

O LIVRO LITERÁRIO ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA

Keila Matida de Melo Costa – mestranda da Faculdade de Educação (FE/UFG)

Esta pesquisa se insere na perspectiva da História Cultural e tem como objetivo conhecer a relação de 22 alunos de duas escolas municipais de Anápolis, Goiás, com os livros da coleção “Literatura em Minha Casa”. Coleção entregue a eles – alunos de 4ª série do ensino fundamental – no ano de 2004. A “Literatura em Minha Casa” compõe uma das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuídas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A análise do PNBE, para concretização deste estudo, foi obtida a partir dos seguintes documentos oficiais: editais, portarias, resoluções e cartazes; a relação dos alunos com a coleção a eles “presenteada” foi resgatada por meio de entrevistas. A coleção “Literatura em Minha Casa” esteve presente nos editais do programa mencionado no período de 2001 a 2003, sendo entregue aos alunos e às escolas desses alunos, que também receberam a coleção, nos anos posteriores aos documentos oficiais.

Em três anos consecutivos, a coleção “Literatura em Minha Casa” beneficiou as seguintes séries: em 2001, alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental; em 2002, alunos de 4ª série; e, em 2003, alunos de 4ª e 8ª séries. Como é possível observar, a 4ª série predominou em todos os anos de distribuição de livros para propriedade de alunos, havendo, assim, uma preocupação com a formação desse leitor. Por esse motivo, alunos dessa série foram os escolhidos para compor esta pesquisa.

Contudo, antes de os livros chegarem à casa dos alunos, eles passaram pela instituição escolar, já que pelo cadastