO DE LEITURA.....</b>	<b>50</b>
4.1 <i>Percurso metodológico.....</i>	50
4.2 <i>Descrição do corpus.....</i>	56
4.3 <i>Proposições gerais sobre os textos.....</i>	78
4.4 <i>Indagação de casos específicos.....</i>	82
4.4.1 <i>Proposições sobre o Texto 10: PRATA, 2014. Leitura nos anos iniciais.....</i>	82
4.4.2 <i>Proposições sobre Texto 03: GARCIA, 2001. Biblioteca de classe: o prazer pela leitura.....</i>	85
4.4.3 <i>Proposições sobre Texto 04: CONDE, 1996. Os contos de fadas na sala de aula – um diálogo com textos de crianças.....</i>	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## **CANTINHO DE LEITURA – REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO**

### **1. INTRODUÇÃO**

Esse trabalho se insere no campo de estudos sobre leitura e formação. A leitura como ato intelectual é capaz de tornar o indivíduo consciente sobre si e sobre a vida; uma ação que, embora possa gerar prazer, se constitui como ato essencialmente formativo. Indagaremos o valor da leitura na conformação da sociedade, bem como as consequências das acepções de valor em iniciativas de promoção de leitura que resultam na formação de leitores.

Nosso desafio é utilizar a teoria constituída sobre leitura e pensar na criança, já que é o período quando tudo começa, visando entender como ocorrem os processos formativos por meio da leitura de literatura infantil. A literatura, como expressão de arte, ao lançar mão da verossimilhança como estratégia fundamental de estruturação de seu universo, provoca no leitor indagações sobre as relações humanas, instigando a subjetividade e favorecendo o processo de tomada de consciência, necessária para a formação plena do indivíduo.

A literatura infantil, no entanto, convive com as contradições oriundas da percepção do adulto sobre a criança, de sua própria origem (vinculada à pedagogia) e da submissão aos interesses mercadológicos (capitalistas). É importante reconhecer que muito do que se tem chamado de literatura infantil não passa de livros instrucionais, de mecanismos de indução de comportamentos. Não é nosso objetivo avaliar o que é ou não literatura, mas é bom ter ciência que o que consideramos literatura nada tem a ver com livros paradidáticos, instrucionais, embora conviver com eles pareça ser inevitável.

Outro contraste incide na própria promoção da leitura, que, ao incorporar ideias de senso comum, acaba por ofertá-la como propaganda, na tentativa de convencer o leitor pelas benesses do produto livro. A noção mercadológica da leitura emerge com forte apelo a sensações corriqueiras que todo indivíduo se sente tentado a experimentar, como o prazer e a possibilidade de viajar sem sair do lugar. Parece tentador. A oferta consiste em conquistar o leitor pelo que haveria de bom, de valioso, interessante – para não dizer fácil –, na leitura.

A leitura fácil existe, porém, não promove nada além do que qualquer outro instrumento de massa já produz. E se há um movimento de promoção de leitura, não é razoável crer que ele se justifique por instigar a leitura de entretenimento, pois essa já se promove nas relações espontâneas. Portanto, deve-se reconhecer que o que as campanhas de leitura devem – ou deviam – querer promover é o acesso a textos que não compõem, de forma natural, o ambiente da maioria das famílias e que, pela apreensão dos conteúdos neles expressos, pode contribuir para a formação de leitores conscientes, entre outras coisas, sobre o modo de organização da sociedade e sobre os paradoxos que constituem a existência humana (BRITTO, 2012; 2015).

Nesse processo de valoração social da leitura, tem surgido, pelo menos desde a metade do século passado, muitas propostas de incentivo à leitura, dentro e fora da escola. Dentre essas, emergiu na década de 1980 o Cantinho de Leitura (CL), designado na época como Biblioteca de Classe. Ainda que a concepção de um pequeno acervo em sala possa ser anterior a isso, o CL se destacou como importante processo escolar de levar a criança a ler, ganhando espaço tanto em instruções pedagógicas como na WEB, onde se encontra variedade de sítios que tratam do tema.

Assim, reconhecendo as contradições inerentes aos livros que circulam nos ambientes de leitura, com todos os valores intrínsecos às iniciativas de promoção da leitura (adequados ou não; com todos os conflitos), analisaremos de que modo o CL, objeto empírico deste trabalho, participa do processo de formação do leitor infantil, considerando que se trata de mecanismo recorrente na promoção da leitura para crianças pequenas, que como tal, tem induzido comportamentos e valores acerca da leitura, especialmente, de literatura, por ser um tipo de texto capaz de instigar o potencial cognitivo do leitor.

Essa pesquisa, de cunho bibliográfico, se deu pela opção de investigar como o CL tem se configurado no âmbito teórico e prático, uma vez que os trabalhos escritos revelam o que tem sido feito e com base em que concepções. Nossa abordagem se vincula à noção de sujeito histórico, de desenvolvimento do pensamento por meio de relações sociais mediadas de forma consciente e de literatura como bem da cultura universal, cujo acesso possibilita experiências de formação do indivíduo, fazendo-o transcender sua condição ao indagar a existência humana.

Assim, para a análise da questão, constituímos um *corpus* com 40 textos, dentre relatos de experiência de resultado de projetos de extensão, artigos, monografias, dissertações e orientações governamentais. Embora o trabalho empírico pudesse seguir outros rumos, como visita nas escolas, análise de sítios comerciais e pedagógicos, optamos pela investigação de produção bibliográfica de Universidades por entendermos que essas instituições funcionam como polo difusor de conhecimento.

Algumas perguntas subsidiaram a leitura e fichamento dos textos: concepção de leitura, de literatura, de leitor, de subjetividade, de formação e de CL. Após esse momento de leitura geral, percebemos que a ideia de CL emergia no *corpus* de forma variada, motivo pelo qual estabelecemos três categorias de análise, de acordo com as informações disponíveis nos textos: *Só cita* (11); *Tece alguns esclarecimentos* (19) e *Aprofunda a ideia* (10). Feito esse levantamento, prosseguimos com a análise somente dos dez textos que aprofundam a ideia de CL.

Algumas questões se mostraram necessárias para compor o pano de fundo em que se propõe a análise.

Primeiramente, indagaremos o que é ser criança, por meio do diálogo das ideias de Heller (2011), Benjamim (2009) e Avanzini e Gomes (2015), contrastando com as questões sociais e históricas inerentes à configuração da infância (AIRES, 1981; VIGOTYSKY, 2002; SAVIANI, 2012). A criança, por estar numa fase inicial de assimilação das coisas da vida, encontra-se num momento em que está predisposta à experiência, no sentido adotado por Larrosa (2002), pois não está impregnada do pragmatismo que acaba por direcionar o olhar do adulto.

Refletiremos, ainda, sobre como se forma o gosto, já que esse tem sido mote frequente em campanhas de promoção da leitura, ao enfatizar que as predileções de cada um devem ser tomadas como parâmetro das escolhas do “candidato” a leitor. Percebemos o gosto como manifestação histórica, que se produz socialmente; de forma alguma é característica inata ao sujeito, estabelecendo-se sempre de acordo com as oportunidades de cada um, o que, na sociedade de classes, se dá de modo diferenciado. Subsidiaremos essa discussão com reflexões de Britto (2016) e Bourdieu (2015).

Feitas essas considerações, adentraremos na temática *Leitura*, discorrendo sobre seu conceito (BRITTO, 2003, 2012; BÉRTOLO, 2014; COLASANTI, 2014) e

examinando alguns bordões que têm sido incorporados pelos discursos de promoção de leitura, apregoando valores que induzem posturas equivocadas acerca da leitura. Trataremos de algumas dimensões da leitura que têm sido motivos de conflitos conceituais, como o entretenimento, a arte, o conhecimento e a informação, afluindo a discussão para o valor do leitor experiente na condução do processo de leitura (VIGOTYSKY, 2002).

As ideias equivocadas sobre leitura acabam incorporadas pela escola. Por serem compartilhadas pelo senso comum, se constituem de alternativas rápidas e fáceis de lidar com a promoção da leitura, funcionando como modelos. Não aprofundaremos a discussão sobre escola, apenas marcaremos algumas questões relevantes sobre seu papel na formação do indivíduo, com base em Adorno (2002), Heller (2011) e Reyes (2012). A partir dessas questões, discorreremos sobre a importância da literatura na formação intelectual da criança (SARTRE, 2015; CALVINO, 2015; ZILBERMAN, 2003).

Estabelecida a base conceitual que norteará a pesquisa, passaremos para o trabalho empírico, investigando de que modo o CL tem se constituído como estratégia de promoção de leitura para crianças pequenas. Esta seção será composta de quatro tópicos: percurso metodológico, descrição e análise do *corpus* – proposições gerais e individuais sobre os textos.

A análise geral dos textos nos permitiu identificar a predominância de concepções liberais sobre educação (protagonismo e espontaneísmo exacerbado), de valoração social pragmática acerca da função da leitura e da incorporação de conceitos de forma mecânica, o que é típico de posturas arraigadas pelo senso comum. A promoção da leitura se revestiu de um certo altruísmo que escamoteia a sua função formativa. Ainda que alguns textos tragam indícios argumentativos que atribuem à leitura o seu caráter intelectual, de acesso à literatura como bem de cultura universal, a articulação das ideias, na maioria deles, acaba cedendo ao senso comum sobre leitura – é o canto da sereia moderno.

Para finalizar, demonstraremos por meio de análise individual de três textos como esses argumentos se realizam, confrontando o que tem sido proposto para o CL com a teoria constituída sobre leitura de literatura e formação na infância.

## 2. A CRIANÇA E A HERANÇA CULTURAL

Nesta seção, apresentaremos de que modo a criança se constitui como sujeito cognoscitivo e sob que perspectiva se dá a relação dela com o adulto, noção essencial para o entendimento da dinâmica de funcionamento do CL. Ademais, apontaremos questões sociais que tem implicações no desenvolvimento de qualquer iniciativa de promoção de leitura, de ensino ou de formação, como a herança cultural e as formas como se estabelecem o gosto e a escolha, motes em voga nos discursos de formação de leitor.

### 2.1 o que é ser criança

Não nascemos prontos. Nascemos *coisa* e nos tornamos humanos na medida em que assimilamos a estrutura da vida cotidiana; todo indivíduo nasce imerso em sua cotidianidade, na qual incorpora valores e comportamentos, que o conduzirão a ser o que é durante toda a vida. A particularidade de cada um e a genericidade humana se realizam na cotidianidade, que pode ser uma via de reprodução ou de transgressão da própria realidade; o concreto e o abstrato se realizam na vida cotidiana (HELLER, 2011).

“É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 2011, p. 33). Isso significa que, tendo assimilado as relações sociais, o indivíduo se torna capaz de tomar suas próprias decisões dentro de sua capacidade relativa de escolhas. Seguindo esse raciocínio, a criança está em processo de se tornar humana, no sentido de que experimenta um estágio inicial de assimilação das coisas da vida. Um exemplo utilizado pela autora é a ação de comer: alimentar-se é uma necessidade biológica, que, no entanto, deve ser apreendida em sua dimensão social, como, por exemplo, quando se ensina a criança a usar talheres ao invés de comer com as mãos, o que também satisfaria a fome.

A criança é um ser histórico que vive uma geração específica, a infância, na qual são compartilhados valores. A infância, segundo Avanzini e Gomes (2015, p.9),

Não é natural, mas um fato social, ou seja, é uma construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade. Portanto, independentemente das manifestações individuais, quando as crianças nascem são inseridas nessa geração e em um contexto sócio-histórico, quer elas queiram ou não. Ade-

mais, a infância não termina quando as crianças crescem. Essa geração continua a existir e a receber novas crianças.

Por se constituir como fato social, a infância nem sempre teve o mesmo valor. De acordo com estudos de Aires (1981), a criança era tida, até recentemente, como um adulto com capacidades reduzidas, que não necessitava de cuidados diferenciados. Não havia sentimento de infância como fase da vida que demanda cuidados especiais e, por isso, havia muitas mortes e quase nenhuma comoção: logo outra criança nasceria e ocuparia o lugar daquela. Às famílias não era reservado o papel de cuidar das crianças, elas podiam se afastar dos pais e, quando sobreviviam aos perigos da infância, cresciam sem vínculos afetivos de família; a aprendizagem se dava pelo contato da criança com o adulto.

Somente a partir do século XVII, iniciou-se a institucionalização da aprendizagem por meio da criação de escolas, separando crianças de adultos, e fornecendo cuidados específicos para uma geração que passou a ser reconhecida como essencial para a propagação e manutenção da história social. A estrutura familiar passou a se unificar por laços de afeição e cuidados especiais foram destinados à infância (AIRES, 1981). Segundo o autor, a criança saiu do anonimato e passou a se constituir como membro da família, demandando afeto e educação para se integrar à sociedade.

As teorias educacionais acompanharam esse movimento de integração da criança à sociedade e da institucionalização da educação por meio de escolas, passando, pois, a indagar de que modo a criança aprende, inquerindo sobre a criança e a infância em suas singularidades. No sentido mais amplo, passou-se a compreender como se dá a relação sujeito-objeto no processo de ensino-aprendizagem, qual o papel do aluno, do professor e da escola no contexto social.

Para melhor pontuar esses questionamentos, faremos breve contextualização das teorias educacionais que embasaram (e continuam embasando) as práticas pedagógicas, com base em resumo feito por Demerval Saviani (2012) em seu livro “Escola e democracia”, no qual dividiu as teorias em não-críticas (pedagogia tradicional, escola nova e pedagogia tecnicista) e crítico-reprodutivistas.

A pedagogia tradicional concebia a relação sujeito-objeto como processo de transferência de conhecimentos que se dava de forma unilateral, do professor para o aluno e, nesse sentido, era concebida como “antídoto à ignorância”. Com o decorrer

do tempo, constatou-se que essa forma de organizar o ensino não se mostrava eficaz, pois o papel do aluno se reduzia a mero receptor de informações previamente organizadas.

Após muitas críticas, surgiu a Escola Nova, focando o eixo da aprendizagem no aluno, em detrimento do apagamento da função do professor, que, de tutor absoluto, passou a ser facilitador da aprendizagem, quando necessário. Emergia aí a ideia de aprendizagem espontânea. Agora, cabia à escola proporcionar condições que potencializassem a aprendizagem que se daria de modo espontâneo; o ambiente era fator muito importante, o que acabou por se constituir uma das fragilidades da teoria, pois muitos países – entre os quais, o Brasil – possuíam (e possuem) condições econômicas desiguais, inviabilizando a implantação do modelo em países mais pobres.

Voltada para o modelo fabril e na tentativa de superar o fracasso escolar, surgiu, decorrente da implantação dos ideais tradicionais e escolanovistas, a Pedagogia Tecnicista, que transpôs para a escola a função de produzir mão de obra para as indústrias. Nem aluno nem professor ocupavam lugar de destaque, o que ocasionou perda da especificidade da educação. O pragmatismo tomou conta da escola na medida em que o conhecimento foi se tornando irrelevante se não culminasse na profissionalização do aluno para o mercado de trabalho.

Saviani (2012) denomina essas três teorias de modelos não-críticos, por considerarem o papel da educação, a relação sujeito e objeto, de forma restrita, como se essa instituição sozinha pudesse cessar o fenômeno da marginalidade, desconsiderando a questão social inerente à formação escolar. Com a falta de êxito de todas essas teorias e percebendo que a educação não podia salvar a sociedade de todas as mazelas, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, que passaram a considerar a questão social inerente ao processo educativo.

As teorias crítico-reprodutivistas entendem que a educação não pode salvar as pessoas da marginalidade, pois ela mesma – ainda que de forma complexa, contraditória e não absoluta – é fruto do pensamento dominante da classe que detém o poder e dita as regras da sociedade, reproduzindo preconceitos e, intencionalmente, acentuando as desigualdades sociais. Essas teorias geraram pessimismo, pois, em função da forma como se concebiam a estrutura das classes, não havia como transcender a condição de dominado num modelo que só reproduz desigualdades.



Saviani (2012) critica esses modelos por funcionarem como mecanismos de descrição do fenômeno educacional, sem conter em sua essência proposta pedagógica capaz de mudar a situação. O desafio que se estende até os dias de hoje é perceber como, entendendo a complexidade do fenômeno educativo e com consciência de que a sociedade é estruturada em classes, a escola, ainda que contraditoriamente reproduza desigualdades, possa funcionar como mecanismo de formação intelectual, fornecendo ao aluno, possibilidade real de mudança de sua condição de existência no mundo (no decorrer deste trabalho, voltaremos a tratar dessa questão)

A concepção de sujeito adotada nessa pesquisa considera as influências das forças resultantes do modo de organização da sociedade (capitalista) na educação, mas não se curva ao pessimismo da imutabilidade do sistema de classes; trata-se de conceber um sujeito que, por ser histórico, precisa apreender a dinâmica social na qual está inserido, tornando-se capaz, portanto, de ensinar, num mecanismo de diálogo tenso e intenso, resultando no que Adorno (2002) chamou de formação intelectual, que tem a ver com a possibilidade de promover a tomada de consciência do indivíduo para seu papel na ordem vigente, a fim de que não sirva como objeto de manobra.

Articularemos essa concepção de sujeito com estudos realizados por Vygotsky (2002) sobre o processo de formação de conceitos que, segundo esse autor, inicia na infância com a aquisição de conceitos espontâneos (o que as crianças conseguem fazer sozinhas) e não espontâneos (o que as crianças precisam de ajuda para executar) e se prolonga por toda a vida. Trata-se de uma atividade inerente ao sujeito cognoscivo e que tem relação com a apreensão de significados, que, como tal, pressupõe:

O desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Estes processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. A experiência prática mostra também que é impossível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta. Um professor que tenta conseguir isto habitualmente mais não consegue da criança do que um verbalismo vazio, um psitacismo que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade só encobre um vácuo. (Vygotsky, 2002, pp. 87-88)

A apreensão de conceitos, de modo efetivo, é um processo que não ocorre de forma espontânea nem imediata. É um trabalho demorado, que se estabelece

nas relações familiares e formais, ainda que não necessariamente de forma intencionada e consciente, trabalho em que adultos e crianças – e crianças entre si – ensinam e absorvem significados. Pela complexidade, os conceitos científicos demandam mais esforço da criança para ser compreendidos, pois não costumam compor a rotina familiar.

Não há separação rígida entre os conceitos, de maneira que as ações, mesmo as que se realizam de forma espontânea em cada um (singular), são oriundas de conhecimentos humanos, universais. Isso quer dizer que conceitos espontâneos apresentam dimensões singulares e universais, do mesmo modo que os conceitos não espontâneos, ao se realizarem, também assumem ambas as dimensões. Isso faz parte do humano. Brincar é uma noção genérica que se realiza de forma particular e, mesmo quando assimilada pela criança, com todas as suas regras, ainda possuirá ambas as dimensões em movimento.

A criança pode se tornar um adulto que viva a cotidianidade (o particular e o universal) de forma inconsciente (ou não), tendo assimilado apenas a dimensão reprodutiva das coisas, sem elevar à consciência o sentido da vida. Heller (2011) chama esse processo de “viver mudamente a cotidianidade”; acrescenta que quanto mais o indivíduo se distancia da produção genérica humana e vive absorto sua particularidade, mais alienado estará. A alienação se caracteriza como a possibilidade de viver de forma predominante apenas uma das dimensões do humano: a da reprodução. O indivíduo alienado é incapaz de ter consciência da sua própria existência, pois apenas assimilou o necessário para viver em sociedade.

A teoria, no entanto, não fala em criança alienada, uma vez que esse período da vida seria a fase de iniciação do processo de apropriação de todos os tipos de conhecimentos, espontâneos e não espontâneos. A fase de potencialização da aquisição de conhecimentos não espontâneos, universais, inicia, em regra geral, com o período escolar, o qual é conduzido por um adulto experiente – o professor. Daí a preocupação em chamar a atenção para a formação da criança.

Não é nossa intenção aprofundar de que modo o professor conduz o processo educativo na infância, mas cabe ressaltar que o modo de vida de cada um, influenciado pela herança cultural, entre outros fatores, acaba por induzir posturas alienadas em profissionais que podem estar presentes, inclusive na escola, o que comprometeria o processo de formação do indivíduo, uma vez que estaria sendo

conduzido por alguém que sequer sabe, de forma consciente, o papel de sua existência no mundo.

Por isso, cabe indagar a percepção que o adulto tem sobre a criança. Segundo Benjamim (2009, p. 55), “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’”. O adulto, por estar inserido numa geração posterior à infância, de forma geral, acredita ter vivido o bastante para compreender as necessidades da criança, no entanto, muitas vezes, o que se tem é a banalização do conceito de infância como a geração que nada sabe e a personificação do professor como o adulto experiente que tudo sabe devido aos anos de trabalho acumulado.

Ter experiência, no sentido de anos de trabalho acumulado, é, segundo Larrosa (2002), uma anti-experiência, pois, por conceber a realidade de forma consolidada pelos anos de trabalho, não permite espaço para experienciar algo em sua plenitude. Ter uma experiência, segundo o autor, é ter a possibilidade de que algo realmente aconteça; não coincide com anos de experiência de trabalho acumulado, tampouco com experiências de vida marcadas por relações cotidianas. Para que uma experiência aconteça, é necessário se despir do pragmatismo da vida, é preciso permitir que a subjetividade desvende o sentido da vida.

Segundo Larrosa (2012, p. 22) uma possibilidade de experiência requer:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O adulto, muitas vezes, se apresenta como o ser apto à experiência, ou, nas palavras de Benjamim (2009), como aquele que utiliza a máscara que se chama experiência: “ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já viveu tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão” (BENJAMIM, 2009, p. 21). A criança, por outro lado, não experimentou nada e paira sobre o adulto um ar de superioridade, uma percepção infantilizada, para não dizer “abobalhada”, da criança e sua geração.

A concepção de experiência desses autores nos faz refletir sobre que tipo de experiência a criança pode ter, pois ela ainda não tem visão pragmática das coisas e muito menos vive uma fase de desilusão, não obstante experimente sentimentos de

dor, angústia, frustração. A infância é, essencialmente, o momento de assimilação de valores. De forma geral, não há amarguras, máscaras, há um espírito propenso a aprender com o erro. Benjamim (2009) argumenta que àquele desprovido de espírito olhará o erro e se acomodará – não há nada a ser feito, sua experiência de vida lhe ensinou isso –, enquanto àquele que anseia por ter uma experiência, olhará o erro sob a perspectiva de compreendê-lo.

Nesse sentido, a criança parece ser mais apta e aberta à experiência. Não convém percepções ingênuas que a concebem como desprovida de consciência: tudo está em processo de aprendizagem. Não faz sentido falar com a criança com voz infantilizada, pois é o momento em que se ensina a falar, muito menos expressar-se por meio de caretinhas bobas, como se a postura normal de adulto não pudesse manter diálogo com a criança. O adulto age, muitas vezes, como se a criança não fosse criação humana, como se vivesse alheia à vida, como se a infância não fosse um período necessário da vida, e sim uma fase de bobagens e irrelevâncias, depois da qual “vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (BENJAMIM, 2009, p. 22).

Ter experiência, nesse sentido, requer um estado de não alienação, de saber ser no mundo e para quê ser.

## 2.2 A questão da escolha, do gosto e da herança cultural

Tudo inicia na infância: a aquisição da fala, da leitura, da escrita, a necessidade de fazer escolhas e o gosto que formamos. E parece que, quanto mais autonomia em relação a esses e outros quesitos da vida passamos a ter, mais conscientes ou adultos nos tornamos; quanto menos dúvidas passamos a expressar, mais maduro seremos para a sociedade. É só uma questão de tempo a assimilação das coisas que nos tornam mais humanos.

A assimilação das coisas da vida começa, de modo geral, no ambiente familiar. A soma de valores que são assimilados nas relações familiares, de forma direta ou indireta, consciente ou não, variam de acordo com a classe social e Bourdieu (2015) chamou esse processo de *herança cultural*. Aos poucos, a criança começa a entender que tipo de comportamentos os adultos esperam delas, e claro, nem sem-

pre correspondem às expectativas. O fato é que as primeiras escolhas do bebê são feitas com base no que aprendeu na convivência com os pais.

Ainda muito pequena, a criança vai para a escola e se depara com costumes que podem ser bem diferentes dos que estava habituada. A ideia de que a escola é importante perpassa por todas as classes, mas por motivos diferentes. Pais de famílias mais pobres apresentam para o filho a escola como possibilidade de ascensão social; pais de famílias mais ricas apresentam a escola como recurso quase natural de realizar as coisas da vida.

Chegam à escola vários tipos de crianças. Àquelas cujas famílias dispõem de recursos financeiros restritos, embora os pais tenham dito que é importante, não conseguem enxergar o sentido daquelas palavras, pois não veem refletidos na família os motivos para a prática tão artificial que constitui a escola. Para àquelas com mais recursos financeiros, a escola parece ser continuidade dos ensinamentos de casa; há vezes em que os ensinamentos são até mais fracos e que muitas coisas já eram do conhecimento delas.

Bourdieu (2015, p. 61) faz esclarecimentos sobre a questão da cultura herdada (constitui a herança cultural) e das diferenças de classe:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de vontade de cultura vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Há aqui uma questão de falta de equidade no tratamento das crianças que chegam na escola. Equidade não é tratar todos de forma igual e, sim, reconhecendo as diferenças, dispensar tratamento que contemple as necessidades desiguais. É necessário compreender a complexidade do papel da escola, principalmente, na vida daqueles cuja oportunidade de acesso aos bens de cultura será praticamente restrita ao ambiente escolar. Entendendo a dinâmica social inerente a forma como se constitui a escola, podemos refletir sobre a *postura* de aluno, suas *escolhas* e *gosto* manifestado nas relações escolares.

Começemos por um adjetivo utilizado no fragmento acima transcrito de Bourdieu (2015) para designar o modo como se dá o aprendizado da cultura da elite pela criança oriunda do meio pequeno-burguês: *penosamente*. Não há nada de natural, mas àquela cultura tem valor positivo para a sociedade, motivo que gera a demanda de aprender, ou melhor, de “se encaixar”. Isso se justifica porque, segundo Heller (2011), quanto mais possibilidades de realização uma escolha permitir ao indivíduo realizar, mais valor ela terá para a sociedade.

Conquanto seja penoso para o aluno, é imprescindível que apreenda os valores dessa cultura, a fim de realizar escolhas de forma consciente, possibilitando com isso certa mobilidade na estrutura social (e somente em certa medida se dará essa “mobilidade”), podendo realizar atividades que transcendam sua condição imediata e insiram-no num modo de vida com maiores (e melhores) oportunidades de escolha.

O que queremos até aqui é ter demonstrado que há uma questão crucial de condição social – de diferença de classe – que permeia todo o processo de ensino e que não pode ser desconsiderada, sob pena de aceitar discursos que equiparam as condições de aprendizagem, independentemente da localização da escola (central ou periférica), do tipo de escola (pública ou privada) ou da origem econômica do aluno (operário ou burguês), atribuindo a responsabilidade do sucesso ou fracasso ao professor ou à escola.

Não se está a dizer que o professor não tenha responsabilidade, e sim que não depende só dele. Vamos pensar num aluno cuja herança cultural foi basicamente apreendida por meio dos programas televisivos, os quais funcionam como difusores do que há de mais banalizado na e pela sociedade e, de repente, ao iniciar a sua vida escolar, se depara com o objeto livro, algo desconhecido, difícil de desvendar, cheio de palavras, com poucas ou nenhuma imagem, sintaxe complicada – enfim, algo que parece não fazer o menor sentido. E não faz nas condições em que é experimentado.

Adorno (2002), ao falar do perigo da televisão, alerta que formar é pensar problematicamente conceitos que são dados de modo acabado, podendo fazer com que o indivíduo se posicione de forma autônoma diante das coisas, refletindo sobre as contradições inerentes ao humano. A televisão, por outro lado, se caracteriza por transmitir falsa consciência sobre a realidade (ilusão ideológica), apaziguando confli-

tos existenciais e transportando para o plano individual problemas que se estabelecem no âmbito social, impondo valores e se tornando referência única e absoluta, referência que conformará a consciência coisificada do sujeito, que apenas reproduzirá posturas das quais teve acesso, coesas com o tipo de discurso transmitidos pela televisão.

A televisão é o instrumento de massa mais acessível a camadas populares e é ela que tem “formado”, em grande medida, as crianças que chegam na escola. Não se trata de competir com a televisão, como muitos têm alarmado, e sim, reconhecendo o modo como opera na reprodução e disseminação de valores, se posicionar de modo diferente, veiculando valores diversos, não se submetendo ao mesmo pragmatismo e, de forma alguma, submetendo-se ao jogo de “competição”. A escola não deve ser espaço de banalização, tal como a televisão. As banalidades, a criança já aprende em casa, nas relações sociais, não precisa da escola para reforça-las.

A questão de classe é crucial, porque crianças de classes mais favorecidas dispõem de meios de acesso a bens culturais que não se restringem a televisão; porque para boa parte das crianças menos favorecidas o objeto livro lhes é apresentado pela primeira vez na escola. Ter consciência disso é importante, porque, muitas vezes, não reconhecendo seu papel, a escola, na tentativa de se tornar atrativa aos alunos, desenvolve um discurso muito em voga que é o de valorizar o conhecimento que os alunos trazem de casa (o saber contextualizado) e acaba por restringir a possibilidade do aluno de se apropriar de bens cultura universais.

Não temos a pretensão de vitimizar o aluno pobre, tampouco de tratá-lo como coitadinho das mazelas sociais, muito menos de sermos complacentes com a desigualdade e justificar a violência e o descaso. Pretendemos apenas mostrar que a formação objetiva se realiza por um processo desigual, que, como tal, requer posicionamentos condizentes com a realidade social da criança que chega à escola. Defendemos uma educação que pode mudar a condição do indivíduo, e, para tanto, é necessário primeiro compreender a própria existência.

O aluno chega na escola com um gosto relativamente formado, fruto de sua condição social e de suas experiências cotidianas imediatas. Ele não precisa que a escola utilize seu arcabouço pedagógico em função de valorizar a cultura trazida de casa (embora, eventualmente, possa fazer e deva sempre considerá-la como fato objetivo), pois isso já é feito naturalmente nas relações familiares. À escola, cabe o

papel de ampliar o acesso aos bens de cultura, possibilitando ao aluno experiências novas de leitura, música e arte, dando-lhe oportunidade de conhecer uma realidade diferente, tornando-o consciente sobre seu lugar na complexidade da vida social.

Não é que a escola esteja isenta das desigualdades sociais e se apresente como a salvadora dos oprimidos; na verdade, ela é essencialmente mecanismo de reprodução do sistema desigual de classes. Porém, como instituição constituída de pessoas e de intencionalidade, temos de trabalhar infinitamente para torná-la consciente de sua própria existência por meio de esforços individuais e coletivos de gente que compreende que, para o filho do trabalhador, essa instituição constitui a melhor, se não a única, possibilidade de tomada de consciência da realidade e, posteriormente, de tomada de decisão.

A questão do gosto tem induzido equívocos pedagógicos ao propor que incitativas educacionais se pautem num pretense gosto de cada um, na tentativa de aproximar a escola dos alunos, de valorizar o que cada um é. Porém, o gosto:

Não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas, nem é fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Gosto se aprende, se critica, se renova. Se a pessoa só interage com arte fácil e de consumo e se educa neste ambiente, não tem como considerar outras formas de expressão e de recepção do objeto estético. (BRITTO, 2016, p. 31)

Se o principal veículo de formação da criança é a televisão, nada mais óbvio que o gosto se manifeste pelo consumo fácil, divertido, pelo entretenimento, cujo foco predomina nesse instrumento de massa. O gosto, sendo expressão do meio em que cada um está inserido, de sua condição social, não é mais ou menos legítimo porque representa uma parte do que cada um é; é apenas uma dimensão que pode ser ampliada, e no caso da escola, deve favorecer essa abertura.

Britto (2016) chama atenção para o fato de que ler, para além do que já somos, constitui um exercício necessário e que demanda esforço, desprendimento, abertura. Na escola (e não só nela) o par do gosto é a escolha. Porém se só o gosto for o responsável pelas escolhas, jamais haverá espaço para o novo, para ler além do que cada um já é; não haverá como ampliar conhecimentos e experiências.

Na infância esse processo se agrava, porque o gosto está num estágio bastante inicial e, de modo geral, representa não mais que o que já foi assimilado nas relações familiares. O espaço para o novo deve se apresentar como possibilidade de aquisição de conhecimentos que não se estabelecem nesse tipo de relação, que



representam o universal, o genérico humano, que façam a criança, desde logo, dialogar com bens de cultura que estão além do que ela própria é.

O conhecimento expresso nas relações cotidianas se caracteriza pelo empirismo, pelo particular que constitui cada um; por outro lado, o conhecimento como bem de cultura universal se configura pela relação com o genérico humano. O que se espera do processo de formação intelectual é que haja diálogo entre esses dois tipos de conhecimentos, o que fica inviável a qualquer iniciativa que se proponha com base apenas no gosto e na consequente livre escolha.

Heller (2011) explica que a escolha de cada indivíduo é sempre relativa e condicionada ao modo como se configura a sociedade em cada tempo. As escolhas refletem a história. A criança que nunca conviveu com o livro por estar inserida em contexto familiar de restrição financeira e cultural, certamente, pedirá pela televisão. Deixá-la escolher, nesse contexto, é negar-lhe o acesso a bens de cultura universais; é permitir que o particular e o universal continuem se relacionando apenas momentaneamente, sem jamais chegar à consciência, tal como alertou Heller (2011).

Não se trata de imposição em sentido antidemocrático, arbitrário, como muitos querem fazer crer; trata-se, isto sim, de reconhecer que cada um tem somente o que a realidade social permite ter, dadas as configurações desiguais ditadas pelo modo de produção capitalista. A questão é oferecer condições para que o indivíduo possa, nas palavras de Heller (2011), elevar sua particularidade ao genérico humano, o que só é possível por meio da mediação consciente sobre como se organiza a sociedade, de que modo a herança cultural influencia na postura de aluno da criança, bem como qual valor tem se atribuído à leitura e à literatura na ordem social vigente.

### 3. REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Nesta seção, falaremos do valor que a leitura assumiu na sociedade contemporânea. Importa destacar o conceito com o qual trabalharemos, apontando algumas dimensões importantes que marcam a postura diferenciada que cada leitor pode ter, o papel do mediador experiente na formação da subjetividade, adentrando nas especificidades da leitura de literatura infantil, como texto que melhor favorece a postura consciente do sujeito diante das coisas da vida, relacionando ainda como se dá esse processo de ensino, formação e leitura na escola.

#### 3.1 O valor da leitura

A vida cotidiana, para usar um conceito de Heller (2011), é um fato sócio-histórico, inerente a todo homem, do qual resultam acordos de comportamentos, valores, etc., que, ao longo do tempo, se apresentam como *escolhas*. O mais interessante de tudo isso é a capacidade relativa de fazer realmente uma escolha, uma vez que, historicamente, a vida se organiza por meio de modelos sociais, os quais acabam por delimitar muito essa possibilidade de escolha, e pior (ou não), acabam por condicionar posturas na tentativa de se enquadrar em determinado padrão cujo valor seja bom para a sociedade atual.

Podemos entender valor como a dimensão de importância atribuída aos fenômenos sociais, o qual faz com que cada indivíduo, mesmo sem querer ou concordar com determinadas posturas ou concepções, seja de coisas corriqueiras como torcer ou não para um time, comer de garfo ou colher, seja de coisas mais complexas como matar, roubar, trabalhar, ler, escrever, se posicione diante do mundo. O conceito de valor é tratado por Heller como “tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou indiretamente, para a explicação desse ser genérico” (2011, p. 15).

Todo homem se apropria, em alguma medida, da genericidade humana, ou seja, dos valores da sociedade, e, desse modo, materializa suas particularidades. Trata-se de um processo de escolha, que se dá num mecanismo de diálogo entre o particular (individual) e o ser genérico (universal), que são, em suma, conceitos que se constroem de forma dialética, por constituírem tensão contínua entre polos que se supõem contrários, representando, de um lado, a vontade de cada um e a possi-

bilidade de se realizar cada escolha e, de outro lado, a necessidade de, ao menos, dialogar com o genérico humano.

Sobre *valor e escolha*, a autora argumenta:

Ainda que todo valor e toda escolha de conteúdos valiosos (a escolha praticada na vida cotidiana muitas vezes carece desse valor) sejam relativos, não se pode, todavia, considerar idênticas as várias decisões e alternativas. Numa formulação grosseira: uma escolha é tanto mais valiosa – em sua totalidade – quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidade. (HELLER, 2011, p. 25)

A leitura é uma das formas pelas quais se expressa o genérico humano. Por isso nos interessa compreender os valores que a leitura permite realizar no indivíduo, no sentido de perceber que possibilidades de escolha lhes são ofertadas com sua apropriação – pois é consenso de que se trata de algo positivo. O termo leitura tem sido utilizado para designar diversas ações, como leitura de filme, de imagem, de mão, de jogo, etc.; cada acepção do termo carrega especificidades, motivo pelo qual é necessário ter clareza sobre o que se está entendendo por leitura, uma vez que de cada uma delas decorre um tipo de leitor<sup>1</sup>.

A leitura que nos interessa é a leitura do texto, da qual subjaz, segundo Britto (2012), duas ações essenciais, a de decifrar e a de compreender. *Decifrar* (codificar e decodificar) corresponde à especificidade da alfabetização, no sentido de apreender o sistema notacional, enquanto *compreender* esse sistema permite ao indivíduo participar das práticas sociais da cultura escrita, o que tem a ver com o conceito de letramento (SOARES, 2004). Desse modo, leitor é aquele capaz de, decifrando o texto, compreender o jogo simbólico que carregam as palavras; compreender é ação intelectual superior.

Bértolo (2014), ao falar sobre a leitura do texto narrativo, denomina este primeiro processo de nível textual. E, expandindo a dimensão da compreensão do que seja ler, sustenta a existência de três outros níveis: o autobiográfico, o metaliterário e o ideológico. Embora o autor esteja falando somente do texto narrativo, podemos recorrer a essa estrutura para compreender outros tipos de texto, pois há complexidade de fatores envolvidos ao iniciar a atividade intelectual, influenciados por quem a pessoa é, o que ela já leu e em que contexto social ela está inserida.

---

<sup>1</sup> Britto (2012) trata de cada acepção em seu livro *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*.

O nível *textual*, como já dissemos, corresponde o que o texto expressa. Demanda do leitor a decifração do código e do sentido das palavras tal como estabelecidas, não é a mensagem que se tira com base na leitura, é a leitura em si. “Requer atenção, memória, concentração, capacidade de relação e associação, (...), certo domínio do léxico e sintático da língua, paciência, imaginação, pensamento lógico, tempo e trabalho” (BÉRTOLO, 2014, p. 48).

Bértolo (2014) chama atenção que o texto é a parte invariável da leitura, o pilar que sustenta as possíveis leituras. Porém, o nível *autobiográfico*, que também contribui no processo mental de compreensão do texto, tem sido responsável por discursos que absolutizam a percepção individual de cada um, tirando do textual a parte essencial da leitura e concentrando no leitor uma função que se assemelha a do criador do texto, atribuindo-lhe um sentido mais legítimo de que o expresso pelo próprio texto.

Sobre o nível autobiográfico:

Chamamos essa leitura de leitura subjetiva, se bem que o que chama a atenção é que o instrumental dessa leitura – assim como o de qualquer outra – é objetivo, alheio, social. Nós lemos “externamente” por meio da categoria que encontramos no entorno social, embora a interiorização desse código narrativo nos faça pensar o contrário. Nessa leitura, integramos por aceitação ou repúdio, as leituras que faz de nós mesmos o tecido social que nos rodeia: família, trabalho, amizades, afetos, etc. A matéria na narração autobiográfica são as vivências experimentadas como história pessoal, a memória plasmada narrativamente em lembranças e esquecimentos. A lembrança como ato da memória – a memória rememorada – e o esquecimento não tanto como “inconsciente”, mas como memória não rememorável. (BÉRTOLO, 2014, p. 49)

Nesse trecho, o autor evidencia que a percepção que chamamos “nossa – a autobiográfica – é, na verdade, fruto da assimilação de valores sociais. Como indivíduos históricos, as nossas escolhas, o que somos, embora componha um ser particular, recebe influências objetivas por meio das relações com familiares, pessoas do trabalho, etc. Mesmo quando criança, essas vivências contribuem com a forma com que operamos com as coisas da vida, com o valor que atribuímos a essas coisas. A leitura autobiográfica expressa esse conjunto de valores, os quais são delimitados pela condição social de cada um, inviabilizando qualquer leitura que se faça predominantemente em função desse nível, embora não haja como se privar dele.

O nível *metaliterário* constitui-se do conjunto de obras que um indivíduo conseguiu se apropriar ao longo da vida e que o subsidiarão na leitura, proporcionando diálogos intertextuais. “A leitura cria ecos de outras leituras; cada leitura se move numa constelação de leituras prévias” (BÉRTOLO, 2014, p. 54). Esse nível, embora pareça possível apenas em adultos, pode estar presente no processo intelectual da criança que inicia a aquisição da leitura e escrita no âmbito familiar, na medida em que vai assimilando, mesmo antes de saber ler, por meio da leitura com os ouvidos, um conjunto de experiências literárias.

“Ler com os ouvidos”, segundo Britto (2012), é uma forma de ler, tanto como ler com os olhos, como ler com as mãos (cegos), isso porque ler tem a ver com interagir com o discurso escrito. Sobre leitura com os ouvidos, Britto (2012, p. 109) argumenta:

Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita.

Ler com os ouvidos não é o mesmo que ouvir histórias contadas. A leitura é mediada pela escrita, a contação não necessariamente, porque alguém que ouviu pode também contar uma história sem nunca a ter lido. O texto escrito apresenta sintaxe e léxico próprios e requer uma prosódia condizente; a contação se caracteriza por uma versão da história, geralmente dita em palavras diversas das contidas no livro, típica da oralidade, com ajuda da expressão corporal. Ambas são importantes no desenvolvimento da criança, mas trabalham aspectos distintos da formação, uma voltada à linguagem escrita e a outra à oralidade.

A criança que inicia sua experiência com leitura somente na escola iniciará nela o processo de apropriação de referencial literário e somente a partir disso poderá exercer o nível metaliterário de leitura – criar ecos. Para essa criança, a assimilação será um pouco mais lenta, pois a herança cultural que constituirá seu nível autobiográfico, poderá se relacionar de forma negativa com a leitura na medida em que pelo menos a princípio não haverá conexões com a realidade da vida familiar.

É importante registrar que os modos de operar com as coisas da vida são, de forma geral, determinados pela classe social de cada um. Porém, mesmo as pessoas de classes baixas compartilham da ideia de que ler é bom, embora de forma

ingênua e sem saber como fazer com que isso faça sentido aos seus filhos, já que, de modo geral, a leitura é boa, mas não faz parte das suas próprias rotinas. A criança de classe mais favorecida, por outro lado, chegará à escola com referencial literário iniciado (de modo geral).

Vamos ao nível *ideológico*. O valor que cada ideologia tem para a sociedade varia em função da época e representa o cenário da realidade social, os meios de produção, a representação hegemônica, as disputas, a política. A leitura ideológica intervém na forma como se estabelece a leitura autobiográfica em cada leitor, pois esse conjunto de valores sociais dialoga com a herança cultural de cada um, formando o gosto e a postura diante do texto.

Bértolo (2014) chamou a interação desses quatro níveis de leitura de *trama leitora*. Ao iniciar uma leitura, o leitor se vale, simultaneamente, do textual, do autobiográfico, do metaliterário e do ideológico, podendo estar consciente ou não sobre a sua postura diante do texto, tendendo ainda pesar mais para um dos lados, mas jamais podendo se privar da leitura textual sem o risco de uma abordagem oportunista e até sem sentido ou equivocada.

Colasanti (2014), ao falar de leitura, explica que há um nível *central*, que corresponde ao que Bértolo (2014) chama de textual, e há um nível *individual*, que expressa o conteúdo filosófico, a análise de mundo ou possibilidades de leitura do leitor: “É a leitura do não dito. Abre-se com ela, para o leitor, a possibilidade de uma leitura individual, paralela àquela coletiva, mas conduzida por suas necessidades interiores e pelo momento que ele atravessa” (COLASANTI, 2014, p. 6).

Embora a autora advirta que não se trata de que cada um possa ler de qualquer jeito um texto, sob a justificativa de que toda leitura é válida e se trata de uma “leitura pessoal”, ao fornecer os exemplos, dá a entender que a leitura, embora mantenha, de algum modo, as informações contidas pela ideia central, pode variar de acordo com a percepção autobiográfica, metaliterária e ideológica (termos de Bértolo) de cada leitor, pois, segundo ela, uma feminista não fará a mesma leitura de *Madame Bovary* do que a feita por um homem.

Nesse sentido, mesmo sem pretender, acaba por dar ao leitor uma liberdade exagerada sobre o texto, permitindo que sobressaia uma interpretação condizente com o que cada um é – as múltiplas leituras. Não é que os níveis autobiográfico, metaliterário e ideológico, ou o “não dito”, não tenham influência sobre o texto e, sim,

que não podem prevalecer em detrimento do textual; não podem modificá-lo, pois se isso acontece, essas *múltiplas* leituras acabam por se tornar *outras* leituras. Tampouco podemos simplesmente ver no indivíduo o senhor da história e do tempo, ignorando que *sua* leitura é fruto das possibilidades de ser e de ler que se definem historicamente.

O texto impõe limites e os outros níveis apenas compõem, em certa medida, o resultado da leitura. Podemos relacionar o conceito de leitura de Britto (2012) do seguinte modo: textual-central correspondem à decifração; autobiográfico, metaliterário, ideológico correspondem à intelecção do texto. A leitura individual, do modo como adotada por Colasanti (2014), pode gerar alguns conflitos conceituais, motivo pelo qual adotaremos a concepção de Britto (2012) e Bértolo (2014), apontando a dimensão individual (do leitor) como elemento que compõe as experiências que originam os níveis autobiográfico, metaliterário e ideológico.

A leitura resulta de um diálogo entre texto (nele está contida a dimensão do autor porque foi quem escreveu) e leitor. A trama leitora, constituída pelos quatro níveis, expressa como se dá o processo de intelecção do texto, na medida em que leva em conta aspectos que constituem o leitor (externos) e que revelam o percurso que o formou, já que manifesta, em certa medida, o que a pessoa é, o que leu e as referências ideológicas que carrega. E isso somente em certa medida, do contrário, estaríamos admitindo que haveria uma leitura individual que pudesse transcender o texto e a história.

A dimensão individual de que falamos se constitui pelo modo particular como o leitor lida com os níveis de leitura. Poderia ser entendida como a *leitura de mundo* de Freire (2002), no sentido que revela a herança cultural do leitor, que deve ser respeitada, mas jamais tomada como acabada; deve servir para reconhecer as influências que determinam a predominância de um nível em detrimento do outro e, ciente disso, favorecer uma compreensão que supere a motivação individual na compreensão do texto, atentando para seus limites e para o processo de formação inerente à leitura.

Sartre (2015) explica que a leitura se dá no processo dialético entre escritor e leitor e funciona como um pacto de generosidade entre ambos. A leitura individual de que falamos se dá, segundo o autor, por uma liberdade que jamais será abstrata e requer um elo de confiança:

Assim, o autor escreve para se dirigir à liberdade dos leitores e a solicita para fazer existir sua obra. Mas não se limita a isso e exige também que eles retribuam essa confiança neles depositada, que reconheçam a liberdade criadora do autor e a solicitem, por sua vez, através de um apelo simétrico e inverso. Aqui aparece outro paradoxo dialético da leitura: quanto mais experimentamos nossa liberdade, mais reconhecemos a do outro; quanto mais ele exige de nós, mais exigimos dele. (Sartre, 2015, p. 48)

O leitor empresta seus sentimentos e valores ao se debruçar sobre o texto, porém não pode se valer de uma liberdade abstrata sob o risco de trair o autor. E esse risco é tão menor quanto maior for a capacidade de consciência do leitor.

### 3.2 A promoção da leitura

A ideia de leitura como um bem em si, que permite realizar coisas, acabou por resultar em equívocos conceituais sobre sua função e sobre o papel do leitor. Alguns motes foram se cristalizando e se tornando premissas de iniciativas de promoção de leitura, justificando seu valor por argumentos frágeis. Britto (2003) chamou algumas dessas ideias de adágios populares<sup>2</sup>, que representam valores incorporados pela sociedade sobre leitura.

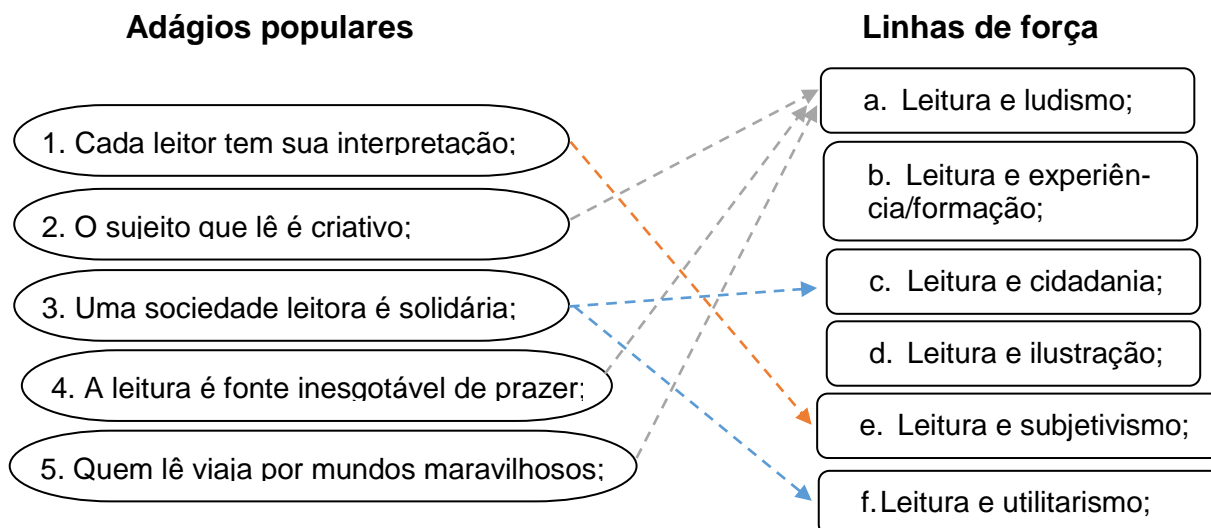
Em outro trabalho, Britto, Camasmie e Serra (2015), apresentam estudo realizado sobre iniciativas de promoção de leitura inscritas e premiadas pelo concurso Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), resultando no que chamaram de *linhas de força*, que são concepções de leitura subjacentes às iniciativas.

Com base nos adágios populares e nas linhas de força, montamos um esquema, no qual cruzamos como se relacionam algumas ideias de senso comum que têm sido responsáveis pela mitificação da leitura (os adágios) com as concepções de leitura veiculadas nas campanhas de promoção de leitura premiadas pela FNLIJ.

---

<sup>2</sup> Em conversa com o autor, me foi feita uma ressalva sobre o termo “adágio popular”, que parece importante deixar registrada: embora haja no termo a palavra “popular”, a mitificação da leitura é um fenômeno que ocorre verticalmente.





Esquema 01: Elaborado com base em Britto (2003) e Britto, Camasmie e Serra (2015).

Não há relação unilateral correspondente em todos, são várias linhas de força em movimento com os outros tantos adágios. A seguir, apresentaremos em tópicos como esses elementos podem se relacionar (sem esgotar as possibilidades):

- 1 – e: a ideia de que cada leitor tem sua interpretação é uma concepção liberal, que entende o sujeito como protagonista no processo de aprendizagem; dá ênfase na subjetividade que se estabelece de modo individual, dissociada da história, favorecendo os discursos de múltiplas leituras, no sentido de que cada leitura é única – concepção de leitura e subjetivismo;
- 2 – 4 – 5 – a: a criatividade, o prazer e a viagem por mundos maravilhosos têm a ver com a concepção de leitura e ludismo, divulgada, deste modo, no intuito de atrair o leitor para possibilidades fantásticas, aguçando a imaginação; são fatores favorecidos por leituras de entretenimento, que não rompem com pragmatismo, proporcionando evasão ao invés de indagação do mundo;
- 3 – c – f: integra o senso comum a ideia de que o sujeito leitor é solidário, como se a leitura fosse ato redentor. Só que não há relação intrínseca entre solidariedade e leitura: quando se promove a leitura e cidadania está implícita a concepção de ação edificante, por meio da qual se instiga valores positivos de civilização, direitos humanos, etc. Tornar o sujeito mais humano, no sentido de praticar atitudes solidárias, pode também se relacionar com

leitura e utilitarismo, pois tem a ver com a ideia de preparar para o convívio social (nessa linha de força está contida também a necessidade de alfabetismo e de preparação para o trabalho).

Das linhas de força estabelecidas por Britto, Camasmie e Serra (2015), duas não expressam nenhuma das ideias de senso comum veiculadas pelos adágios: *leitura e experiência / formação*; e *leitura e ilustração*. A primeira porque tem a ver com leitura como ato intelectual, com a possibilidade de tomar consciência sobre as coisas da vida, formar-se; e a segunda porque carrega a ideia de leitura como acesso a conhecimento e informação, modalidades de ler mais difíceis de trabalhar e que se distanciam das intenções do senso comum.

Isso não quer dizer que não haja iniciativa de promoção de leitura cujo chamamento seja a formação e a ilustração, e sim que a concepção predominante se vale de ideias tais quais expressas pelos adágios. A leitura, de modo geral, tem sido ofertada como propaganda no sentido de convencimento e, como tal, se realiza por meio de banalidades que possam dialogar com àqueles não leitores na tentativa de os tornar leitores. Isso pode ser confirmado pela pesquisa de Britto, Camasmie e Serra (2015), que, ao analisarem 71 programas de leitura, inscritos na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), constataram que 66 deles se encaixavam predominantemente com a linha de força Leitura e ludismo.

Não é que a leitura não se preste ao prazer, à cidadania, ao utilitarismo, ao prazer ligeiro, à criatividade, a viagens e até à solidariedade (pode coincidir de um sujeito leitor ser também solidário – embora a leitura não determine), a questão é que ela não é somente isso; é que não deve se submeter ao pragmatismo e muito menos concorrer com ele; é que deve haver consciência sobre que tipo de leitura se quer promover e para quê.

Britto (2003, p. 106) aponta dois fatores que contribuem para a manutenção na concepção ingênua de leitura – mitificação:

O primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura seja considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se leem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade.

Ao incorporar concepções de senso comum, a dimensão política da leitura e suas representações de mundo acabam sucumbindo à manutenção da ordem prag-

mática, na qual não há espaço para a formação do indivíduo na medida em que ler se torna apenas um dos meios de adquirir conhecimento, informação, status ou trabalho; apenas para se sentir inserido de alguma maneira no coletivo. Adorno (2005, p. 2) chama esse processo de semiformação socializada: “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados”.

A necessidade de se sentir incluído e a facilidade de aceitar elementos culturais dados como modelos, eximindo-se do trabalho de pensar a respeito é o que move a semiformação. Ademais, essa postura confortável (no sentido de pronta, estabelecida) diante da vida se justifica, em certa medida, por se constituir como maneira fácil e positiva de se situar na sociedade. A semiformação, ao consolidar na vida de cada homem os aspectos que a sustentam, acabou se tornando um valor.

Adorno (2005, p. 2) aponta que “a semiformação passou a ser a ordem dominante da consciência atual” – consciência coisificada, que aprendeu a generalizar, a se encaixar em padrões, tais como os adágios, que pelo valor que expressam, formam opiniões e posturas que são assumidas inquestionavelmente por grande parte da população, inclusive, em campanhas de promoção de leitura, ao submetê-las ao pragmatismo que a concebe como valor positivo, edificante, prazeroso, fácil; algo assimilável pela coletividade de forma espontânea dado o poder encantador que hipoteticamente possui.

Só que esses valores, tomados por si, servem apenas como instrumentos de semiformação, facilitando a mitificação da leitura, que, na infância, concorre com pelo menos mais três aspectos, igualmente banalizados: o fantástico, o instrumental e o lúdico, todos oriundos de uma concepção equivocada sobre criança, infância e leitura.

O fantástico opera com a noção de que, por ser ingênua, a criança precisa de um mundo de fantasia para viver, um mundo em que não seja tocada pelas mazelas da sociedade – ideia de proteção, talvez gerada pela incapacidade que se atribui à criança de lidar com as coisas da vida. Ao contrário de instigar a subjetividade pelo aguçamento da fantasia (ideal), promove a fuga da realidade, o embotamento do pensamento, que não se sente motivado a refletir sobre a verossimilhança expressa na ficção.

O instrumental também se vincula à ideia de infância como geração que nada sabe e que precisa ser instruída. O caráter instrucional, muitas vezes, acaba transbordando o nível de promover comportamentos padronizados e adentra na linguagem de cunho instrucional, restringindo o tipo de leitura, não avançando na formação de uma consciência não manipulada. Não podemos negar, que parte da produção de livros infantis tem exatamente essa intenção; não se trata de visão equivocada, mas de iniciativa consciente e deliberada de promover consensos tal como espera a ordem capitalista, que transformou o livro em mercadoria – mecanismo de semiformação.

O terceiro elemento, o lúdico, acabou inserindo muitos discursos de promoção de leitura na infância (e não só nessa fase nem só sobre leitura, mas sobre qualquer atividade educativa) numa redoma de prazer e diversão, que parece, para o senso comum, constituir a essência da ludicidade. Só que a atividade lúdica, segundo Luckesi (1998), é aquela que propicia a plenitude da experiência. Não necessariamente provoca divertimento, e mesmo o prazer que advém dela é decorrente da possibilidade de entrega à experiência.

A leitura bem feita, a brincadeira bem realizada, pode propiciar o lúdico no sentido de despertar o aluno para uma experiência que o toque de verdade, que o faça sentir, sem preconceitos, a plenitude da arte, da brincadeira, do jogo, sem o fardo da obrigação precedendo a ação. O perigo é que o lúdico se torne o coringa de todo discurso, assumindo, pelo viés do prazer, dimensão de encantamento banalizado e espontâneo, por vezes, se desprendendo do humano, que se realiza por meio de relações sociais.

A promoção de leitura que se reveste de banalidades não promove a formação de leitores capazes de exercer o potencial intelectual; tampouco reconhece os discursos que encerram cada tipo de texto ou distingue os diferentes tipos de leitura e suas respectivas funções.

Segundo Britto (2012, pp. 53-54):

A função da promoção da leitura, tanto no âmbito da educação escolar como de movimentos culturais, é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver o “gosto pela leitura” ou o “prazer”, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento.

A promoção da leitura, nesse sentido, deve funcionar como mecanismo de formação, que, segundo Adorno (2002, p. 79), consiste em “pensar problemáticamente conceitos que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a respeito”. O contrário disso, é semi-formação. É servir apenas de fantoche ao capitalismo que pretende todos iguais, não no sentido democrático que essa palavra pode assumir, mas na coletividade cega que, sem ter condições de refletir, aceita qualquer coisa e ainda se sente grato.

### 3.3 Algumas dimensões da leitura

Não esgotaremos todas as dimensões que a leitura pode assumir, apenas apresentaremos quatro tipos que costumam ser responsáveis por graves equívocos conceituais.

Como forma de expressão dos bens de cultura, a leitura pode assumir várias dimensões, como a do *entretenimento*, da *arte*, da *informação* e do *conhecimento*. Requer níveis de metacognição, pois, além das questões operacionais de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, é necessário esforço subjetivo do sujeito tanto maior quanto for a complexidade do texto. Cada tipo de leitura cumpre a função que lhe é inerente, seja a de entreter, a de ser arte, informar ou formar, através dos mais diversos meios, como o cinema, a música, a dança e a literatura.

A leitura de entretenimento, no entanto, tem sido responsável por alguns equívocos conceituais sobre o tema e, posto que não reconhece sua função específica, acaba produzindo generalizações. A incorporação do pragmatismo aos discursos de promoção de leitura tem sido responsável pela atribuição do prazer do entretenimento a qualquer tipo de leitura.

Só que *entretenimento* e *arte* são diferentes.

O prazer do entretenimento proporciona a evasão, a negação da condição humana – esquece que se morre –, enquanto o prazer da arte advém da necessidade de entender a condição humana – a vida e a morte precisam ser questionadas (BRITTO, 2012). A arte é um meio cujo esforço cognitivo pode proporcionar a formação do sujeito no sentido de torná-lo consciente sobre a vida.

Conquanto haja a dimensão pragmática, que concede à leitura o entretenimento, a distração (tal como outros meios utilizados para esse fim – TV, rádio, inter-

net), o prazer do texto literário não deve ser entendido como faceta das trivialidades que podem prender o leitor, e sim como fruição, que, segundo Barthes (2015), é a possibilidade de coabitarem no mesmo indivíduo a diversidade de linguagens por meio das quais o sujeito se permite fruir, no sentido de deixar-se ser tocado pelas palavras.

O prazer como fruição tem a ver com a possibilidade de compreender o jogo por detrás das palavras, que, geralmente, se dá numa relação dialética de contradição de sentidos, que, por sua vez, expressam valores que só podem ser compreendidos pelo leitor se houver algum tipo de ruptura com as trivialidades mencionadas. É um ato de tomada de consciência; “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças” (BARTHES, 2015, pp. 20-21); se torna favorável à medida que desestabiliza as certezas do leitor, permitindo-o vislumbrar possibilidades até então inimagináveis.

Barthes (2015) denomina o prazer como fruição de “texto de fruição” e o contrapõe ao “texto de prazer”, que corresponde ao que chamamos de prazer do entretenimento. Segundo o autor, o prazer do entretenimento (para usar a nomenclatura por nós adotada) é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 2015, 20).

A leitura como *informação* é facilmente identificada na vida cotidiana com o objetivo já dito na sua própria designação (informar), por meios diversos, tal como jornais, campanhas, propagandas. É importante destacar que informação não é sinônimo de *conhecimento*. Tomamos como conhecimento conceito expresso por Britto (2012) em seu livro *Inquietudes e desacordos – a leitura além do óbvio*:

Procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (como a intuição, a contemplação, a classificação, a analogia, a observação), os quais sendo historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que os originaram. O conhecimento se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência. (BRITTO, 2012; p. 128)

Enquanto o *conhecimento* tem a ver com o modo como se apreende um objeto além de sua perspectiva imediata, a *informação* não extrapola a dimensão do

que ela mesma propaga. O conhecimento requer do pensamento a possibilidade de fazer conexões, de ver o fenômeno não só em sua literalidade, mas principalmente em sua representatividade, enquanto produto da história humana, sempre em movimento. A informação é de cunho pragmático; já o conhecimento é prática intelectual, na qual estão presentes dois elementos essenciais: a expansão da memória e a metacognição (BRITTO, 2012).

Esses dois elementos permitem à leitura a possibilidade de formação, de fruição, pois o exercício metacognitivo pode levar o homem à compreensão de si mesmo, enquanto ser da cotidianidade, capaz de se reconhecer como produto do trabalho ao mesmo tempo em que cria espaços de consciência, por meio da expansão de sua memória. A leitura, nesse sentido, se manifesta não por simples boa vontade, mas, assim como a ciência, a arte e a filosofia, tem a ver com a indagação da condição humana: ela “se põe pelo incômodo de existir que se insinua na gente, pela desordem do mundo, pelas tensões do tempo, pela miudeza do ser” (BRITTO, 2015, p. 05).

Conceber a leitura nesse sentido tem a ver com entender que o ato de ler é uma atividade intelectual, portanto, formativa; significa confrontar, por vezes, argumentos reducionistas de que ler é fácil, é prazer, é viagem (embora também possa ser). Afinal, qual leitor se permite, por meio da leitura, ser tocado pela miudeza do ser?! E o que é isso mesmo? No mínimo, é um significado que não cabe no dicionário. O humano é um ser cognoscitivo e histórico, ou seja, sua subjetividade lhe permite, no âmbito das relações sociais, ter experiências intelectuais.

Alertamos que a subjetividade de que falamos se realiza no âmbito da cultura, não sendo inata ao indivíduo, nem se promovendo de *per si*, sem direcionamento do caminho a ser percorrido. Não há respostas precisas, mas a subjetividade faz parte do indivíduo e incorpora os saberes disponíveis e, por isso, ao mesmo tempo em que se materializa no sujeito, se faz por meio da percepção e apreensão de valores externos, portanto, sociais, expressos em forma de cultura.

Entendemos cultura como:

O campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto,

instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2008, p. 57)

É na cultura que a subjetividade (o homem) encontra subsídios para sua manutenção ou transformação; por meio dela, o homem incorpora valores, de forma consciente ou não. A cultura, porém, não é estática, se movimenta, oscila, muda conforme o que a humanidade produz em cada época. Como a subjetividade se realiza em função da história que se apreende, pode ser ensinada, direcionada de modo a compor de forma consciente o humano.

Na tentativa de descrever de que modo a subjetividade opera no indivíduo, recorreremos a alguns autores que dialogam com concepções espontaneístas, embora, do nosso ponto de vista, o sujeito se realize de modo diferente, por compreendermos que os argumentos utilizados para o funcionamento da subjetividade se aplicam ao modo de conceber o fenômeno (não o sujeito), com a ressalva de que o encantamento gerado pela experiência com processos subjetivos da linguagem pode e deve ser favorecido por meio de interferência pedagógica.

A experiência de que falamos é tal como concebida por Larrosa (2002); tem a ver com o processo que se realiza no intelecto quando lhe são tiradas as certezas, quando a vida passa a ser questionada e não simplesmente vivida. Isso se torna possível com o entendimento de que há respostas que não são exatas, nem explícitas, respostas que não se encaixam perfeitamente em modelos já estabelecidos. Pode parecer confuso ou mesmo vago, mas a subjetividade é imprecisa.

Então vamos lá... nada tão subjetivo (e encantador e apropriado a esse momento) quanto Colasanti (2012) descrevendo o que teria sobrado de si mesma se lhe tirassem os livros.

Nenhum lobo escondido entre troncos teria me ensinado a lidar com os outros lobos, bem mais famintos, que haveria de encontrar vida afora. Nenhuma fera teria me mostrado a beleza da compaixão. O patinho feio que eu era não teria tido nenhum aceno convincente da possibilidade de transformação. E sem a princesa pálida como a neve deitada no seu esquife de cristal e devolvida à vida por um beijo, quem me diria da força vivificadora do amor? (COLASANTI, 2012, p. 21)

Colasanti sugere que a subjetividade construída por meio da leitura de livros lhe permitiu operar com as coisas da vida. Não é que todo indivíduo terá a mesma percepção; pelo contrário, como dissemos, a herança cultural de cada um influencia-



rá de algum modo na aquisição de novos conceitos; influenciará de tal forma que poderá não fazer sentido nos casos em que não há nenhum tipo de referencial para dialogar. O fato é que a leitura de textos literários lhe permitiu uma experiência capaz de transcender a realidade imediata por meio de associações que sem a literatura seria improvável.

E o que dizer de Calvino (2015), ao discorrer sobre a primeira (das seis – ou cinco) proposta para o novo milênio, a leveza, por meio de uma lembrança da conquista da cabeça de Medusa por Perseu?

Perseu consegue a pavorosa figura mantendo-a oculta, da mesma forma como antes a vencera, contemplando-a no espelho. É sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como um fardo pessoal. (CALVINO, 2015, p. 19)

O autor traz a mitologia para explicar de que modo a leveza do ser pode ajudar na percepção das coisas que se oferecem aos olhos. Para que a realidade seja compreendida e, quem sabe, vencida, há de se ter clareza sobre as condições em que se vive, para então, por meio de uma visão não restrita das coisas, ser possível a experiência que supere, sem negar, sua própria condição.

Os trechos acima mostram como a subjetividade pode atuar no indivíduo. Parece mágico porque é encantador, mas a verdade é que nada tem a ver com magia. Tem a ver com a relação que cada indivíduo tem com as coisas da vida, sejam objetivas ou subjetivas; tem a ver com a forma como cada um pode viver uma experiência. Cada um carrega suas particularidades, com as quais opera com tudo na vida, e a partir daí constrói suas referências que podem ou não dialogar com o genérico humano – dependerá das oportunidades de acesso a que cada indivíduo será exposto.

Isso não valida o adágio “cada leitor tem sua própria interpretação”, porque, assim como ocorre com o texto, há limites possíveis para a experiência, os quais serão condicionados pelas restrições culturais de cada indivíduo, aliado ao nível de instrução. A questão cultural é restritiva na medida em que, inicialmente (e somente inicialmente), pode se manifestar como barreira no entendimento de certas leituras devido à complexidade do léxico e da sintaxe. Por outro lado, isso jamais deve ser utilizado como justificativa para o ensino discriminatório. É preciso contar com a pos-

sibilidade de a leitura de livros não ser ensinada em casa; de o aluno não ter tido contato com a literatura ou de ter tido somente acesso a leituras pragmáticas.

Reconhecendo como a questão social pode interferir na postura de aluno, há de se planejar uma prática que promova a formação. Isso é possível permitindo ao aluno a tomada de consciência do seu lugar no mundo e, com isso, direcionar práticas pedagógicas que o façam perceber outros tipos de realidade, de conhecimento, de cultura, diferentes das que constituem as suas particularidades. Por isso, a percepção das coisas objetivas e de como se estabelece a subjetividade em cada indivíduo pode (e deve) ser “controlada” por indivíduos mais experientes na tentativa de que haja diálogo entre as particularidades de cada um e a produção genérica humana.

### 3.4 O papel do leitor experiente na mediação da leitura

A leitura mediada é uma forma de ensinar a ler para além da decifração das palavras, a compreensão do sentido que encerram. Conforme apontamos anteriormente, há níveis de complexidade de leitura, portanto, há diferentes leitores; a leitura pode ser pragmática ou pode ser forma de conhecimento que se articula com outros bens de cultura. A esse respeito, Britto (2003) argumenta:

Isto quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens de cultura letrada, nem todos os cidadãos são *leitores* em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é equitativamente distribuído. (...) A manipulação de informações de cotidiano, de caráter instrucional e de senso comum, codificadas em formas escritas muito próximas, na estruturação sintática, na diversidade lexical e na organização discursiva, do universo da oralidade, depende de uma competência mínima de leitura, quase de decodificação. Contudo, o acesso ao mundo da cultura letrada, particularmente aos textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas se fundamentem em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com o conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um conjunto coeso de discursos. (BRITTO, 2003, p. 153)

A leitura pragmática demanda leitores que tenham conhecimento básico sobre o funcionamento da língua; por outro lado, a leitura como forma de conhecimento, requer além da alfabetização, a compreensão dos valores expressos no texto e isso, muitas vezes, demanda o auxílio de um leitor mais experiente, que faça o leitor

inexperiente perceber os discursos implícitos do texto e suas referências, pois a leitura é ato intelectual de reflexão, de construção da subjetividade.

Há uma dimensão da subjetividade que tem a ver com a apropriação de conceitos novos, os quais demandam mediação, posto que o mero contato com a leitura de textos complexos (que podem se constituir como conceitos novos para leitores inexperientes) não implica sua apreensão. Vygotsky (2002), ao estudar a formação de conceitos espontâneos e não espontâneos na criança, constatou a importância do mediador no processo de aprendizagem.

Em seus estudos, percebeu que havia atividades que a criança conseguia fazer sozinha, enquanto outras só era capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente. A isso chamou de zona de desenvolvimento próxima. De acordo com essa teoria, há uma zona de desenvolvimento real, que permite à criança realizar de forma espontânea conceitos já internalizados, enquanto outra, a potencial, pode se expandir, se realizar, por meio da apreensão de conceitos que não são espontâneos e que, portanto, necessitam de alguém mais experiente para mediar.

Os conceitos espontâneos se processam por meio de relações concretas e imediatas (empírico), enquanto os não espontâneos (científicos) necessitam de mediação para a sua apreensão (VYGOTSKY, 2002). Ao mediar uma relação de conhecimento, o indivíduo amplia a possibilidade cognitiva do sujeito, mostrando-lhe o que sozinho ou pelo mero contato seria mais difícil (não impossível). É um trabalho de exercício do pensamento que culmina na formação da subjetividade consciente, que, por ser de origem metacognitiva, pode ser ensinada ou pelo menos potencializada em alguns de seus aspectos.

O leitor experiente tem autonomia e pode ensinar aspectos da subjetividade que tem a ver com fazer associações, entender o sentido de certas referências, distinguir cada tipo de texto, reconhecer seu valor para a sociedade, ampliando a experiência do leitor iniciante, seja adulto ou criança, uma vez que o processo de aquisição de conhecimentos, cuja leitura é uma das formas de expressão, se prolonga por toda a vida.

Sobre autonomia do leitor, Britto (2015) observa que ela

implica conhecimento, discernimento e análise da situação, e isso se aprende. O leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções e interesses (porque os desejos, opções e interesses podem resultar da ação de fatores exógenos), mas

aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores. (...) uma pedagogia da leitura consequente com esse princípio não partirá do suposto de que o leitor é desde logo autônomo; ao contrário, entendendo sua limitação, investirá decididamente para que amplie, por meio da experiência, cada vez mais sua autonomia. (BRITTO, 2015, p. 43).

O autor tece esses esclarecimentos para contrastar a ideia de “livre escolha” como parâmetro apropriado para a prática de leitura. Esse argumento nos interessa, pois, o leitor experiente tem mais autonomia que o inexperiente, que está em processo de se tornar autônomo (ou não – pois não necessariamente a autonomia encontrará espaço em todo leitor). Porém, se lhe é dada exclusivamente a “livre escolha”, de que modo essa autonomia será construída, já que será pautada nos seus gostos (escolhas), os quais são oriundos de fatores externos e pactuados, de forma geral, pelo senso comum?

A resposta, embora pareça drástica, indica que a livre escolha não permitirá que o indivíduo desenvolva sua zona de desenvolvimento potencial, pois essa área precisa da ajuda de alguém mais experiente, que entendendo suas limitações, seja capaz de ampliar suas potencialidades. Embora isso pareça óbvio, muitos discursos sobre promoção de leitura pautam suas ações na livre escolha, como se dessa forma a ação se tornasse mais legítima, por não expressar caráter impositivo. Essa postura advém das ideias de sujeito protagonista, de ensino que se promove de modo espontâneo, fortemente veiculadas pelo escolanovismo.

A ideia de livre escolha é ilusória, pois qualquer ação que se organize é pautada num acervo restrito, previamente selecionado por determinado grupo de pessoas, o que em si já perde a imparcialidade da escolha. Pode-se até falar em livre escolha com base no acervo disponível, mas a verdade é que não há nisso liberdade, no sentido exato do termo. A leitura é um modo de expressão de cultura, o qual deve ser percebido por pessoas mais experientes e ensinado ao maior número de pessoas possíveis, com vistas a promover o acesso à cultura escrita.

Portanto, é necessário que haja seleção prévia de acervo por leitor experiente e a escolha, pautada nesses termos, é mais desejável.

### *3.5 A ultrageneralização do conceito de leitura, a leitura literária na escola e processos de formação*

Segundo Heller (2011), a ultrageneralização pode ocorrer por meio da assimilação de estereótipos, de esquemas elaborados, da tradição ou pela experiência pessoal adquirida nas relações sociais (meio em que cresce cada indivíduo – herança cultural). A ultrageneralização é uma maneira de organizar o pensamento cotidiano e o comportamento dos indivíduos; funciona como regras que são compartilhadas por todos e podem ou não chegar à consciência.

Os adágios integram o esquema de ultrageneralização das concepções de leitura na medida em que promovem consensos adotados irrefletida ou equivocadamente e ajudam a compor a postura de muitos leitores. De acordo com Heller (2011), a generalização pode produzir consensos verdadeiros ou falsos: verdadeiros, quando o comportamento induzido corresponde com o objetivo inerente à generalização; falsos, quando o valor estipulado pela generalização favorece posturas inadequadas, levando, portanto, ao fracasso do que se constituía o objetivo.

No caso da leitura, a inflação da subjetividade com a ideia de que cada leitor tem sua própria e única leitura, da qual resulta o prazer, a criatividade, posturas solidárias e a divagação por mundos desconhecidos, tem fornecido ao indivíduo base de orientação falsa, conduzindo-o ao fracasso diante da leitura, porque, não raramente, ao ter contato, outras sensações prevalecem, como a dificuldade com a assimilação dos textos que não equivalem à linguagem oral.

Além dos adágios, há outra ideia fortemente veiculada que compõe o quadro de generalizações sobre leitura: *ler é fácil*. Dela decorre posturas que priorizam o ensino com base em textos simplórios, em que se verifica a predominância de conteúdos objetivos diretamente apreensíveis com base nos conhecimentos cotidianos, em detrimento de subjetivos, favorecendo o que Britto (2012) denominou de *pedagogia do gostoso*, que consiste em direcionar a prática pedagógica aos interesses dos alunos, aos objetos de cultura que circulam nos espaços sociais compartilhados por eles na tentativa de se tornar atraente, de motivá-los.

Acontece que ultrageneralizações podem ou não chegar à consciência. A consequência de não chegar é viver limitado à dimensão reprodutiva das coisas. A melhor forma de se elevar à consciência (não só na infância) é por meio do auxílio de um leitor experiente, que, geralmente, se apresenta nas relações de ensino formal, embora, a incorporação da pedagogia do gostoso nas relações escolares tenha inviabilizado esse movimento do pensamento ao pautar o ensino no que constitui a

cultura da grande parte de seus alunos. Não é que a cultura dos alunos não deva ser valorizada, e sim que não pode pautar o ensino excessivamente nela sob o risco de se tornar pragmática.

Britto (2016), ao falar sobre bordões que tem composto campanhas de promoções de leitura, questiona a ideia de que ler é fácil e de que qualquer um pode ler qualquer coisa e que toda leitura é legítima.

Investir nessa forma de leitura fácil, cuja raiz está numa certa ingenuidade militante de sempre fazer valer o bem, não parece levar a parte alguma. Reproduzindo modelos convencionais e rígidos de percepção da vida, da arte e do mundo, essa postura não contribui nem para a formação de novos leitores, nem para ampliação do direito à literatura, nem para a difusão da cultura. (BRITTO, 2016, pp. 30-31)

Esse tipo de generalização acentua o processo de desigualdade social na medida em que não favorece a formação do indivíduo. Apenas reproduz generalizações. Não indaga a vida, não promove a relação do particular com o genérico humano. Não possibilita experiência. Favorece a disseminação da perspectiva pragmática da leitura, a qual se configura de modo mais fácil, próximo da oralidade.

A ultrageneralização da leitura tem sido assimilada também pela escola. Ao incorporar ideias de senso comum (valores), essa instituição funciona como instrumento de reprodução cultural, ao invés de servir como mecanismo de formação, se transformando num instrumento de atendimento de demandas imediatas, concentrando suas práticas na informalidade, na banalidade da vida que pode ser percebida por cada um todos os dias, ensinando ao aluno um nível de leitura (a leitura fácil) que o capacita apenas para operar com coisas cotidianas e relativas ao imediatismo da vida.

A escola convive com as contradições de ter que servir aos interesses do capitalismo tardio<sup>3</sup> e, ao mesmo tempo, atender às demandas da classe trabalhadora. Mesmo não sendo neutra, a escola dispõe de certa autonomia que a permite promover diálogos com variados tipos de conhecimento, os quais são necessários para a tomada de consciência do indivíduo. É preciso pensar a escola no sentido do que deve ser, trazendo para ela o papel de ruptura com o pragmatismo posto, com a

---

<sup>3</sup> Capitalismo tardio é conceito utilizado por Adorno (2002) para tratar da crise do processo educativo devido à submissão aos interesses capitalistas, os quais convertem em força de trabalho a formação do indivíduo, numa lógica fria, onde o papel da subjetividade desaparece e, mais, some também a necessidade de diálogo com conceitos universais, com o genérico humano.

ordem social vigente, de servir como instrumento de formação que, nos termos de Adorno (2002, p. 64), pressupõe “a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender”. Com isso, podemos sugerir a que se deve prestar a escola e quaisquer iniciativas que nela se realizem – ao menos idealmente.

A escola é apenas parte da educação que se constitui de modo bem mais abrangente, perpassando a cultura que pode ser apreendida nas relações familiares por meio de visitas a museus, teatros, cidades, países, entre outras atividades que, geralmente, pequena parte da população está predisposta a ter acesso devido às condições sociais desiguais. Porém, escola e educação carregam em comum a ideia de possibilitar experiências que mudam o indivíduo, se feita de forma consciente, intencionada. Adorno (2002) argumenta que a educação só faz sentido se conduzir o sujeito, de forma dirigida, a autorreflexão crítica. Sem dúvida, isso se aplica também à escola.

Adorno (2002, p. 121), ao falar sobre como evitar a repetição da barbárie de Auschwitz, alerta que “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. E, mais, chama atenção que essa formação da consciência inicia na primeira infância; funciona assim, segundo ele, inclusive com àqueles que na vida adulta chegam a praticar crimes.

Isso parece ser demais já que, como vimos na seção sobre criança, muitos adultos carregam percepção tão infantilizada dessa fase da vida que mal se dão conta que estão formando pequenos cidadãos ou, quem sabe, “deformando”. Adorno (2002) fala da possibilidade de (de) formação quando a educação se submete a valores pragmáticos, a ações, que chama de semicultura, que correspondem aos interesses mercadológicos, capitalistas, de formar sujeitos manipuláveis, que, sem pestanejar, possam comprar a briga que nem é deles, se inserindo num coletivo cego.

Nesse movimento contraditório de valores, a leitura de literatura aparece, não podemos negar, muitas vezes, com a pretensão de salvar o mundo, revestida, às vezes por ingenuidade, às vezes, por dissimulação, de faceta claramente benéfica. Ao colocar a literatura nessa briga, seu valor, por vezes, acaba deturpado, assim como a função da escola, pois ambas ficam submetidas, ora intencionalmen-

te, ora equivocadamente, ao pragmático da vida que segue sem indagar, ao fácil, palpável.

Por ser expressão de arte, a literatura, não raro, se torna difícil de ser compreendida. O senso comum acostumou a lidar com o mundo pragmático e, por força desse movimento no pensamento, busca a utilidade ou funcionalidade em tudo, inclusive na literatura. Com isso, converte arte em utilidade, cuja finalidade seja evidente, passível de objetivação; só que a literatura não se presta ao pragmático e não pode ser simplificada para se enquadrar num modo de pensar ligeiro. Acontece que, muitas vezes, o que se chama de literatura, na verdade, não é – porém é denominação (ou atribuição) frequente, que se justifica pelo valor positivo da literatura.

Portanto, para que serve a literatura?

Para nada. E para tudo. A literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e fatos que não aconteceram e que podiam ou podem acontecer – a literatura não forma e nem conforma os espíritos, não salva nem consola, não ensina e nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis. A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espere que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso da história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma vez só e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis. (Britto, 2015, p. 55)

Não é uma definição objetiva, assim como não é a própria literatura. E esse é seu maior valor em tempos de massiva objetividade. Autores como Bettelheim (2002), Sartre (2015) e Britto (2012, 2015, 2016) acreditam que a literatura é o tipo de texto que melhor pode instigar a postura indagadora, propiciando a formação da subjetividade consciente; ou, como disse Calvino (2015, p. 13), “há coisas que só a literatura com os seus meios específicos nos pode dar”. A literatura se apresenta quase como recurso subversivo à ordem objetiva e reprodutiva, embora a denominada “infantil” (e não só) tenha incorporado, em muitos casos, a percepção equivocada do adulto sobre a criança como ser ingênuo, resultando na produção de livros cuja linguagem se aproxima da oralidade.



A literatura infantil, segundo Zilberman (2003), teve suas origens atrelada à pedagogia, marcada pela produção de textos educativos, que funcionavam como instrumentos de manipulação do adulto sobre a criança. Esse vínculo inicial acabou por manter a literatura infantil como “colônia da pedagogia”, gerando contestações sobre o caráter literário ou não desse tipo de texto. Só que essa estreia desengonçada já foi superada e, embora não tenham sido dissolvidos todos os equívocos, a literatura infantil, com a própria mudança de percepção sobre a criança e sobre a função do texto, já alcançou estatuto de obra literária.

Zilberman (2003, p. 26) argumenta que “não é porque estes (pequenos leitores) ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor”. A literatura que não se submete ao pragmatismo e a percepções ingênuas não distingue o público, pois se manifesta como expressão de arte. A arte, segundo Sartre (2015), não se manifesta pela necessidade de um fim determinado (como o pedagógico), porque se constitui como fim em si mesma.

A literatura e a escola têm vivido muitas contradições.

Ao falar sobre como a literatura tem sido tratada na escola, Reyes (2012) questiona como o ensino tem sido atrelado ao objetivo em detrimento do subjetivo, ao fácil, ao que se pode dicionarizar, afastando com isso a possibilidade de que algo que realmente faça sentido por meio da escrita aconteça, acentuando o abismo entre a literatura e a vida, (acrescentamos) entre leitura (como ato intelectual) e vida, pois a escola tornou-se o lugar da não reflexão.

Nesse sentido, a autora relata que, muito provavelmente, ao conversar com escritores de diversas épocas, seria constatado o que segue abaixo:

Não é fácil escrever, nem se expressar, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios, uma mínima parte do que queremos. E, do mesmo modo, 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 de um dicionário? (REYES, 2012, p. 21)

Nesse trecho, a autora expressa sua indignação pelo consenso escolar que difunde a ideia de um ensino fácil. Não se quer com isso criar oposição dicotômica e extremada, mas apenas compreender que o trabalho intelectual / o exercício subjetivo requer, em muitos momentos, esforço de concentração, de tempo, de saúde, de estrutura psicológica, entre outros fatores, que não se revelam de forma espontânea e do mesmo modo em todas as pessoas e que, muitas vezes, necessita de persistência.

## 4. O CANTINHO DE LEITURA

### 4.1 *Percurso metodológico*

Dois pilares sustentam a metodologia dessa pesquisa, um de cunho conceitual e outro de realização empírica, os quais descreveremos abaixo.

Algumas questões nortearam a elaboração conceitual: para quê levar a criança a ler literatura? Que efeitos têm na formação dela ler literatura? Como se dá a relação da criança com o conhecimento? O que se entende por leitura literária? E o que é promoção de leitura. Essas perguntas são cruciais, uma vez que o cantinho de leitura, objeto empírico da pesquisa, se justifica como ação escolar, cultural, no sentido de formar a criança na escola, o leitor escolar.

Esse trabalho se vincula à concepção de leitura como ação intelectual (BRITTO, 2012; BÉRTOLO, 2014), sobre a qual se deve intervir e, sobretudo, vincula a leitura literária à possibilidade de formação, conceito estabelecido por Adorno (2002) para designar o processo de tomada de consciência do sujeito sobre a realidade na qual está inserido. A leitura pode ser via de realização de muitas coisas (arte, entretenimento, informação, conhecimento) e, cientes disso, nosso objetivo é indagar de que modo iniciativas de promoção de leitura literária para crianças podem contribuir além do óbvio que se estabeleceu nos discursos sobre a importância da leitura.

Nossa postura epistemológica, por vezes rígida em relação à literatura como formação, se dá pelo fato de que essa dimensão tem sido negligenciada em grande parte das iniciativas de promoção de leitura. Posicionamos-nos num movimento contrário às ideias de senso comum que se tornaram valores consolidados (leitura de prazer, viagem pela leitura, leitura edificante, inflação da subjetividade), às quais Britto (2012) denominou de *mitificação da leitura*. Como argumenta Heller (2011), as escolhas são determinadas pelo valor que possuem; pela gama de possibilidades que permitir ao indivíduo realizar – a leitura como valor de senso comum não oferece muitas possibilidades ao sujeito que dela se aproprie.

Não queremos negar a possibilidade de leitura literária lúdica; pretendemos, contudo, demonstrar que a forma como as ideias de senso comum têm sido incorporadas por leitores e não leitores só tem servido como elemento de semicultura (ADORNO, 2005). A leitura que funciona como semicultura ao invés de fazer com que o sujeito adentre no processo de tomada de consciência, escamoteia a realida-

de, fazendo com que o indivíduo crie falsa percepção sobre o valor da leitura, associando-a a necessidades pragmáticas e, com isso, privando-o do acesso a bens de cultura universal, como a literatura, sem os quais não se pode vislumbrar possibilidade de formação que extrapole o imediatismo, que instigue a subjetividade como exercício metacognitivo.

Como o CL é um mecanismo de promoção de leitura literária destinado a crianças, se fez necessário indagar mudanças no cenário educacional (SAVIANI, 2012) que culminaram em diferentes abordagens sobre o conceito de criança e infância (AVANZINI; GOMES, 2015; AIRES, 1981), pois disso resultam as concepções adotadas nas relações de ensino-aprendizagem. Como a relação da criança com o conhecimento é permeada pela ação do adulto, subsidiamos essa discussão com base em Benjamim (2009) e Heller (2011), com a finalidade de inquirir o que espera a criança do adulto e como se dá a assimilação de valores nas relações sociais.

Nesse contexto, indagamos o valor da herança cultural na formação do gosto e da escolha, com o subsídio dos argumentos de Bourdieu (2015), Britto (2016) e Adorno (2002). Reconhecendo que o sujeito (no caso, a criança) se constitui de forma histórica, esses autores argumentam que a configuração do gosto e da escolha se dá de igual maneira, sendo, portanto, objeto de intermediação, já que não é inata. Questionar como se forma o gosto e a escolha é essencial para a discussão sobre promoção de leitura, uma vez que esses dois elementos têm contribuído para a propagação de discursos genéricos (de senso comum) sobre promoção de leitura.

Feitas essas reflexões, adentramos na discussão sobre leitura e promoção de leitura (HELLER, 2011; BRITTO, 2003, 2012, 2015; COLASSANTI, 2014, BÉRTOLLO, 2014; SARTRE, 2015; CALVINO; 2015). Destacamos o papel do leitor experiente na apropriação da leitura, utilizando como argumento a zona de desenvolvimento próxima, estabelecida por Vygotsky (2002). Encerramos essa seção discutindo como o movimento em prol da leitura acabou promovendo ultrageneralizações, conceito utilizado por Heller (2011), para designar acepções de valor que criam consensos falsos e verdadeiros e quais as implicações disso em iniciativas de promoção de leitura.

Estabelecida a discussão conceitual do tema, passaremos para a realização empírica da pesquisa. Indagaremos de que modo, no ambiente de produção cultural pedagógica, social, se realiza o cantinho de leitura.

Há várias possibilidades de identificar a questão que se propõe, como investigar cantinhos no ambiente em que se realizam ou verificar sua repercussão em sites comerciais ou pedagógicos que funcionam como modelos para a prática escolar. No entanto, optamos pela pesquisa bibliográfica, por considerarmos que constitui o lugar onde se produz e se repercute de forma sistemática o conhecimento, que além de propor o CL, informa, conforma, sustenta, dá densidade de ideia à proposta.

A pesquisa se insere no campo das ideias, uma vez que há uma produção intelectual brasileira, realizada pela universidade, na qual o CL ganha visibilidade e indagação. Por isso, fizemos o levantamento de textos que tivessem como objeto de pesquisa o CL e que tivessem disponibilizados em sítios acadêmicos na WEB. Não delimitamos o tempo de produção na pesquisa, pois não havia quantidade exacerbada de textos que se propusessem a discutir a questão. Utilizamos como parâmetro de busca dos textos as seguintes palavras-chave: cantinho de leitura, biblioteca de classe, biblioteca itinerante, mala da leitura, canoa da leitura, barco da leitura, acervo de classe e caixas-estantes. Reunimos relatos de experiência de resultado de projetos de extensão, artigos, monografias, dissertações e orientações governamentais, resultando num *corpus* de 40 textos.

Esse *corpus* foi analisado primeiramente em relação à densidade de argumentos sobre o cantinho de leitura (ou outro nome equivalente). Pela análise preliminar desse aspecto, estabelecemos três categorias: *Só cita* (11) – textos em que os autores discutem a importância da leitura, produção textual e espaços escolares e, em determinado momento, sugerem o CL como estratégia de trabalho, sem avançar a problematização do que seja ou de como se utiliza o CL; *Tece alguns esclarecimentos* (19) – textos em que, além da discussão que mencionamos no item anterior, o CL é indicado como estratégia de leitura em sala de aula, acrescentando ora a finalidade, ora algum aspecto sobre a configuração desse espaço, mas sem adensar a questão; *Aprofunda a ideia* (10) – textos em que, mesmo sem ter como foco principal o CL, os autores se propuseram a esclarecer em que consiste a ideia desse espaço de leitura em sala de aula, trazendo à tona aspectos sobre sua configuração e uso (acervo, atividades propostas, finalidade). Além dos argumentos sobre o CL, a leitura e fichamento do *corpus* foi direcionada a fim de identificar que concepções de leitura, literatura, leitor, subjetividade e formação emergem dos textos.

Feito esse trabalho de reconhecimento geral do *corpus*, passamos à análise acurada dos dez textos que aprofundam a ideia de CL. Primeiramente, apresentamos síntese de cada um deles, com base em cinco concepções que retratam a construção argumentativa conceitual que elaboramos sobre o tema: concepção de criança/sujeito, concepção de escolha, concepção de leitura, linhas de força atuantes e concepção de CL. Após esse trabalho descritivo, fazemos análise geral dos textos, na qual consideramos questões conceituais pertinentes encontradas nos textos.

Posteriormente, procedemos a análise individual de três textos que representam a argumentação levantada na análise geral, a fim de contrastar, em casos específicos, de que forma se configuram as relações conceituais sobre as iniciativas de promoção de leitura.

Abaixo apresentaremos quadro com a referência dos 40 textos que constituíram o *corpus*, separados de acordo com as categorias, com seus respectivos links para acesso:

SÓ CITA O CL: 11 textos
1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série.</b> Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. <i>Disponível em:</i> <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf</a>
2. SILVA, Vera Maria Tietzmann. <b>A leitura e a biblioteca formando cidadãos.</b> In: Goiás (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Biblioteca escolar: uma ponte para o conhecimento / Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos (Org.). – Goiânia: SEDUC, 2009. <i>Disponível em:</i> <a href="http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Biblioteca_Escolar.pdf">http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Biblioteca_Escolar.pdf</a>
3. Berno et al. <b>Mediadores de leitura.</b> Resumo expandido apresentado no XIV Seminário Internacional de Educação do Mercosul, XI Seminário Interinstitucional, I Encontro Estadual de Formação de Professores “conhecimento e interdisciplinaridade” e II Curso de Práticas Socioculturais e interdisciplinares, 2012. <i>Disponível em:</i> <a href="http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Linguagens%20e%20desenvolvimento%20socio-cultural/artigos/mediadores%20de%20leitura.pdf">http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Linguagens%20e%20desenvolvimento%20socio-cultural/artigos/mediadores%20de%20leitura.pdf</a>
4. OLIVEIRA, Ângela Araújo de; BORTOLETTO, Lucélia Aparecida; KINJO, Marina Melgarejo Nunes; BERTOLAZO, Mirian Inácio de Campos. <b>Leitura na escola: espaço para gostar de ler.</b> Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – IESF. s/d. <i>Disponível em:</i> <a href="http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/LEITURA%20NA%20ESCOLA%20ESPA%20C7O%20PARA%20GOSTAR%20DE%20LER.pdf">http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/LEITURA%20NA%20ESCOLA%20ESPA%20C7O%20PARA%20GOSTAR%20DE%20LER.pdf</a>
5. CORTEZ, Mariana; GORDILLO, Daniel; SANABRIA, Edwin. Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira: retrato dos espaços. <b>Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC</b>   v.1   ano 2   nº 3   novembro 2015. <i>Disponível em:</i> <a href="http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1836/Vivendo%20livros%20latino-americanos%20na%20tr%20C3%ADplice%20fronteira%3A%20retrato%20dos%20espa%20C3%A7os">http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1836/Vivendo%20livros%20latino-americanos%20na%20tr%20C3%ADplice%20fronteira%3A%20retrato%20dos%20espa%20C3%A7os</a>
6. MIKA, Teodósia; BERTO, Rosilei Aparecida Bianco; BUDZIAK; Soeli Adriana Lau; JUSZCZAK; Rosália Maria. <b>Histórias em quadrinhos na alfabetização.</b> In: Anais do VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação - PUCPR - PRAXIS. Curitiba: Editora Champagnat, 2006. v. 1. p. 81-92. <i>Disponível em:</i> <a href="http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-009-TC.pdf">http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-009-TC.pdf</a>

7. GARCIA REIS, A. R.; FERRAZ, S. S. A leitura no contexto escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 02, 2007. *Disponível em:* <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjI5.pdf>
8. SANTOS, Iraci dos; SANTOS, Luziane dos; SANTOS, Naiane Lima dos. **As estratégias que podem melhorar o gosto e o prazer pela leitura na escola municipal de ensino infantil Prefeito Leônidas de Oliveira Santos – Cistinápolis – SE.** 9º Encontro Internacional de Formação de Professores. 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade, 2016. *Disponível em:* <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1323/306>
9. SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. **Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar.** In: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_2_MIOLO.pdf)
10. FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.** In: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa Unidade 2 | Ano 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)
11. CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.** In: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento Unidade 2 | ano 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)
- TECE ALGUNS ESCLARECIMENTOS: 19 textos**
12. Diário oficial do Estado de Mato Grosso. ANO CXVIII – CUIABÁ. Terça Feira, 04 de Novembro de 2008 Nº 24953. **Lei Nº 9.005, de 04 de novembro de 2008.** *Disponível em:* <http://www.buscaoficial.com/c/diario/cB0I8ldF>
13. DIAS, Maria Célia Pessoa Ayres; SANTOS, Lília Virgínia Martins. **Desenvolvimento do acervo das bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** *Disponível em:* <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/309.pdf>
14. TURCHI, Maria Zaira. **Tendências atuais da literatura infantil brasileira.** In: Goiás (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Biblioteca escolar: uma ponte para o conhecimento / Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos (Org.) – Goiânia: SEDUC, 2009. *Disponível em:* [http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Biblioteca\\_Escolar.pdf](http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Biblioteca_Escolar.pdf)
15. CORSINO, P.; PIMENTEL, C.; FERNANDES, M. P. Reflexões sobre política de acesso ao livro e a leitura literária em cinco municípios fluminenses. **Revista Contemporânea de Educação** Nº 12. Agosto/dezembro de 2011. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/1640-2809-1-PB.pdf>
16. DINIZ, Regina Célia; OLIVEIRA, Selma Lúcia de; CRUZ, Rosemeare de Fátima Araújo; Siqueira, José Aparecido de. **As histórias em quadrinhos na aprendizagem.** Texto didático. Universidade do Vale do Paraíba, 2016. *Disponível em:* [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/inic/inic/08/INIC0000913.ok.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/08/INIC0000913.ok.pdf)
17. NÓBREGA, Iluskhane Gomes de Medeiros; ANDRADE, José Rivamar de. A importância da literatura infantil na formação do leitor. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde.** (Pombal - PB, Brasil), v. 3, n. 4, p. 39-49 out.-dez., 2013. *Disponível em:* <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/3264/2790>
18. Diretrizes técnico-pedagógicas para o ensino fundamental. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Projeto aprendizagem,** 2008. *Disponível em:* [http://see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/suef\\_diretrizes.pdf](http://see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/suef_diretrizes.pdf)
19. MENIN, Ana Maria da Costa; SOUZA, Renata Junqueira. **Bibliotecas escolares e a leitura na escola pública.** In: 17º Congresso de Leitura do Brasil - Campinas/SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2009. *Disponível em:*

- [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE\\_1956.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_1956.pdf)
20. GOZZI, Rose Mara. **Espaços de leitura articulados: a escola, a casa, a comunidade.** In: Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, p. 47 - 62, 18 out. 2004. *Disponível em:* <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/gozzi01.pdf>
21. LIMA, Maria Elizabete Bessa; GOMES, Sandra Cristina Freire. **O professor alfabetizador e o ambiente de trabalho.** Prefeitura de Duque de Caxias – Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos Teóricos: Ensino e Reflexão – Discussões sobre a ação pedagógica. s/d. *Disponível em:* <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Produ%C3%A7%C3%B5es%20SME/Cadernos%20de%20Atividades%20Pedag%C3%B3gicas/Caderno%20te%C3%B3rico.pdf>
22. SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos.** In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_8\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_8_MIOLO.pdf)
23. PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves; CABRAL, Ana Catarina dos S. P.; SÁ, Carolina Figueiredo de. **A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?** In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade%203\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade%203_MIOLO.pdf)
24. SILVA, José Nunes da; LIMA, Leila Britto de Amorim. **Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente.** In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade\\_7\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_7_MIOLO.pdf)
25. CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização.** In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Unidade 3 | ano 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. *Disponível em:* [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_3_MIOLO.pdf)
26. DAYRELL, Mônica Maria M.S.S.; CONDE, Narriman Rodrigues; CARNEIRO, Mirian Chaves; GRIFO, Clenice; LIMA, Raquel Monteiro Pires de; TEIXEIRA, Rodrigo de Freitas. **Projeto de Ensino Pesquisa e Extensão- Mala de Leitura.** In: Anais do 6º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2003. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/anais6encontro.pdf>
27. NEVES, Andréa Collyer; HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Utilização de caixas-estantes para incentivo da leitura de 1ª à 4ª séries na Escola Municipal Henrique Veras. **EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão** Número 1, ano 2004. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/1430-16009-1-PB.pdf>
28. BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. **As malas da leitura.** Projeto desenvolvido pela prefeitura municipal de Curitiba – Paraná, 2008. *Disponível em:* [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_1843.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1843.pdf)
29. MOURA, Margarida Custódio. Organização do espaço no contexto da educação infantil de Qualidade. **Revista Travessias.** UNIOESTE on line. v. 3. ISSN 1982 – 5935. p. 140-158, 2009. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/3449-12681-1-PB.pdf>
30. SANTOS, Simone Rodrigues Martins; GUEDES, Rita de Cássia Eloia. **Explorando as práticas de leitura na Educação Infantil.** 2008. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão. *Disponível em:*



<http://periodicos.ufpe.br/revistas/CEEL/article/view/59/135>

**APROFUNDA A IDEIA DE CL: 10 textos**

31. VALLS, Renata Pacini. **O Plano Nacional do Livro E Da Leitura – PNLL e o Plano do Distrito Federal do Livro e Da Leitura – PNLL: Expectativas sobre a ampliação dos espaços de leitura em sala de aula.** Monografia do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Brasília, 2013. *Disponível em:* [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8075/1/2013\\_RenataPaciniVallsCarvalho.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8075/1/2013_RenataPaciniVallsCarvalho.pdf)

32. CONDE, Narriman Rodrigues. **Os contos de fadas na sala de aula – um diálogo com textos de crianças.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas – SP, 1996. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/CondeNarrimanRodrigues.pdf>

33. FREITAS, Lúcia Gonçalves de; SOUZA, Marly Aparecida de; MOREIRA, Mariângela Ricardo; FONSECA, Cristiane Possas da; SOARES, Ana Paula Pinangé. **O cantinho de leitura em Jaraguá: questões de letramento.** 2005. *Disponível em:* [http://www.prp2.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inicien/eventos/sic2005/arquivos/humanas/o\\_cantinho\\_leit.pdf](http://www.prp2.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inicien/eventos/sic2005/arquivos/humanas/o_cantinho_leit.pdf)

34. TEIXEIRA, Roberta Araujo. **Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. *Disponível em:* <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076391.pdf>

35. FREITAS, Maria Terezinha Neves; BRIGHENTI, Neide Caciatori; SILVEIRA, Adélia dos Santos; VIEIRA, Vi1ca Marlene. Educação pela leitura: uma experiência. **Revista Perspectiva.** ISSN print 0102-5473, ISSN 2175-795X Florianópolis, Santa Catarina, 1986, Brasil. *Disponível em:* <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8687/8087>

36. SILVA, Lílian Lopes Martin da. **Leitura na escola: livro, biblioteca, biblioteca de classe.** Texto apresentado na II Feira Municipal do Livro em Ponta Grossa – PR, 2003. *Disponível em:* <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/LLMS-Bibliotecadeclasse.pdf>

37. SANTOS, Kátia Coelho. **O contributo da exploração de histórias para a aprendizagem da leitura e da escrita**<sup>4</sup>. Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. Dissertação de Mestrado. Orientador: Sara de Almeida Leite. Março de 2015. *Disponível em:* <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8637/1/tese%20-%20K%C3%A1tia%20Santos.pdf>

38. PRATA, Maria Regina Ribeiro. **Leitura nos anos iniciais.** Monografia – Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014. *Disponível em:* <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5813/1/PDF%20-%20Maria%20Regina%20Ribeiro%20Prata.pdf>

39. SILVA, Danielle Harlene da; SILVA, Alzira Karla Araújo da. **Biblioteca itinerante “livro em roda”:** a leitura como um exercício da cidadania rumo à Sociedade Aprendente. Apresentação no XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 2005. *Biblionline*, v. 1, n. 2, 2005. *Disponível em:* <http://www.biblionline.ufpb.br/Arquivos2/Arquivo3.pdf>

40. GARCIA, Silvia Craveiro Gusmão. Biblioteca de classe: o prazer pela leitura. **Revista Nuances.** Volume VII. Setembro de 2001. *Disponível em:* <file:///C:/Users/danie/Downloads/147-520-2-PB.PDF>

#### 4.2 Descrição do corpus

Nesta seção, apresentamos de forma sucinta, o que os autores pensam sobre os processos de formação de leitor na infância, tendo como referência os dez textos que aprofundam a ideia de Cantinho de Leitura. Escolhemos cinco categorias

<sup>4</sup> Não estabelecemos uma linha de tempo na busca dos textos nem restringimos o local de produção, por isso, consideramos na análise essa dissertação de mestrado de Portugal. Até porque o acesso ao texto se deu pelo mesmo tipo de busca na qual encontramos os demais. Além disso, a temática tratada tem relação direta ao que propomos na discussão da presente dissertação, não configurando nenhum tipo de prejuízo na análise que ora se propôs. Não obstante, reconhecemos que o texto de Portugal sugere outras possibilidades de pesquisas, como, por exemplo, voltada a busca de textos sobre cantinho de leitura divulgada especificamente em sítios portugueses, propondo, inclusive, um estudo de cunho comparativo com a produção acadêmica do Brasil.

para subsidiar essa análise, as quais refletem as proposições estabelecidas pelo referencial teórico: concepção de criança / sujeito; concepção de escolha; concepção de leitura; linhas de força de promoção de leitura; concepção de CL.

Antes da descrição dos textos, apresentamos um resumo do que cada item pretende identificar. São apenas algumas possibilidades para nortear a leitura e descrição. Não pretendem ser arbitrárias, uma vez que os autores utilizam lógicas argumentativas diversas.

**1. Sobre criança/sujeito:** ao indagar a concepção de criança, buscamos perceber como se dá a dinâmica de aprendizagem; se o sujeito é tomado de forma ingênua, protagonista ou do tipo que aprende pela interação. No caso dessa última possibilidade, é bom entender se a interação com os sujeitos e com o conhecimento se dá de forma pragmática ou no sentido de se projetar de forma consciente na sociedade.

**2. Sobre escolha:** quanto à escolha (dos livros do cantinho), cabe verificar se ela está frequentemente associada ao gosto de cada um, tendo com isso implicações no processo de formação dos sujeitos; nesse sentido, é importante saber se, em relação aos livros do cantinho, predomina o discurso da livre escolha, da escolha arbitrária ou de forma mediada.

**3. Sobre concepção de leitura:** nesse trabalho, consideramos leitura como ação intelectual (decifração e produção de sentidos); no entanto, são várias as acepções possíveis, como a de projeção subjetiva (o leitor dá sentido ao texto), a leitura de objetos ópticos, leitura como extração de sentidos (alfabetismo-pragmatismo), entre outras. Enfim, conforme for o conceito expresso no texto, o descrevemos, já que não é intenção categorizar os textos, sim entender que tipo de concepções emergem deles.

**4. Linhas de força:** geralmente, várias linhas de força atuam numa única ação de leitura (BRITTO; CASMANIE; SERRA, 2015). Então, identificamos quantas e como se manifestam nos textos. São cinco: Leitura e ludismo (banalização do prazer e da fantasia); Leitura e experiência/formação (possibilidade de se projetar na história como indivíduo consciente); Leitura e cidadania (promover cidadãos solidários; ação edificante); Leitura e ilustração (o conhecimento se dá pela leitura e torna o indivíduo mais culto); Leitura e subjetivismo (cada leitor dá sentido ao texto); Leitura e utilitarismo (visão pragmática de alfabetização e letramento, voltado para o trabalho ou para a necessidade de realizar coisas instrumentais com a escrita).

**5. Sobre o CL:** além do conceito, pode vir nesse item questões sobre acervo, dinâmica de uso do cantinho, se é proposto como espaço de experiência formativa, de leitura livre, de ação pedagógica da rotina da sala de aula, etc.

**TEXTO 01:** FREITAS, Lúcia Gonçalves de; SOUZA, Marly Aparecida de; MOREIRA, Mariângela Ricardo; FONSECA, Cristiane Possas da; SOARES, Ana Paula Pinangé. **O cantinho de leitura em Jaraguá: questões de letramento.** 2005.

O artigo foi produzido para divulgação de resultado sobre o projeto da Secretaria Estadual de Educação de Goiás "Cantinho de leitura" nas escolas públicas de Jaraguá. A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais e duas municipais, totalizando vinte turmas de séries iniciais da primeira fase do ensino fundamental. O objetivo era analisar a organização geral do projeto no que se refere à prática de leitura e escrita proporcionada pelo uso do CL. Embora as autoras mencionem que o trabalho está embasado em pelo menos doze autores, o referencial teórico não foi expresso. Logo após a metodologia de desenvolvimento da pesquisa, já aparece a descrição dos dados, dividida da seguinte forma: o uso dos "cantinhos" nas escolas; avaliação do projeto por professores e diretores; comportamento dos professores e alunos em relação à leitura na escola – questões de letramento. Após isso, são apresentadas as considerações finais. A seguir, consta o que pudemos inferir do trabalho de acordo com as categorias de análise propostas:

**1. Sobre criança/sujeito:** não se explicita.

**2. Sobre escolha:** não há referência ao processo de escolha de livros, o que não implica que as autoras não tenham ideia sobre esta questão; parece, pela forma de argumentação, que associam os cantinhos com processos chamados de "livre escolha", pois insistem na formação do hábito da leitura, o que sugere postura desimpedida, de livre iniciativa por parte dos leitores que desejam formar.

**3. Sobre concepção de leitura:** ao vincular o hábito da leitura e escrita ao letramento, podemos inferir que a leitura é entendida pelas autoras como prática social.

**4. Linhas de força:** Não é possível identificar exatamente a linha de força predominante no trabalho; indiretamente, ao observarem que caberia ao cantinho promover a leitura literária e criticarem a leitura instrumental, as autoras sugerem uma perspectiva da *leitura e formação* no sentido de dar acesso a um tipo de conhecimento universal que, de modo geral, não faz parte das rotinas familiares dos alunos e nem

de muitos professores. As autoras atribuem a dificuldade de trabalhar com leitura literária à ausência de práticas de letramento no município de Jaraguá, o que nos permite fazer correlação com a linha de força *leitura e utilitarismo*, que tem a ver com a preocupação com o letramento para se sentir inserido de forma produtiva na sociedade, o que perpassa a necessidade a livros literários e não só a didáticos e paradidáticos.

**5. Sobre o CL:** o trabalho não explicita conceito de cantinho de leitura; contudo, ao afirmar que era de esperar que o cantinho contribuísse para o desenvolvimento do “hábito de leitura” e que a “leitura literária (...) não faz parte dessas práticas no município”, as autoras dão a entender que caberia ao CL promover entre as crianças a leitura literária; a mesma percepção se tem quando criticam práticas de leitura por elas identificadas como “instrumentais” e anotam que muitas vezes o espaço destinado ao cantinho estaria sendo ocupado por outros materiais, especialmente livros didáticos. A ideia de livre escolha também emerge do texto, quando as autoras propõem que se desenvolva o hábito da leitura, pois para tal prática pressupõe-se iniciativa por parte dos alunos.

**TEXTO 02:** TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Espaços escolares e habilidades de leitura:** um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Essa dissertação se insere no âmbito de estudos sobre escolas eficazes (Geração Escolar 2005 – GERES) e espaços escolares. Tem o objetivo de identificar de que modo espaços como salas de leitura, murais e cantinhos de leitura contribuem no desenvolvimento de habilidades de leitura. Os dados do GERES, março a novembro de 2005, foram utilizados para contrastar como o uso de espaços de leitura nas salas de aula influencia nos resultados dos testes de leitura. Os espaços foram analisados com base em sete categorias estabelecidas por Viñao Frago (2005): existência; especificidade; localização; acessibilidade; dimensão; disposição e configuração interna dos objetos. Em cada item, foram acrescentados outros fatores de análise. No caso dos cantinhos, foram analisados mais três itens referente ao acervo: quantidade; diversidade; e estado de conservação.

**1. Sobre criança/sujeito:** a criança é entendida de acordo com a perspectiva sociológica de interação, através da qual se relacionará com o mundo e com o outro (LAHIRE, 2004). Daí a importância da disposição dos espaços escolares no processo de aprendizagem e do modo como o professor se relaciona com a criança.

**2. Sobre escolha:** não há reflexão de forma explícita sobre escolha, mas, ao dizer como deve ser dinâmica de funcionamento do cantinho de leitura, a autora afirma que se trata de um espaço que pode ser usado para a *leitura livre*, apontando com isso que a escolha deve ser feita de acordo com o interesse do aluno, ao mesmo tempo em que, ao mostrar as atividades que são desenvolvidas com alguns livros do cantinho, podemos entender que a *escolha é mediada* pelo professor de acordo com seus interesses pedagógicos.

**3. Sobre concepção de leitura:** não há referencial teórico explícito sobre leitura, a não ser revisão bibliográfica sobre as mudanças ocorridas no processo de alfabetização, o que nos leva a entender que a autora vincula leitura com alfabetização. Ademais, o principal recurso do GERES é a aplicação de testes de leitura para averiguar as habilidades dos alunos, o que confirma a hipótese de que se trata de concepção de leitura no sentido de *alfabetizar*, já que esses são os aspectos apresentados por meio dos seguintes títulos “domínio da tecnologia da escrita”, “recuperação de informações” e “avaliação e posicionamento”. Em síntese, o primeiro critério verifica a aptidão do aluno em questões de assimilação do sistema alfabético (se reconhece sons, letras e sílabas no início, meio e fim das palavras, se reconhece palavras, rimas, frases); o segundo busca perceber se identifica informações explícitas em textos pequenos (se localiza informação explícita no início, meio ou fim de textos, se infere sentido a palavra ou expressão contida no texto, se recupera elementos de antecedentes anafóricos, se formula hipóteses sobre o texto); o último critério tem a ver com a possibilidade de reconhecer gêneros textuais em diferentes suportes. Embora a autora mencione em vários momentos que a intenção da análise é fazer emergirem as concepções subjacentes de leitura por meio da investigação dos espaços como murais, salas de leitura e cantinho de leitura, não foi apresentada correlação entre ambos, a não ser a constatação de que as escolas cujo índice apontado pelo GERES apresentam melhores desempenhos na leitura são proporcionais às condições de constituição, de forma adequada (com envolvimento das crianças), dos espaços.

**4. Linhas de força:** predomina no texto a linha de força *leitura e utilitarismo*, expressa pela constante preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura e habilidades escolares facilitadas pela organização dos espaços escolares. É possível verificar que se trata de promover habilidades que culminem em bons resultados nos testes de leitura, melhorando os índices. As preocupações são essencialmente de cunho pragmático.

**5. Sobre o CL:** Escrevem as autoras:

Organizado em caixas, estantes, carteiras ou outro mobiliário, foi concebido como cantinho de leitura qualquer espaço presente nas salas de aula onde se encontram disponibilizados livros, gibis e demais materiais destinados à leitura dos alunos (p. 163).

Os livros do CL podiam ser levados para casa ou serem utilizados na escola. Citando Carvalho (2005), Teixeira (2008) argumenta que os “cantos de leitura” consistem em oportunizar leitura livre em momentos vagos na sala de aula. Esses espaços devem “possibilitar o contato com materiais de leitura diversificados, tais como livros de imagens, livros de poesia, narrativas, contos, gibis, jornais, cartazes e inúmeros outros tipos de textos de uso corrente na vida social” (p. 48). De acordo com a pesquisa feita por Carvalho (2005), as bibliotecas de sala se associam com resultados positivos no desempenho dos alunos em leitura. A autora da dissertação também chegou a essa conclusão sobre os cantinhos; para ela, o uso dos espaços da escola para fins pedagógicos revela preocupação com a aprendizagem dos alunos; critica, ainda, o uso dos espaços como forma decorativa. O CL é um espaço didático pedagógico que deve ser utilizado para fomentar a aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

**TEXTO 03:** GARCIA, Silvia Craveiro Gusmão. Biblioteca de classe: o prazer pela leitura. **Revista Nuances**. Volume VII. Setembro de 2001.

O artigo retrata a experiência de “formação do gosto pela leitura” em turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental vividas pela autora num período de 10 anos. A autora dá ênfase no processo de seleção de livros e no papel da biblioteca de classe na formação do gosto pela leitura.

**1. Sobre criança/sujeito:** A autora compreende a criança como sujeito autônomo cuja aprendizagem se dá de forma espontânea por meio da ajuda do professor como facilitador: “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a ajuda

dos pais, professores e a de seus colegas e dos vários instrumentos da aula, da escola e da vida cotidiana. A parte ajudante do professor e a de facilitador e orientador, ao proporcionar as crianças uma vida em sala de aula bastante estimulante, com situações de leitura efetivas e diversificadas” (p. 90).

**2. Sobre escolha:** Embora, num momento do texto, a autora chame a atenção para o fato de que, antes de iniciar o processo de seleção dos livros pela criança, o professor deve ler todo o acervo para poder “planejar a mediação com os alunos”, é predominante o discurso da escolha com base no gosto das crianças; inclusive, o principal objetivo do trabalho é fomentar o gosto pela leitura de acordo com a “preferências e necessidades reais de leitura das crianças” (p. 90).

**3. Sobre concepção de leitura:** Leitura é entendida como projeção subjetiva. A finalidade da leitura é o “entretenimento”; os livros de literatura são fonte de “divertimento” e “prazer”. Garcia (2001) associa literatura com o que Roland Barthes (2015) chamou de “texto de prazer”, que expressa a concepção de leitura de entretenimento, daquela que não rompe com a cultura, causa contentamento, que está ligada a “uma prática de leitura confortável”; no entanto, ao contrapor esse conceito ao de “texto de fruição”, Barthes ressalta exatamente o oposto da relação estabelecida pela autora: a literatura deve ser percebida como objeto estético, objeto de fruição: não causa contentamento, rompe com a cultura e não está ligada a uma prática confortável de literatura. Trata-se de equívoco conceitual sobre leitura de literatura. Para a autora, qualidade literária é “primeiramente, o ‘animar-se’ com um determinado livro, e sentir a emoção verdadeira, aquela que vem lá do fundo, assim que se folheia rapidamente o livro, mesmo sabendo que essa qualidade tem sua variação segundo o gosto pessoal de cada um” (p. 92). Esse conceito deixa evidente a percepção de leitura como projeção subjetiva de cada leitor.

**4. Linhas de força:** predomina no texto a linha de força *Leitura e ludismo* – a autora deixa evidente que pretende conquistar leitores com base nas possibilidades de prazer, imaginação e emoção que o texto literário pode despertar; ao mesmo tempo, articula essa ideia com a de *Leitura e subjetivismo*, argumentando que a formação do gosto pela leitura deve se dá com base na escolha de cada um, sugerindo que o sentido da leitura se dá em função de projeções individuais.

**5. Sobre o CL:** antes da implementação da Biblioteca de Classe (BC), a sala de aula possuía um acervo de classe dentro de uma caixa de papelão. Uma parte dos li-

vros destinados à BC foram retirados dessa caixa e organizados em prateleiras; em nota de rodapé, a autora esclareceu que os livros não utilizados na BC continuavam na caixa, podendo ser consultados posteriormente. A dinâmica de uso era a de leitura livre, o que podemos perceber pela frequência com que foi destacada a escolha de cada um com base no gosto – as crianças escolheram os livros da caixa que iriam constituir o acervo da BC. Foram construídos cartões de empréstimos e planejadas rodas de leitura para socialização dos textos lidos, ora pela professora (leitura do livro mesmo), ora pelas crianças (Atividade EU CONTO UM CONTO – as crianças contavam o que tinham lido e as motivações a escolha). Ao lado da BC, havia dois cartazes NOSSAS LEITURAS e EU ADOREI. No primeiro, os alunos colocavam o nome dos livros lidos no mês e “uma breve apreciação por parte da classe” – não dá para entender o que é isso exatamente. No segundo cartaz, os alunos faziam indicações dos livros que mais gostaram de ler, seja da biblioteca de classe ou da biblioteca da escola.

**TEXTO 04:** CONDE, Narriman Rodrigues. **Os contos de fadas na sala de aula – um diálogo com textos de crianças.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas – SP, 1996.

A proposta da autora era a de criar espaços de leitura como “a hora do conto”, “biblioteca de classe” e “biblioteca escolar”, com vistas a contribuir com a formação de leitores. Os contos de fadas foram escolhidos porque “a narrativa é a mais acessível às crianças do ciclo básico” (p. 44); ademais, segundo a autora, a organização do texto narrativo se constitui por “sequências lineares e sucessivos eventos, o que parece possibilitar à criança a construção de ‘plano de ideias’ para as suas histórias” (p. 44).

A temática presente nos contos de fada instaura entre os seres e as coisas um modo de relação que transcende a nossa lógica adulta, mas que vem ao encontro dos desejos, expectativas, sonhos, etc. das crianças preenchendo (quem sabe) e/ou abrindo todas as possíveis portas, no sentido de possibilitar que elas escolham outro caminho. O ‘era uma vez’ constitui-se no ‘abracadabra’ num universo de liberdade onde tudo pode acontecer, tudo é possível/impossível (p. 48).

**1. Sobre criança/sujeito:** a autora utiliza Vygotsky (1989) para conceituar o modo como a criança aprende, por meio da interação com adultos ou crianças mais expe-



rientes (zona de desenvolvimento proximal), apontando a necessidade da intervenção pedagógica; mostra também a influência dos estudos da psicogênese na concepção de sujeito e de ensino e aprendizagem. Para embasar a ideia de criança que aprende por meio de relações sociais, dialogou com estudos feitos por Luria (1990), Soares (1991) e Silva (1994). Para Conde (1996), “o processo da leitura/escrita pressupõe a participação da criança, sujeito ativo do processo de aprendizagem, que elabora o seu conhecimento no contexto de interações sociais” (p. 34).

**2. Sobre escolha:** os livros que comporiam a biblioteca de classe foram escolhidos pela autora com ajuda de outra professora que trabalhava em conjunto num projeto de leitura na mesma escola; a outra parte do acervo foi constituída com os livros infantis que estavam na biblioteca. Primeiro pesquisaram nas livrarias da cidade e escolheram cinco livros para cada aluno, dos quais cada aluno devia escolher três para comprar.

**3. Sobre concepção de leitura:** Ao apresentar o referencial teórico, a autora dá a entender que leitura é *produção de sentido mediada*, pois critica o uso de leituras como pretexto para o ensino de gramática, embora advirta que esse foi um desafio inclusive para ela. Conde (1996) critica o quanto a escola tem se “preocupado apenas com a função pragmática e econômica do ato de ler” (p. 90). Porém, ao falar sobre a implementação do projeto de leitura “a hora do conto” há forte vinculação à concepção de *leitura como projeção de subjetividade* “no processo de interação com o texto, o sujeito / leitor executa o processo de atribuição de sentidos a partir de suas histórias e de suas experiências. Esse trabalho seria próprio de cada leitor individualmente, pois, segundo a autora, “é impossível duas ou mais pessoas realizarem uma leitura da mesma forma”; a autora insiste na “liberdade do leitor”, na possibilidade de ele “transformar os sentidos do texto”.

**4. Linhas de força:** Ao propor a leitura de livros de literatura e criticar a forma pragmática com que a escola tem tratado a leitura, a autora sugere assumir perspectiva próxima à linha de força *leitura e formação*; por outro lado, ao descrever as atividades desenvolvidas com os livros do cantinho, dá ênfase na leitura como produção de sentidos individuais, tal como concebe a linha de força *leitura e subjetividade*.

**5. Sobre o CL:** Espaço de promoção de leitura literária. No início, o acervo era guardado em caixas, mas logo a professora percebeu a necessidade de organizar de modo a facilitar o manuseio. A ideia encontrada foi usar um armário que tinha na

sala. O trabalho de organização foi feito em parceria com as crianças. Os livros foram organizados pela temática (de bruxas, de bichos...) e cada um recebeu um número. Na porta do armário, ficou uma lista com o título de todos os livros. A Biblioteca de Classe era constituída predominantemente por livros de literatura, embora a professora tenha pedido aos alunos que trouxessem gibis, almanaques, revistas, cruzadinhas e jornais de casa. Pelo que a autora descreve, a BC não era utilizada para fins didáticos, mas sim como espaço de leitura. Os alunos podiam emprestar os livros. Havia um caderno de registro dos empréstimos e uma lista de espera para livros mais cotados. Todas as regras de funcionamento foram discutidas e decididas com as crianças. Quinzenalmente havia a CIRANDA DE HISTÓRIAS, que era um espaço para compartilhar as leituras feitas. Havia na sala o mural LI E GOSTEI, onde as crianças podiam colocar o nome do livro com algo que remetesse ao motivo pelo qual gostou – podia ser um desenho, um trecho do livro ou uma propaganda ou opinião. A autora exemplifica com um recadinho deixado por uma aluna “Leia o nº 17, você vai adorar!” (p. 122). Havia um horário reservado para leitura na BC, além da possibilidade de empréstimo dos livros.

**TEXTO 05:** SILVA, Lílian Lopes Martin da. **Leitura na escola:** livro, biblioteca, biblioteca de classe. Texto apresentado na II Feira Municipal do Livro em Ponta Grossa – PR, 2003.

Essa Biblioteca de Classe (BC) não é do ciclo de alfabetização, integra as aulas de português das últimas séries do ensino fundamental. O objetivo do trabalho é argumentar a favor de uma aula destinada ao ensino de leitura por meio do uso da BC, contribuindo, assim, na formação do leitor na escola.

**1. Sobre criança/sujeito:** não se explicita nem se depreende reflexão sobre a questão.

**2. Sobre escolha:** A escolha livre é valorizada, pois, segundo a autora, os alunos devem ter a capacidade de manifestar seus “interesses e necessidades pessoais” ao escolher um livro.

**3. Sobre concepção de leitura:** a leitura “é uma atividade complexa que envolve o sujeito inteiro: seu cotidiano, sua memória, seus interesses, suas curiosidades, seus segredos e afetos” (p. 7). Silva (2003) estabelece um tipo genérico de leitura que abarca um pouco de tudo na busca da construção de sentidos individuais. Isso pode

ser percebido também quando a autora afirma que a BC “pode convidá-lo a viver a leitura como busca de informação, instrução, diversão, refúgio, pode assegurar-lhe também, a comunicação do lido e do vivido na leitura” (p. 8). Enfim, o conceito de leitura é ampliado de tal modo que tudo parece se encaixar.

**4. Linhas de força:** várias forças se manifestam – *leitura e subjetivismo e leitura e ilustração e leitura e ludismo* –, sem predominância de uma delas e sem articulação explícita entre elas. A autora vincula a noção de leituras individuais, com a ideia de usar o livro para pesquisar, ter acesso à informação e com a possibilidade de enxergá-lo como objeto de prazer, de recreação, livre das obrigações escolares.

**5. Sobre o CL:** A BC é conceituada como

uma possibilidade ou orientação para a leitura da literatura na aula de português, no início dos anos 80, em especial para as últimas séries do ensino fundamental; [um espaço de] acervos de livros organizados pelas diferentes turmas de alunos e seus professores de português para constituírem o material de leitura compartilhado no âmbito de cada turma e que é disponibilizado, manipulado e lido regularmente na aula” (p. 4).

A autora esclarece que, antes disso, já havia acervos circulando nas salas de aula, mas a caracterização de BC tal como a concebe tem a ver com as mudanças estabelecidas na disciplina de língua portuguesa na década de 80. A BC aparece como recurso que deve contrapor as ideias de seleção arbitrária de leitura de livros, geralmente cânones, indicados pelo professor; a autora sugere, ainda, que se trata de um movimento de leitura que, de certo modo, resgata o valor do livro na educação tal como preconizado pela Escola Nova; um modelo que se destaca contra a “falta de tempo e de livros na aula de português” (p. 5). A concepção de BC parece oscilar entre espaço de *leitura livre*, quando, em alguns momentos, a autora diz que o livro não pode ser entendido apenas na dimensão “livresca” e arbitrária, devendo ser instrumento de informação, prazer e recreação, e *espaço didático pedagógico*, quando percebe a BC como instrumento da aula de português, “um espaço/tempo curricular”, e amplia as possibilidades de composição do acervo para além de livros de literatura, livros didáticos, revistas, gibis, jornais e inclusive produções dos alunos, vídeos e materiais didáticos de apoio ao ensino. Silva (2003) adverte que a BC, em muitas ocasiões, substitui a biblioteca escolar devido às dificuldades em implementar uma estrutura mais complexa nas escolas; argumenta que a BC é uma oportunidade de aproximar a biblioteca escolar das práticas de sala de aula – constitui um

tipo de biblioteca. Sobre o acervo e funcionamento da BC, a autora coloca algumas orientações:

cada acervo deve conter uma quantidade de exemplares superior ao número de alunos da turma e deve compor-se com uma diversidade de autores, gêneros, estilos, temáticas, etc. Os alunos devem poder escolher e trocar entre si os livros do acervo: ler (por completo, ou não) o título escolhido, registrando as retiradas num caderno; partilhar em sala suas impressões e comentários, agindo inclusive como guias de leitura dos próprios colegas. Tais práticas devem favorecer a emergência de um circuito de leitura entre os alunos, no qual possa aparecer a diversidade de gostos, interesses, opiniões, critérios de escolha, formas de ler e de atribuir sentido aos textos. Os princípios que orientam a BC ligam-se ao respeito pela caminhada de cada leitor; ao entendimento de que a formação de um bom leitor se articula à quantidade e diversidade de suas experiências de leitura; à aposta na aula como espaço de produção de uma nova sociabilidade em torno do livro, menos marcada pela obrigatoriedade escolar e mais orientada pelo interesse pessoal” (p. 6).

**TEXTO 06:** VALLS, Renata Pacini. **O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e o Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura – PDLL:** Expectativas sobre a ampliação dos espaços de leitura em sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Brasília, 2013.

A implementação do Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura – PDLL integra o planejamento de políticas sobre o livro e leitura no âmbito estatal, fruto das orientações contidas no Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. A portaria nº 71, de 09 de abril de 2013, prevê a destinação de recursos financeiros para a “aquisição de prateleiras e/ou sapateiras e pequenos acervos para sala de aula, visando fortalecer as estratégias de ampliação dos espaços de leitura”. De acordo com a autora, considerando o senso escolar de 2012, cada sala de aula receberia em torno de R\$200,00 reais. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF prevê o gasto de R\$1.700.000,00 para equipar 8.500 salas de aulas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio incluindo o Ensino Regular, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e as Unidades de Ensino complementares como os Centros Interescolares de Línguas e as Escolas Parque), o que corresponde a 640 escolas beneficiadas. O objetivo da pesquisa foi analisar as expectativas de educadores e gestores sobre o uso desse recurso, principalmente referente aos resultados que esperam alcançar com essa política. Foram

realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com nove gestores entrevistados – nenhum professor, apesar de que quando são apresentados trechos das entrevistas, alguns são identificados como “professores” ao invés de gestores. A pesquisa apresenta como resultado o que os gestores esperam com esse projeto: “aquisição de proficiência da língua materna, favorecimento do sucesso escolar e aumento da qualidade dos índices nas avaliações educacionais” (p. 71).

**1. Sobre criança/sujeito:** não há concepção de criança apresentada de forma explícita. Os espaços de leitura foram implementados em todas as salas da educação básica, contemplando alunos de diversas idades; ao falar sobre que tipo de leitura deve compor o acervo, a autora aponta que deve ser de “fácil compreensão” para, dessa forma, poder “ampliar a fluência e o gosto pela leitura”. A autora justifica esse posicionamento com argumento de Bortoni-Ricardo a respeito da preocupação do ensino da leitura para grupos sociais com pouca participação em práticas letradas para os quais o léxico fica muito distante, dificultando a compreensão. Podemos entender que a necessidade de aproximar a leitura do gosto dos alunos é fazer com que se sintam protagonistas no processo de aprendizagem. Ademais, quando a autora fala da gestão participativa no planejamento dos espaços de leitura, dá ênfase na questão da participação coletiva para a realização individual.

**2. Sobre escolha:** a escolha do acervo deve ser feita de forma conjunta e refletir uma prática de leitura “confortável” para os alunos, que atendam às suas necessidades, para que haja identificação do livro com a realidade deles. A autora argumenta que a livre escolha e a leitura desprovida de obrigação contribuem de forma positiva na formação do leitor.

**3. Sobre concepção de leitura:** Há certa recorrência da propaganda do prazer que a leitura pode causar, o que leva a pensar na leitura *como projeção de subjetividade*. Há também a articulação da leitura com a *projeção de imagens*, que a autora designa como “múltiplas linguagens”, apontando a necessidade de leitura de fotografias, de pinturas, etc. Para corroborar essa ideia, a autora cita Manguel (1997), para quem a leitura é a arte de decifrar signos.

**4. Linhas de força:** a ideia de que a leitura é “prazer”, “magia” e “encantamento” e que é preciso encontrar professores leitores que possam “contagiar/contaminar” os seus alunos é frequente, o que aponta a linha de força *leitura e ludismo*; o lúdico é associado à necessidade de fazer com que o aluno se sinta realizado, valorizado em

suas escolhas, apontando, dessa forma, a presença da linha de força *leitura e subjetivismo*.

**5. Sobre o CL:** Valls (2013) diz que o conceito de biblioteca se aplica ao de “minibibliotecas de sala de aula”. Retirado do PDLL, a biblioteca seria um “polo difusor de cultura e informação” que vai além do depósito de livros, “deve existir enquanto centro de educação continuada, núcleo de lazer e lugar de cultura, incentivando a permanente criação e a completa fruição dos diversos bens artístico-culturais” (p. 58). A autora utiliza também o termo “biblioteca de sala de aula” para designar as minibibliotecas. A biblioteca de sala não substitui a biblioteca da escola, elas se complementam. O acervo da biblioteca de sala pode ser oriundo da biblioteca escolar e pode ser rotativo. É um espaço de leitura livre. (os entrevistados utilizam o termo “cantinho de leitura”)

**TEXTO 07:** FREITAS, Maria Terezinha Neves; BRIGHENTI, Neide Caciatori; SILVEIRA, Adélia dos Santos; VIEIRA, Vica Marlene. Educação pela leitura: uma experiência. **Revista Perspectiva**. ISSN 0102-5473, ISSN 2175-795X Florianópolis, Santa Catarina, 1986, Brasil.

O artigo é a descrição do trabalho desenvolvido no projeto “Educação pela leitura”, que faz parte do Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º grau, coordenado por professoras do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da UFSC. Os objetivos do projeto são “despertar, cultivar e sedimentar o gosto pela leitura recreativa e informativa, estimular o gosto pela pesquisa, estimular a participação da família na escola, incentivar a criação de bibliotecas comunitárias e despertar para a necessidade do uso das bibliotecas e de seus acervos de forma produtiva e agradável” (pp. 28-29). As autoras apontam, ao longo do trabalho, que a relação dos professores com os bibliotecários deve se estreitar a fim de que haja melhores resultados na formação de leitores.

**1. Sobre criança/sujeito:** Não se explicita.

**2. Sobre escolha:** o acervo do projeto era composto por cinco mil livros de literatura infantil e antes de levar as caixas estantes que comporiam o cantinho de leitura da sala/escola onde seria implementado, a equipe aplicava questionários para traçar “perfis de interesse pela leitura” e com base nesse resultado, montava o acervo a ser levado. Não fica claro se os questionários eram aplicados com as professoras ou

alunos. De todo modo, é evidente que a escolha é com base no interesse do público atendido pelo projeto.

**3. Sobre concepção de leitura:** o livro é entendido como “instrumento de lazer” e como “recurso de ensino aprendizagem de língua portuguesa”; daí podemos entender a articulação de duas concepções de leitura: como *projeção subjetiva* (livre atribuição de sentidos; leitura como recreação, lazer, atitude desimpedida em busca do prazer de ler) e como *alfabetismo* (a literatura funcionava como motivação para a aprendizagem nas aulas de português).

**4. Linhas de força:** Predominam, na ordem em que se expõem, as linhas de força *leitura e cidadania* – formação de cidadãos bem informados, capazes de transformar a sociedade; *leitura e ludismo* – prática da leitura de forma “prazerosa”, “descontraída” e “agradável”; *leitura e ilustração* – as autoras, com frequência, argumentam que a leitura é um tipo de acesso à informação, meio pelo qual o indivíduo se torna mais instruído; *leitura e ilustração* – a literatura é utilizada como recurso que pode motivar o ensino de português, revelando com isso a necessidade pragmática do alfabetismo.

**5. Sobre o CL:** caixas estantes circulavam com o acervo dos cantinhos. Não há nomenclatura padrão para esse acervo, ora as autoras utilizam o termo “biblioteca ambulante”, ora “cantinho de leitura”. Os livros constituem acesso à informação e conhecimento, podendo auxiliar nas aulas de português. A equipe do projeto orientava sobre como usar o acervo, mas, de acordo com as autoras, “o único aspecto importante a ser observado referia-se ao uso de técnicas que permitisse a leitura de forma descontraída, prazerosa, agradável e produtiva” (p. 32). Entretanto, no item sobre uso da literatura, algumas atividades são apontadas: leitura silenciosa, hora do conto, cantinho de leitura. As autoras criticam a cobrança de alguns professores sobre a leitura feita aos alunos, inclusive, com utilização de fichas de leituras; argumentam que esse tipo de postura pode ocasionar nos alunos rejeição da leitura como lazer. Não fica claro de que modo é para ser feita a articulação da leitura como lazer e como instrumento de aprendizagem de língua portuguesa. De todo modo, o cantinho parece ser um espaço onde predomina a leitura livre, ainda que isso pareça (se tomada a dimensão sistemática da língua), contrapor-se à ideia de recurso para aulas de português.

**TEXTO 08:** SANTOS, Kátia Coelho. **O contributo da exploração de histórias para a aprendizagem da leitura e da escrita.** Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. Dissertação de Mestrado. Março de 2015.

Trata-se de pesquisa ação realizada numa turma de pré-escola (5 anos) até o 1º ano, tendo como objetivos

descobrir de que forma a implementação de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilitaria desenvolver o gosto dos alunos pelos livros e o seu conhecimento sobre histórias; aferir se desenvolver a literacia emergente, nomeadamente a consciência fonológica e a escrita inventada, a partir da leitura e exploração de histórias, contribuía para o desenvolvimento literário dos alunos (p. 2).

O projeto “leitura e exploração de histórias” se configura pela implementação de cantinho de leitura em sala de aula. A pesquisadora aplicou testes na turma onde foi desenvolvido o projeto e numa em que não foi desenvolvido, para, dessa forma, estabelecer comparações sobre a eficácia dos cantinhos. Literacia emergente

engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento” (p. 3).

Como a literacia abarca vários aspectos, a autora concentrou a pesquisa na aquisição da “consciência fonológica, na compreensão das histórias e na motivação para a leitura” (p. 1).

**1. Sobre criança/sujeito:** segundo a autora, os estudos sobre literacia têm perspectiva sobre a aprendizagem precoce da criança, que inicia antes do ensino formal e deve ser potencializada com ajuda do professor. Daí a necessidade de que o adulto leia para a criança, pois, assim, inicia-se o processo de familiaridade com a língua escrita e suas peculiaridades. Santos (2015) indica algumas estratégias para a mediação do professor, dada sua influência sobre o comportamento dos alunos:

“é importante o educador organizar sessões onde são lidos/escutados contos, poemas, seguidos de atividades, tais como comentários sobre as narrativas lidas, enriquecimento de vocabulário, troca de opiniões, contato direto com os livros, partilhas de experiências com os colegas, reconhecimento de letras, desenvolvimento da consciência fonológica, entre outras” (p. 13).

**2. Sobre escolha:** os livros eram escolhidos pela professora de acordo com a intenção pedagógica. A hipótese levantada na pesquisa é que o trabalho com histórias contribuiu na motivação do gosto pela leitura, pois ao terem contato com os livros



que eram lidos e depois utilizados nas atividades escolares, os alunos passaram a ter mais interesse pela leitura e começaram a ter posturas mais autônomas em relação ao livro, inclusive, em alguns casos, pedindo aos pais que comprassem. Pela forma como o projeto é descrito, parecem coexistir a escolha arbitrária por parte da professora e, com isso, a indução de comportamentos nos alunos que, com o trabalho desenvolvido na BC, passaram a manifestar interesse espontâneo pelo acervo – livre escolha.

**3. Sobre concepção de leitura:** embora parte da pesquisa dê bastante importância à leitura de histórias na infância para apropriação de um tipo de linguagem peculiar, fazendo-nos inferir que a leitura é tomada em sua dimensão formativa, ao descrever o funcionamento do projeto, podemos perceber que o interesse da pesquisa é verificar de que forma o uso de histórias contribui na aquisição da língua escrita em seus aspectos estruturais, como a consciência fonológica e a escrita inventada. Confirma essa percepção, a afirmação da autora de que todo o conteúdo curricular é ensinado com a ajuda de histórias que são selecionadas de acordo com o interesse em pauta. O livro é lido e depois é explorado de acordo com as necessidades escolares, consciência fonológica, matemática, ortografia. O processo de aquisição da consciência fonológica (rimas, reconhecimento de sílabas iniciais e finais) e da escrita inventada (de acordo com as fases da escrita estabelecidas pelo referencial adotado) foi avaliado com a aplicação de atividades na sala e registrados no “diário de bordo” da pesquisadora. Para aferir o conhecimento que as crianças tinham sobre as histórias, foram aplicados dois testes (de forma oral – preenchidos pela pesquisadora): *conhecimentos de história 1* (título da história, o que um autor faz, o que um ilustrador faz, personagens principais e secundários, definição de espaço e local da história); *conhecimentos de história 2* (conhece ou não o livro, reconhece somente o título/capa, conhece a história do livro e consegue recontar). Os pais e os professores responderam questionários sobre a compra de livros e frequência de leitura das crianças. Pelas questões analisadas, podemos compreender que se trata de um trabalho cuja concepção de leitura é marcada pela necessidade de alfabetizar, no sentido aprender aspectos estruturais da língua e das histórias.

**4. Linhas de força:** predomina a ideia de *leitura e utilitarismo* – a necessidade pragmática de alfabetização. Ao falar sobre a importância da literatura na vida das crianças há forte apelo ao prazer e à estimulação da criatividade e da imaginação

por meio da literatura (*leitura e ludismo*), bem como a indicação do potencial humanizador das histórias, podendo construir crianças mais “positivas”, “com autoestima” e “tolerante para com os outros” (*leitura e cidadania*).

**5. Sobre o CL:** Ao falar do papel do educador e a importância de um espaço de leitura em sala de aula, Santos (2015) aponta algumas ideias sobre o que se espera desse espaço de leitura. A biblioteca de sala (posteriormente, chamada de Cantinho de Leitura) surgiu da necessidade de criar um clima propício à aprendizagem. Nela, “as crianças observam e leem livros, simulam com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias” (p. 11). Espera-se, com a implementação do Cantinho de Leitura, fomentar o gosto pela leitura, escrita e comunicação. Para a organização dos livros, foi instalado um suporte de parede. A autora descreve duas atividades desenvolvidas com uso de livros do CL, uma para assimilação de rimas (livro “Tenho em casa um cãozinho”, de José Letria e ilustradora Catarina Cardoso) e outra para criação de uma história. Foi explicado para as crianças aspectos sobre os personagens (características físicas e psicológicas), sobre tempo e espaço na narrativa e sobre a função do autor e do ilustrador, porque a ideia era que, em conjunto, as crianças construíssem uma história. Enfim, o cantinho de leitura funcionava como espaço didático pedagógico, já que, segundo a autora, todo o conteúdo escolar era ensinado por meio da exploração das histórias. Citando Cadma e Silva, Santos (2015) aponta nos resultados que o trabalho com histórias

oferecia ganhos em diferentes aspectos literários, nomeadamente no crescimento de vocabulário e na linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso, no gosto e motivação para a leitura e nos conhecimentos relativamente aos elementos centrais da narrativa (p. 41).

**TEXTO 09:** SILVA, Danielle Harlene da; SILVA, Alzira Karla Araújo da. **Biblioteca itinerante “livro em roda”:** a leitura como um exercício da cidadania rumo à Sociedade Aprendiz. Apresentação no XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 2005. *Biblionline*, v. 1, n. 2, 2005.

Artigo originado de Trabalho de Conclusão de Curso, tinha por objetivo “formar cidadãos leitores” para a “construção de uma Sociedade Aprendiz”. Foi implementado na Escola municipal José Cosmo de Santana – Assentamento Frei Anastácio – Conde/Paraíba.

**1. Sobre criança/sujeito:** podemos entender a concepção de sujeito quando as autoras argumentam que para a construção de uma sociedade aprendente é necessária a participação do cidadão de modo que ele acredite na sua própria voz, sugerindo, assim, visão de indivíduo protagonista no processo de aprendizagem.

**2. Sobre escolha:** Num pequeno trecho, as autoras falam sobre a importância de a escolha dos livros ser feita com a participação das educadoras, promotoras e “até” bibliotecárias, dando a entender que foi feita somente pelas promotoras de leitura. Ao falar sobre a dinâmica de uso da BI, elas ressaltam que deve ser utilizada de acordo com o interesse pessoal de cada um para, desse modo, envolver os sujeitos e criar o hábito de leitura, o que sugere a prática de leitura livre (com base no gosto).

**3. Sobre concepção de leitura:** Silva & Silva (20015) conceituam leitura como “atribuição de sentidos que vem facilitar o processo crítico de aprendizagem, ampliando o conhecimento e gerando saber” (p. 3). A “atribuição de sentidos” se articula com a noção de sujeito protagonista na construção de significados, de acordo com sua “visão de mundo”, caracterizando a concepção de leitura como projeção de *subjetividade*. Para elas, a leitura é “meio para despertar e envolver os sujeitos na busca da informação e de fontes de acordo com o interesse pessoal e/ou coletivo, caracterizando-se como prática conscientizadora do papel social do indivíduo” (p. 3). A leitura é entendida como “prática informacional”, que desperta o indivíduo para a cidadania. Para ratificar a concepção de leitura, as autoras citam Solé, para quem leitura é “uma interação entre o sujeito e o texto na busca de satisfazer as informações que sejam de seu interesse permitindo ao aprendente construir de acordo com as suas interpretações” (p. 6).

**4. Linhas de força:** a concepção de *leitura e cidadania* predomina durante todo o texto. Há forte apelo ao papel edificante da leitura na formação de cidadãos conscientes. Dialoga com essa ideia a de *leitura e ilustração*, pois, de acordo com as autoras, a leitura é um tipo de acesso a conhecimento e informação; meio pelo qual o indivíduo desenvolve habilidades práticas que o tornam cidadão consciente e ilustrado. Como dão ênfase nas múltiplas interpretações que cada leitor pode atribuir ao texto, podemos dizer que também está a presente a linha de força *leitura e subjetivismo*.

**5. Sobre o CL:** Biblioteca Itinerante (BI) é um tipo de biblioteca ambulante com um pequeno acervo organizado em “caixas-estantes” que circula em escolas onde não

possuem bibliotecas. “Sua função é a de disponibilizar informações estimulando e mostrando a importância da prática da leitura” (p. 4). Nessa pesquisa, a biblioteca itinerante foi para uma escola no município de Conde – PB, localizada numa comunidade de assentamento, e integrou as atividades de duas turmas multisseriadas (pré-escola à 2ª série; 3ª série e 4ª série). Sobre o acervo, as autoras apontam a necessidade de ser variado e não conter somente livros, também abrigando revistas, letras de músicas, histórias em quadrinhos e materiais áudio visuais, o que facilitaria a dinâmica de atividades “de forma lúdica e prazerosa”. Como a BI é um tipo de biblioteca, as autoras sugerem a necessidade de trabalho em conjunto com o bibliotecário, principalmente na catalogação do acervo e dinâmica de empréstimos.

**Texto 10:** PRATA, Maria Regina Ribeiro. **Leitura nos anos iniciais.** Monografia – Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

O objetivo da pesquisa é despertar o interesse pela leitura em turmas de séries iniciais do ensino fundamental, com a implantação de projeto de leitura na Escola municipal Maria de Lourdes Menezes, no município de Prata, num período de quatro meses. Integrava as atividades do projeto “levar as crianças para a biblioteca municipal; apresentar histórias; ler com as crianças; estimulá-las a lerem em casa em companhia de seus familiares; reproduzir um ambiente de leitura em sala de aula” (p. 22). A elaboração do ambiente de leitura em sala de aula, o cantinho de leitura, foi a culminância do projeto.

**1. Sobre criança/sujeito:** para a autora, o aluno deve ser um sujeito “participante-ativo” no processo de aprendizagem, e isso só é possível fazendo com que a leitura seja parte da realidade dos alunos, satisfazendo as suas necessidades reais.

**2. Sobre escolha:** ao conceituar o CL como espaço que deve ser utilizado para relaxar e promover o interesse pela leitura, Prata (2014) sugere a prática de leitura livre, espontânea, desobrigada; por outro lado, afirma que o professor deve intervir, propondo “atividades grupais de leitura”, “leitura em voz alta”, acrescentando a mediação como forma de trabalhar com a leitura.

**3. Sobre concepção de leitura:** Ao falar do desenvolvimento da leitura, a autora sugere que as dificuldades com leitura e escrita de alunos de classes menos favore-

cidas economicamente se dá pela falta de convívio com práticas sociais de leitura e escrita, apontando a necessidade de *alfabetizar letrando*, pois entende a leitura como *prática social* que deve fazer sentido aos alunos. A autora menciona em alguns momentos a importância da leitura na formação dos alunos, porém não esclarece esse conceito e sempre vincula a ideia de formação com a prática de leitura lúdica e prazerosa, fazendo-nos entender que a leitura, nesse sentido, é projeção de *subjetividade*.

**4. Linhas de força:** predomina no texto a linha de força *leitura e ludismo* – a autora ressalta em vários momentos que a leitura “faz você viajar no tempo” (p. 12); “quando a criança se deleita das histórias, começa a viajar em um mundo antes desconhecido, um mundo fabuloso e fantástico” (p. 18); acentua, ainda, a necessidade de ser “prazerosa” e “divertida”. Está presente também a linha de força *Leitura e utilitarismo* como a necessidade de “alfabetizar letrando” para inserir as crianças em práticas reais de leitura.

**5. Sobre o CL:** O CL “é um ambiente exclusivo de leitura de contos, revistas, gibis, além de livros”. Segundo prata (2014), o CL deve ser usado pelo menos três vezes por semana, tem de ser um “momento de relaxar” e pode ser utilizado mesmo por aqueles que não sabem ler, o que foi designado “leitura óptica”. Deve ser um espaço “agradável”, “silencioso” e “ter bons livros”. O cantinho de leitura é um espaço dentro da sala de aula, para despertar no aluno um interesse na leitura e ficando disponível a qualquer momento sendo possível aproveitar a oportunidade de compartilhar uma boa leitura. Esse espaço foi criado para que o aluno tenha acesso, sempre que desejar, a livros, podendo emprestá-los ou usá-los para finalizar atividades de sala. A autora sugere que sejam feitas rodas de leitura para que os alunos conversem sobre os livros lidos. A leitura dos livros do cantinho era registrada por meio de uma ficha com os seguintes itens: quantidade de livros, título do livro e autor. A leitura era avaliada de acordo com três critérios: reconhece letras, lê palavras e lê pequenos textos. O CL é um espaço de leitura livre e funciona também como espaço de auxílio didático pedagógico.

Quadro 01 – Síntese das categorias analisadas

<b>Categorias de análise</b>	<b>Concepção de criança / sujeito</b>	<b>Concepção de escolha</b>	<b>Concepção de leitura</b>	<b>Linhas de força</b>	<b>Concepção de CL</b>
<b>Referência</b>					
<b>01:</b> FREITAS e outros (sd). <b>O cantinho de leitura em Jaraguá: questões de letramento.</b>	Não há	Leitura livre – gosto	Prática social	Leitura e formação; Leitura e utilitarismo	Promoção de leitura literária; Livre escolha
<b>02:</b> TEIXEIRA, 2008. <b>Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.</b>	Perspectiva sociológica de interação	Leitura livre (gosto) e mediada	Como alfabetismo	Leitura e utilitarismo	Didático pedagógico; De leitura livre (livros diversificados)
<b>03:</b> GARCIA, 2001. <b>Biblioteca de classe: o prazer pela leitura.</b>	Sujeito autônomo, protagonista	Leitura livre (gosto) e mediada	Leitura como projeção subjetiva	Leitura e ludismo; Leitura e subjetivismo	Leitura livre (livros de literatura)
<b>04:</b> CONDE, 1996. <b>Os contos de fadas na sala de aula – um diálogo com textos de crianças.</b>	Criança aprende pela interação	Escolha mediada	Produção de sentido mediada; Projeção subjetiva	Leitura e formação; Leitura e subjetivismo	Promoção de leitura literária
<b>05:</b> SILVA, 2003. <b>Leitura na escola: livro, biblioteca, biblioteca de classe.</b>	Não há	Leitura livre – gosto	Leitura abarca tudo; Projeção subjetiva	Leitura e subjetivismo; Leitura e ilustração; Leitura e ludismo	Didático pedagógico; De leitura livre (livros de literatura)
<b>06:</b> VALLS, 2013. <b>O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e o Plano do Distrito Federal do Livro e Da Leitura – PNLL: Expectativas sobre a ampliação dos espaços de leitura em sala de aula.</b>	Sujeito protagonista	Leitura livre – gosto	Leitura como projeção subjetiva; Leitura óptica	Leitura e Ludismo; Leitura e subjetivismo	Tipo de biblioteca – acesso à cultura e informação; Espaço de leitura livre (livros diversificados)
<b>07:</b> FREITAS e outros, 1986. <b>Educação pela leitura: uma experiência.</b>	Não há	Leitura livre – gosto	Como projeção subjetiva; Como alfabetismo	Leitura e ludismo; Leitura e cidadania; Leitura e ilustração. Leitura e utilitarismo	Didático pedagógico; De leitura livre (livros de literatura)
<b>08:</b> SANTOS, 2015. <b>O contributo da exploração de histórias para a aprendizagem da leitura e da escrita.</b>	A aprendizagem da criança inicia antes do ensino formal e deve ser potencializada no período escolar	Escolha arbitrária - professora; Leitura livre – aluno	Como alfabetismo	Leitura e utilitarismo; leitura e ludismo; leitura e cidadania	Didático pedagógico (livros de literatura)
<b>09:</b> SILVA e outros, 2005. <b>Biblioteca itinerante “livro em roda”: a leitura como um exercício da cidadania rumo à Sociedade Aprendiz.</b>	Sujeito protagonista	Leitura livre – gosto	Leitura é prática informacional.	Leitura e cidadania; Leitura e ilustração; Leitura e subjetivismo	Um tipo de biblioteca - acesso à informação; De leitura livre (livros diversificados)
<b>10:</b> PRATA, 2014. <b>Leitura nos anos iniciais.</b>	Participante ativo	Leitura livre (gosto) e mediada	Como prática social – alfabetizar letrando	Leitura e ludismo; Leitura e utilitarismo	Didático pedagógico; De leitura livre (livros diversificados)

### 4.3 Proposições gerais sobre os textos

A discussão dos textos sobre cantinho de leitura trouxe à tona ideais antigos sobre ambientação dos espaços para a eficácia da aprendizagem, colocando a autonomia do aluno como pilar do processo de ensino, fazendo emergir discursos sobre o protagonismo da criança e a importância do gosto e da escolha de cada um. Os argumentos se vinculam, de modo geral, ainda que nem sempre explicitamente, a concepções liberais de educação. Revestidas de nova roupagem (cantinho de leitura), essas ideias retomam argumentos difundidos pela Escola Nova, que na época, designava o espaço de leitura de sala de aula como Biblioteca de Classe.

A ideia de livre escolha, de atitude protagonista, de manifestação do gosto foi encontrada em todos os textos, ainda que algumas vezes articulada com mediação. Contudo, o que parece contraditório é enfatizar a livre escolha e, ao mesmo tempo, pelo menos por parte de alguns autores, esperar ampliar o gosto pela leitura. Ora, não dá para pressupor a expansão do gosto se a escolha do aluno é tomada como elemento precursor da promoção da leitura. Alguns textos até consideram as implicações de questões sociais (de classe) na aquisição da leitura e escrita, tal como apontamos com Bourdieu (2015), mas utilizam a questão da diferença cultural como justificativa da valoração do saber do aluno que integra um segmento social excluído.

Os textos trazem forte apelo ao que há de mais banal nos discursos sobre leitura: a possibilidade de fazer do leitor um indivíduo realizado pessoalmente ao mesmo tempo em que se oferece a possibilidade de exercer com mais “autonomia” sua cidadania. Não é que a leitura não sirva como realização pessoal nem culmine na formação de cidadania, é que a ideia aparece como verdade em si, como fato consumado; ademais, nenhum elemento desses pode ser tomado como “todo” sem que haja prejuízos na realização da leitura como possibilidade de formação – conceito de Adorno (2002). Ao invés disso, os textos têm mostrado elementos de semiformação, confirmando o que Adorno (2005) falou sobre ser a forma predominante da consciência atual.

Cinco dos textos conceituam leitura como prática social, associando-a ao letramento como forma de fazer com que as práticas de leitura e escrita façam sentido ao aluno; e isso acaba sendo interpretado como concentrar o ensino na realidade imediata do aluno ou prepará-lo para realizar coisas de modo que se sinta inserido

na sociedade. A leitura não é apreendida propriamente em sua dimensão intelectual, como objeto do conhecimento. Isso é bom para a manutenção da organização social vigente, porém é prejudicial para a formação, de fato, de pessoas conscientes que poderiam vir a questionar tal organização.

É claro que isso reflete a necessidade de alfabetismo, o que é até natural. Mas a leitura na infância se dá muito antes de a criança aprender a ler, como bem argumenta Britto (2012), ao sustentar a ideia de “ler com os ouvidos”. Ao se considerar a leitura apenas em sua dimensão pragmática, se está privando a criança de entendê-la como objeto do pensamento, produto da cultura. A leitura passa a ser instrumento de alfabetização, como aponta parte dos textos analisados, os quais utilizam os livros do cantinho de leitura para ensinar o currículo escolar.

Um dentre os cinco textos que concebem leitura como alfabetismo, articula essa ideia com a de projeção de subjetividade, atribuindo ao leitor a produção de sentidos – perspectiva recorrente nos demais textos (outros cinco). Isso era de esperar, pois, conforme sugerimos no início do trabalho, há um movimento em prol da leitura que se baseia em ideias veiculadas pelo senso comum, dentre as quais está a noção de que *cada leitor tem a sua interpretação* e de que *uma sociedade leitora é solidária*, uma vez que “produz” cidadãos conscientes. Ambas integram os adágios populares, anunciados por Britto (2003), os quais contribuem na mitificação da leitura, fenômeno que pudemos observar nos textos analisados.

Antes de mostrarmos como os demais adágios e as linhas de força (BRITTO, CASMINE; SERRA, 2015) se apresentaram nos textos, é bom registrar que dois dos textos sugerem a concepção de leitura como formação, porém não esclarecem o conceito, dando a entender que o acesso à literatura infantil permitiria formação diferenciada, de acesso a um tipo de cultura que não costuma integrar grande parte da realidade dos alunos. Um dos textos articula a ideia de formação com projeção de subjetividade (CONDE, 1996) e o outro com a concepção de leitura e utilitarismo (FREITAS e outros, sd), o que acaba por resultar num conceito incipiente de formação.

O conceito de leitura tem se sujeitado a muitas facetas e, com isso, acabou sendo inserido num tipo genérico de leitura que abarca tudo, tal como encontramos no texto de Silva (2003), para quem a leitura é miscigenação de sentimentos, sensações, memórias, enfim, um pouco de tudo sob a justificativa da busca de sentidos.



As implicações de um conceito tão aberto a interpretações são as ações decorrentes dele, que tendem a se esvaziar de sentido ou podem vir a ser de qualquer tipo e, ainda assim, ser consideradas ações em prol da formação do leitor (tudo parece legítimo). Parafraseando Britto (2015): se leitura é tudo, então leitura não é nada.

Conforme mostramos no quadro síntese, várias linhas de força coabitam num mesmo texto (numa mesma iniciativa de promoção de leitura), porém três delas se destacam: *leitura e ludismo* (6 textos), *leitura e utilitarismo* (5 textos) e *leitura e subjetivismo* (5 textos). Esse resultado mostra o movimento de mitificação da leitura (BRITTO, 2003), revelando a presença dos adágios populares se articulando com as linhas de força, tal como argumentamos: o sujeito que lê é criativo; a leitura é fonte inesgotável de prazer; quem lê viaja por mundos maravilhosos – *ludismo*; uma sociedade leitora é solidária – *utilitarismo*; cada leitor tem sua interpretação – *subjetivismo*.

A leitura tem sido vinculada ao prazer, ao alfabetismo e à possibilidade de realização pessoal (e, com isso, a interpretações pessoais, ao subjetivismo e ao escapismo). Essas concepções são problemáticas na medida em que a sociedade assume como valor e o incorpora como verdade absoluta; mesmo os textos que, de algum modo, tentaram articular a leitura com possibilidade de formação ou de acesso ao conhecimento humano universal – o genérico-humano de Heller (2011) –, ao mostrarem a efetivação das propostas, acabaram se inserindo nesse coletivo banal (fantasioso) de leitura.

Há espaço na leitura para o fantástico, para o prazer, para instigar a imaginação, e é fato que, para se formar leitor, é necessário se apropriar do sistema de escrita alfabético. Não é essa questão e, sim, que a leitura pode mais que isso e nem sempre oferece isso. Disseminar em propostas de intervenção de cunho formal o que se banalizou (ou pelo menos “somente”) é acentuar as desigualdades, é negar que existe conhecimento universal; é esquecer que o humano, para não se tornar “coisa”, precisa ter chances de se projetar socialmente.

O cantinho de leitura se insere nesse contexto. Dos dez textos, oito descrevem o CL como espaço de leitura livre, ainda que quatro deles o associem com a função didático-pedagógica, pressupondo, com isso, atividades direcionadas pela professora. Sobre a leitura livre há de se ponderar que a criança está na fase inicial de aquisição de conhecimentos e falar sobre escolha espontânea como se fosse

mais legítima de que a mediada por um leitor mais experiente é, no mínimo, se abster de indagar qual é a capacidade objetiva e subjetiva do aluno – a quais livros já teve acesso, se já teve acesso; se alguém já leu para ele; se o objeto livro faz sentido.

Pelo que se abstraí dos textos considerados, o CL é um espaço de promoção de leitura literária para crianças, localizado dentro da sala de aula, cujo acervo pode ser diversificado, contendo livros, gibis, revistas, jornais, etc. Embora os textos apresentem consenso sobre a importância da literatura na formação dos alunos, o modo como as atividades foram propostas indicam fragilidades conceituais sobre o que é leitura, literatura e criança. Sob o coringa do “prazer”, as proposições de atividades acabam sugerindo o uso dos livros para o ensino do currículo escolar, como se a história em si já garantisse que o ensino se configurasse de modo mais leve e menos arbitrário, subutilizando a literatura.

Por outro lado, não podemos deixar de registrar que a produção de livros infantis tende a se submeter à ordem pragmática do utilitarismo, usando o que chamam de literatura com fins didáticos e instrucionais e, é claro, conviver com isso é inevitável. O que se questiona nessa pesquisa não é o uso de livros para alfabetizar, até porque alguns tipos de textos, como parlendas e trava-línguas, favorecem a percepção da consciência fonológica e, com isso, o processo de alfabetização; o problema está na recorrência de práticas voltadas ora para o alfabetismo, ora para lúdico e subjetivismo, constituindo uma espécie de abismo entre a criança e a literatura como expressão de arte – como possibilidade de formação.

Ademais, os textos mostram que a ideia de leitura sofreu ultrageneralizações, conceito utilizado por Heller (2011) para designar comportamentos padrões assimilados de forma espontânea e irrefletida que ajudam a organizar o pensamento de modo que o indivíduo assume valores sem questionar. Isso é o que parece acontecer com a leitura por meio desse movimento em favor do ludismo que se tornou apenas prazer e diversão, da inflação da subjetividade como dimensão individual do sujeito e do alfabetismo como necessidade pragmática de se inserir na sociedade, ainda que de forma precária, na medida em que não se pretende projetar o sujeito como ser capaz de entender a configuração na qual está inserido, preparando-o apenas para o pragmatismo da cotidianidade.

#### 4.4 Indagação de casos específicos

Anteriormente, mostramos o panorama geral do que os autores pensam sobre iniciativas de promoção de leitura para crianças. Nessa seção, apresentaremos análise detalhada de três textos que representam a síntese do que argumentamos acima.

Os primeiros dois textos (PRAT, 2014; GARCIA, 2001) expressam a fragilidade conceitual da proposição da leitura, inserindo-a num panorama de valoração da leitura como um bem em si mesmo, incorporando ideias de senso comum que funcionam como modelos. O texto de CONDE (1996), por outro lado, concebe a leitura como projeção de sentido mediada e acentua o caráter formativo da leitura de literatura na infância, trazendo à tona aspectos importantes que dialogam com a linha argumentativa desenvolvida nessa dissertação.

##### 4.4.1 Proposições sobre o Texto 10: PRATA, 2014. *Leitura nos anos iniciais*

Esse trabalho – uma monografia de curso de especialização – se constituiu pela aplicação de um projeto em turmas de séries iniciais do ensino fundamental na Escola Maria de Lourdes Nunes de Meneses na cidade de Prata – Paraíba, cujo objetivo era o de despertar o interesse pela leitura e escrita, destacando a importância para a *formação*.

A primeira contradição diz respeito ao uso do termo “formação”, porque em nenhum momento o conceito é apresentado e discutido; ao iniciar a argumentação sobre a importância da leitura, a autora fala sobre o papel do professor na criação de espaços de leitura na sala de aula, designando-o como “sedutor”, supondo que o aluno, submetido à “prática de leitura” de “forma prazerosa e lúdica”, se tornaria “apaixonado pela leitura”. Ambas as ideias integram o senso comum sobre leitura, inserindo-a numa espécie de magia irresistível, assim como Britto (2003) alerta com os adágios populares.

A autora ressalta a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do “emocional, social e cognitivo” da criança antes mesmo que saiba ler. Porém, ao inserir na argumentação a questão de classe social, apontando as dificuldades dos alunos oriundos de famílias de baixa renda, a leitura é vinculada à alfabetização e ao letramento como forma de fazer sentido ao aluno, de torná-lo “participante ativo” no

processo de aprendizagem. Sobre como o aluno pode desenvolver o desejo e a necessidade de ler, a autora argumenta do seguinte modo:

Isso se constrói em casa e/ou na escola a partir de situações em que a leitura torna-se necessária para a criança ou a partir da percepção de que ler pode levá-la a um mundo maravilhoso ou a ter conhecimentos significativos para ela” (p. 11)

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolvem na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. (p. 12)

Ao mesmo tempo em que a leitura deve fazer sentido como prática social (letramento), há forte apelo ao lúdico, não como o conceitua Luckesi (1998), mas como possibilidade de ser agradável, espontâneo e prazeroso, já que resulta na confabulação de um “mundo maravilhoso”. Ao sugerir “pequenas doses diárias”, a autora insere a leitura no pragmatismo de coisas que se fazem rotineiramente e acabam se tornando hábito, o que em si já carrega uma dimensão de indução de comportamento de forma frágil, como se a atitude de ler fosse um bem em si mesmo – não importa o que se lê e como se lê. A autora reforça essa ideia de postura espontânea diária quando afirma que “a leitura faz você viajar no tempo, sendo também uma ótima *terapia* para a mente” (p. 12, grifo nosso). Ao entender a leitura como “terapia” e sugerir “doses diárias”, a autora concebe a literatura como ação edificante, associando-a a um tipo de remédio para mente, ideia recorrente no senso comum.

Como forma de criar o hábito pela leitura de forma “prazerosa e divertida”, Prata (2014) sugere a necessidade de cada sala de aula possuir seu cantinho de leitura. A autora articula a ideia de criar um espaço de leitura com o problema de que muitos alunos sabem ler, mas não compreendem o que leem, assimilando, portanto, apenas a ação decifrativa do ato de ler.

Para ela, a melhor forma de fazer com que o aluno aprenda é com a intervenção do professor, por meio de leitura em voz alta e atividades grupais. Ao mesmo tempo em que propõe a indução de postura espontânea (de hábito prazeroso e divertido) em relação à leitura, reconhece a necessidade de mediação do professor.

A fragilidade do texto consiste na forma como o professor pode intervir, no papel que é atribuído a ele:

O papel do docente é fazer com que as crianças admirem a leitura, descubram habilidades que desenvolvam a compreensão das palavras, quando a criança deleita-se das histórias, começa a viajar em

um mundo, antes desconhecido, um mundo fabuloso e fantástico. Existem várias formas de fazer com que a prática de ler fique encantadora, é essencial que o professor procure adequá-la a uma metodologia renovadora que melhore essa realidade. (p. 18)

Embora a autora mostre a leitura como ação sobre a qual o professor (e a família) deve intervir, ao argumentar como isso é possível, acaba por ceder às ideias que pairam no senso comum, que, segundo Britto (2003), constituem elementos da mitificação da leitura: viajar na leitura, mundo fabuloso e fantástico, prática encantadora. Parece que o papel do professor é fazer com que o aluno compreenda a leitura de forma mitificada.

O texto traz ideias sobre como trabalhar com os livros do cantinho de leitura, como leitura em voz alta, roda de leitura, troca de livros, leitura silenciosa, leitura em família. Porém, ao justificar as ideias, acaba, novamente, apelando ao mundo fantástico e fabuloso da leitura, o que demonstra a fragilidade conceitual sobre o tema, a visão restrita sobre as possibilidades de leitura e sua função na formação de leitor.

Prata (2014) conceitua cantinho de leitura como “um espaço dentro da sala de aula, para despertar no aluno um interesse pela leitura, ficando disponível a qualquer momento, sendo possível aproveitar a oportunidade de compartilhar uma boa leitura” (p. 23); sugere que tem de ser “um lugar agradável”, onde possa proporcionar “momentos de relaxar”. A finalidade do CL é fazer com que “o aluno tenha acesso sempre que desejar levar livros para casa, finalizar atividades e para situar a aprendizagem que acontecer na sala de aula” (p. 23).

Dessa forma, é razoável inferir que o CL pode ser utilizado como espaço de leitura livre (a qualquer momento) e como espaço didático-pedagógico, já que serve para auxiliar nas atividades de sala. Essas duas dimensões do CL são reforçadas quando a autora descreve como as crianças eram avaliadas: *ficha de leitura 1* (quantidade de livros lidos, título, autor – indica a leitura livre na medida em que os dados podem variar de acordo com a iniciativa de cada criança; nem todas as crianças leram a mesma quantidade e os mesmos livros); *ficha de leitura 2* (reconhece letras, lê palavras, lê pequenos textos – indica a avaliação para fins de alfabetização). Sobre a quantidade de livros lidos é considerada a leitura individual, compartilhada e em família.

Após essa descrição do CL, a ideia de leitura como prazer é retomada “a leitura é um caminho que o aluno desenvolve a imaginação, sentimentos e emoções

de forma prazerosa, precisamos ficar atentos nesses momentos para que não venha ser cansativo e sem interesse por parte da criança” (p. 23). Na verdade, a ideia de leitura prazerosa é recorrente no texto inteiro, motivo pelo qual atribuímos a linha de força *leitura e ludismo* como predominante no texto, conquanto em alguns momentos essa concepção se articule com a ideia de alfabetização e letramento.

De modo geral, o texto reproduz a mitificação da leitura, ainda que em alguns momentos sugira um trabalho com leitura que se afaste do pragmático, conceitualmente, acaba sucumbindo a discursos que oferecem a leitura como propaganda cujo marketing central é o prazer; em decorrência disso, tece uma teia de divertimento, fantasia, viagens e encanto, ao mesmo tempo em que se apela para a necessidade de alfabetismo.

#### *4.4.2 Proposições sobre Texto 03: GARCIA, 2001. Biblioteca de classe: o prazer pela leitura*

Segundo a autora, esse artigo é fruto de experiências vividas “ao longo de 10 anos de 10 anos em classes de educação infantil e ensino fundamental” (p. 89). O objetivo do trabalho é “despertar e desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e formação da biblioteca de sala de aula” (p. 90).

O trabalho inicia com um equívoco conceitual sobre o que é prazer. A autora argumenta em favor da literatura como “importante fonte alimentadora para o imaginário, o prazer, a emoção...” (p. 89) e justifica esse posicionamento com o conceito de “texto de prazer” de Barthes (1973). Contudo, negligencia o contexto em que o autor designa “texto de prazer”, que é o de contrapor ao “texto de fruição”. O objetivo de Barthes (2015<sup>5</sup>), assim como apontamos na parte conceitual dessa pesquisa, é marcar as diferenças entre os textos que não rompem com a cultura (texto de prazer) com os que rompem com a cultura (texto de fruição). A literatura, ao contrário do que propôs Garcia (2001), está inserida no texto de fruição, pois se configuraria como ruptura de práticas confortáveis de leitura, como algo que se dá pela indagação das coisas da vida.

Garcia (2001) insere a literatura no âmbito do entretenimento “nada mais óbvio do que recorrer aos livros de literatura como fonte de divertimento e prazer” (p.

---

<sup>5</sup> 2015 – Versão utilizada nessa dissertação.

90). Argumentamos no sentido contrário, a literatura como expressão de arte, pode despertar o prazer no leitor, mas sua finalidade é a fruição estética, que, segundo Barthes (2015, p. 8), “chega (ao leitor) pela coabitação de linguagens”. Isso implica se apropriar do texto com todas as suas contradições, pois assim é a vida, cheia de paradoxos; conseguir assimilar a multiplicidade de diálogos que se apresentam num só texto, rompendo com o óbvio, adentrando além do superficial, reconhecendo na verossimilhança do texto literário o caos que é coabitar tantas emoções num só texto, numa só vida, e, com isso, se entregar ao prazer – o prazer que não é do divertimento, da evasão, mas do rompimento com a trivialidade.

Ao argumentar sobre a importância da leitura de literatura na vida das crianças, inclusive antes de saber ler, pela leitura de um adulto, a autora se posiciona dentro do referencial liberal de criança (ser pleno de vida e potências que bastam ser estimulada para desabrochar) e de aprendizagem (processo que se daria de forma espontânea), na qual o professor se constitui apenas como facilitador, retomando ideias veiculadas no escolanovismo, tal como sugerimos na análise geral dos textos:

Não se ensina a criança a ler; é ela quem se ensina a ler com a ajuda dos pais, professores e de seus colegas e dos vários instrumentos da aula, da escola e da vida cotidiana. A parte ajudante do professor é a de facilitador e orientador, ao proporcionar às crianças uma vida em sala de aula bastante estimulante, com situações de leitura efetivas e diversificadas. (p. 90)

Além da ideia de atitude espontânea, é atribuído papel crucial na organização da sala como meio de oferecer condições propícias para que a criança exercite sua capacidade de aprendizagem, chegando a sugerir que o ambiente em si é responsável pela aprendizagem, ideia bastante difundida no escolanovismo. A biblioteca de classe (BC) compõe esse ambiente e, segundo a autora, inicialmente os livros eram organizados em caixas de papelão e, depois, em prateleiras. Os livros eram comprados pela escola ou doados pelos pais e professores e, às vezes, usando “xerox” de livros. A biblioteca era decorada no canto da sala pelos alunos, junto com a professora, assim como os cartões de empréstimos dos livros.

A sugestão da BC parece adequada (exceto a sugestão de usar cópia de livros); contudo, ao argumentar sobre a seleção do acervo, a autora se apoia em um paradoxo que perpassa por toda a exposição: ao mesmo tempo em que sugere que o professor deve ler antecipadamente os livros que comporão o acervo, fazendo se-

leção prévia, atribuindo-lhe papel de mediador, enfatiza a escolha do aluno com base no seus interesses; com o apoio de sua referência bibliográfica, a autora afirma que “a criança possui sensibilidade suficiente para escolher o que ler” (p. 91).

A articulação da *mediação* com a *livre escolha* sugere a tentativa de conciliar ideias sobre leitura que se estabeleceram como valores de senso comum – como a de que a leitura só será prazerosa se refletir o gosto do leitor – com o papel do professor na aquisição da leitura. Porém, a ideia de “professor mediador” não se sustenta na exposição de argumentos, pois, conforme demonstramos antes, a autora considera que o professor é “facilitador” e que “não se ensina a criança a ler”. A necessidade de intervenção do professor é retomada em outros momentos, mas acaba se esvaindo na ênfase dada ao interesse do aluno.

Corroborando a fragilidade do argumento da função mediadora do professor, quando a autora vincula a leitura literária com “entretenimento”, esvaziando o sentido da mediação como forma de ampliar o potencial cognitivo da criança, predominando a ideia de leitura como projeção de subjetividade individual, sublocando ao aluno (em detrimento do texto, para o qual poderia se prescindir da mediação do professor) o papel na atribuição de sentidos individuais. Para ela, a “qualidade literária é, primeiramente, o “animar-se” com um determinado livro” (p. 92) e essa qualidade varia “segundo o gosto pessoal de cada um” (p. 92).

A autora traz à tona ideias importantes, como a roda de leitura, momento em que lia um livro, a pedido dos alunos ou escolhido por ela, “sem infantilizar ou alterar o texto”; contudo, sempre que justifica a ação, acabava por cair na argumentação da leitura como ludismo (prazer/entretenimento), descrevendo os momentos de leitura como “gostosura pura”.

Pelo que vimos no texto, predominam concepções condizentes com a linha de força *leitura e ludismo*, articuladas com *leitura e subjetivismo*. A associação da leitura com entretenimento, prazer e projeção individual reflete a necessidade social de se inserir dentro de padrões que constituem modelos de valoração, conforme apontamos com Heller (2011), no início dessa dissertação. A mitificação da leitura se tornou padrão de comportamento cujo valor é bom, ainda que seja um falso valor, na medida em que conduz o indivíduo que o assimila a posturas alienadas em relação à leitura, privando-o da formação, inserindo-o na semiformação.



#### 4.4.3 Proposições sobre Texto 04: CONDE, 1996. Os contos de fadas na sala de aula – um diálogo com textos de crianças

Esse texto é particularmente relevante porque é o que mais se aproxima das ideias que propomos nessa pesquisa, havendo nele evidente dimensão formativa da leitura.

Ao criticar o uso da língua de forma descontextualizada, exemplificando com o uso de cartilhas de alfabetização cuja linguagem é artificial, a autora associa concepções de linguagem com a de aprendizagem, apontando estudos feitos na década de 1980 como precursores de um novo modelo de entender a língua e, com isso, o processo de aquisição. Conde (1996) associa a aquisição da leitura e escrita com a alfabetização que “pressupõe a participação da criança, sujeito ativo do processo de aprendizagem, que elabora o seu conhecimento no contexto de interações sociais” (p. 34) – concepção que argumentamos com Vygotsky (2002), embora não tenhamos nos proposto a vincular leitura com alfabetização.

Vincular a leitura à alfabetização implica considerar, em algum momento, assim como fez Conde (1996), o trabalho com aspectos operacionais de aquisição do sistema notacional, o que foi feito pela solicitação de produção textual das crianças. Como a inteligência do texto – apropriação da leitura como expressão do conhecimento humano genérico – tem se configurado como problema potencial por incorporar discursos genéricos de promoção de leitura ou mesmo por ser negligenciada, optamos por não vincular a leitura com a alfabetização, com vistas a explorar seu caráter formativo – embora uma concepção não necessariamente exclua a outra; é muito mais uma questão de foco.

A autora critica o pragmatismo com que a escola tem tratado a leitura, como pretexto para extrair sentidos previamente definidos por professores ou livros didáticos, motivo pelo qual sugere uma prática de leitura que ofereça ao aluno a oportunidades de atribuir sentidos ao texto:

O entendimento que me levou a realizar um recorte na prática de leitura fundamenta-se, sobretudo, na importância de que o texto possibilita desencadear novos processos de significações. Ou seja, no processo de interação com o texto, o sujeito/leitor executa um trabalho de atribuição de sentidos, a partir da sua história e de suas experiências. Esse trabalho é próprio de cada leitor individualmente, pois é impossível duas ou mais pessoas realizarem uma leitura da mesma forma. (p. 90)

A ideia de leitura como atribuição de sentidos individuais, que denominamos como *projeção subjetiva*, se mantém na dissertação. Contudo, ao falar da importância do uso dos contos de fadas na alfabetização, a autora compreende a literatura além da livre atribuição de sentidos, como possibilidade de acesso a um bem de cultura escrita, como formação de subjetividade na medida em que remete as crianças ao mundo do “faz-de-conta”, aguçando a curiosidade, a imaginação e a percepção sobre as relações por meio da verossimilhança estabelecida pelos personagens: “Talvez, muitas crianças encontraram respostas ou ideias para tentar resolver suas questões internas” (p. 101).

A autora argumenta em favor do prazer, da imaginação e da fantasia, só que esses elementos aparecem como fruto do trabalho com contos de fadas na sala de aula; associados com a possibilidade de “experiência profunda”. A autora cita Freud (1976) para explicar “o princípio do prazer” e chama atenção para a função da repetição (BENJAMIM, 1984) na formação da criança. Não se trata do prazer pelo prazer como reproduz a mitificação da leitura. O argumento do prazer compõe a possibilidade de experiência lúdica, conforme argumentamos com Luckesi (1998); o prazer da leitura não constitui para Conde (1996) a justificativa para que se leia e, sim, emerge como consequência da prática de leitura na vida das crianças quando não utilizada como pretexto, mas enfatizada em sua dimensão intelectual “‘Nada’ ficou da história, a não ser o seu eco... as crianças caminhavam comigo com um brilho nos olhos encontrado nas histórias de fadas” (p. 100).

Para a autora, a literatura não pode ser “alienante, inseparável da existência humana, da estrutura social, da conjuntura histórica” (p. 108) e, muito menos, pode se reduzir à simples prática mecânica do ato de ler cuja finalidade é “formação de hábito”, negligenciando a dimensão de atribuição “de novos sentidos ao texto”. Esse fragmento expressa a articulação da leitura de literatura como *projeção mediada* (apreciação da leitura como objeto externo sobre o qual se desenvolve o trabalho metacognitivo) com a leitura como *projeção subjetiva*, pois ao mesmo tempo em que reconhece o papel da literatura como objeto de cultura, agrega ao texto possibilidades de interpretação subjetiva que podem culminar inclusive em “novos sentidos”.

A impressão que o texto dá é que a associação da leitura com a projeção de subjetividade individual não extrapola o limite conceitual, pois ao descrever as atividades, não emergem práticas que demonstrem a efetivação desse conceito. É pro-

posto leitura em voz alta dos livros (Hora do conto), visitas à Biblioteca Escolar, onde o aluno pode folhear os livros, realizar leituras individuais ou ouvir a leitura feita pela professora e a construção da Biblioteca de Classe (equivale ao CL) de forma conjunta com os alunos e outra professora – ideias razoáveis para a formação de leitores e que expressam ideias veiculadas pela linha de força *Leitura e formação*.

Pelos argumentos expostos, a BC seria um espaço dentro da sala de aula utilizado para alocar livros de literatura e outros, os quais são emprestados ou lidos na escola mesmo. A professora se posiciona como leitora cuja experiência usará para intervir na formação dos pequenos leitores, ajudando, como é de se esperar, na seleção dos livros que comporiam a BC. Com ajuda de outra professora, visitaram livrarias da cidade e fizeram lista com indicação de cinco livros diferentes para cada aluno, dos quais eles escolheram três para comprar, sem que isso excluísse a possibilidade de trazer outros livros de casa. O acervo contou também com doações dos pais e alguns livros foram escolhidos na biblioteca escolar. A forma como a professora conduziu o processo de elaboração da BC mostra a importância da mediação, contrapondo, sem excluir, a ideia de escolha com base apenas no gosto da criança. Dessa forma, há o reconhecimento de que a criança está em processo de formação.

A BC expressa semelhanças com a organização da biblioteca escolar, embora o acervo seja reduzido: catalogação do acervo, guarda em ordem alfabética, fichas de empréstimos, multas por atraso na devolução dos livros. Das peculiaridades da BC, podemos relatar momentos para leitura em voz alta, lista de espera para leitura de alguns livros, Ciranda de Histórias para compartilhar leituras feitas em casa ou individualmente e o mural *Li e gostei* para compartilhar ideias sobre os livros, trechos ou indicações.

Mecanismo de formação do leitor infantil, a BC tem o objetivo de incentivar a prática de leitura literária, ainda que nesse caso, o foco seja o conto de fada. As histórias não são exploradas para o ensino do currículo escolar, embora a autora chame atenção para a regularidade da estrutura narrativa dos contos de fadas, bem como do conteúdo expresso por eles, sugerindo que a apropriação dessa estabilidade textual e argumentativa por parte da criança favorece a produção textual – foi o que ela procurou demonstrar na segunda parte do trabalho. A percepção da estabilidade dos contos de fadas e a posterior reprodução de elementos nas produções tex-

tuais das crianças parece ter sido fruto da assimilação pelo contato e não por ter sido desenvolvido trabalho estrutural (mecânico) sobre o gênero.

O modo como o trabalho com leitura foi desenvolvido favorece a formação de um leitor capaz de indagar as coisas da vida. A autora demonstra que com os contos de fadas as crianças aprenderam a projetar suas emoções, o medo, a morte, o amor, a dor, a alegria. A literatura, como expressão de arte, favorece, ao invés de restringir, as possibilidades de apreensão da realidade em toda a sua complexidade, trazendo à tona as contradições da existência humana – é o que parece também sugerir Conde (1996).

O texto aponta características de um trabalho cujo foco não é pragmático, permitindo, portanto, por meio da apreensão externa do livro de literatura, a formação subjetiva interna, como é de se esperar de uma proposta organizada para intervir na formação de leitores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nos permitiu constatar a fragilidade conceitual do uso do CL, o que podemos demonstrar, para além da análise proposta, por meio do número reduzido de textos que se prestaram a esclarecer melhor essa ideia – somente 10 de 40 textos. Isso insere o CL num movimento de coisas dadas, sobre as quais não se precisa refletir, postura perigosa para revestir uma iniciativa de leitura cuja finalidade é formar crianças leitoras. Parece que não há suficiente preocupação ou clareza sobre que tipo de leitor se quer formar.

É claro que isso também se justifica devido ao valor positivo que se tem atribuído à leitura de literatura como bem em si mesmo – o que encontramos nos textos sob o argumento da “formação de hábito”. Não há consenso sobre que tipo de atividades devem se propostas para uso do CL, pois sua função tem oscilado entre o dever pedagógico / didático e a leitura livre e, só raramente, os livros são oferecidos como possibilidade formativa, privando a criança do acesso à literatura como arte. É bom ressaltar que o acesso em si não forma bons leitores, como discursos liberais sobre educação tem difundido, pois o conhecimento não é inato e a realidade objetiva, a herança cultural, interfere na forma de aquisição e percepção das coisas da vida.

A aquisição da leitura em sua dimensão formativa se constitui como movimento de apreensão do real, que demanda trabalho intelectual e ações pedagógicas organizadas (leitura em voz alta, leitura silenciosa, roda de leitura, leitura de literatura). Para que a leitura culmine em experiência nos termos de Larrosa (2002), como algo que realmente toque quem a experimente, é necessário ter postura de desenvoltura diante do conhecimento, reconhecendo a sua precariedade e, dessa forma, possibilitando a tomada de consciência sobre o que constitui a realidade e quais são as possibilidades de interferência na mesma. Requer a desconstrução de concepções equivocadas sobre o papel da leitura na transformação dos sujeitos, sobre ludismo e subjetividade.

O ludismo se torna mitificação quando apenas uma de suas dimensões passa a ser incorporada inquestionavelmente. O mesmo se aplica à leitura. Se tomarmos o conceito de Bértolo (2014) e suas quatro dimensões (textual, autobiográfica, metaliterária e ideológica), o processo de intelecção do texto escrito fica comprometido se uma de suas facetas for tomada de forma absoluta. Do mesmo modo, o con-

ceito de subjetividade se torna oco se for considerada apenas a dimensão interna da ação subjetiva, negligenciando a relação objetiva com elementos que se configuram de modo externo ao indivíduo.

As discussões levantadas nesse trabalho se aplicam a qualquer iniciativa de promoção de leitura, no entanto, duas questões são específicas do CL: a infância e a alfabetização.

A criança não é um adulto pequeno, nem tampouco um ser inepto. A infância é uma fase inicial de aquisição de valores. O excesso com que teorias liberais sobre educação tem tratado o protagonismo, sobretudo na infância, acaba por atribuir uma autonomia fictícia a um período marcado pela necessidade de aprender – de se tornar humano (HELLER, 2011). Não importa quanto valor possa ser atribuído a autonomia de cada um (seu saber, individualidade e protagonismo), o conhecimento universal ainda se destacará na dinâmica de organização social e ainda oferecerá aos que puderem o apreender, melhores possibilidades de inserção – autonomia de fato e, não, fictícia.

Por outro lado, a necessidade de alfabetizar acaba escamoteando a função formativa da leitura, restringindo suas possibilidades, vinculando a coisas pragmáticas a demanda de aprender a ler. Por isso, Britto, Casmir e Serra (2015) inseriram a alfabetização e o letramento em práticas de cunho utilitário – linha de força *leitura e utilitarismo*. A criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e precisa saber usá-lo na cotidianidade para realizar coisas, porém, se somente essas dimensões forem tomadas, restará ao CL ser utilizado como pretexto para o ensino do currículo escolar e, com isso, a literatura que compõe esse acervo continuará sendo um enigma para professores e alunos – o livro que não se sabe o que fazer.

Antes de propor iniciativa de promoção de leitura para crianças, há de se indagar o que caracteriza a infância enquanto período da vida e, por sua vez, que concepção de sujeito (de criança e subjetividade) e de leitura embasará a proposta de trabalho, porque adotar cegamente o que se tem propagandeado sobre a leitura como “produto” é reproduzir semiformação, é se tornar coisa, ao invés de se modificar pelo acesso ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Edufro**. Ano IV, nº 191 agosto. V. XIII Maio/Agosto, ISSN 1517-5421. Porto Velho, 2005.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 2002.
- AIRES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Direitos exclusivos para a língua portuguesa Copyright -by LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Travessa do Ouvidor, 11 Rio de Janeiro, RJ--CEP 20040, 1981.
- AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; GOMES, Lisandra Ogg. **Concepção de criança, infância e educação**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 43, 2009.
- BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica**. Tradução Carolina Tarrío. 1. Ed. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16ª ed. Paz e Terra, 2002. Versão digital.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas – SP: Mercado de letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. (2011). O papel da biblioteca na formação do leitor. In: **Salto para o futuro: Biblioteca escolar: que espaço é esse?** ISSN 1982-0283. Ano XXI, Boletim 14, outubro de 2011.
- \_\_\_\_\_. (2012). **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. (2015). **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- \_\_\_\_\_. (2015). **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Movimento por um Brasil literário. Versão digital, 2016.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; CAMASMIE, Vanessa de Abreu; SERRA, Elizabeth D'Angelo. **20 anos do Concurso FNLIJ Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura para Crianças e Jovens**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Notícias 11. Seção Brasileira do Ibbby, novembro de 2015.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Em: Crítica y emancipacion: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ano 1, no. 1 (junho de 2008). Buenos Aires: Clacso, 2008.
- COLASSANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COLASSANTI, Marina. **Múltiplas leituras, múltiplos saberes.** *In*: Notícias 4 – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Seção Brasileira do Ibbby, abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 8ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2011.

LARROSA - BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Warderley Geraldí. Abril, 2002. Nº 19.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** Cadernos de Pesquisa, do Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998, p. 9-25.

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

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 42ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica. v.9 n.52. jul./ago, 2003.

\_\_\_\_\_. (2004). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In*: **Revista Brasileira de Educação.** Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.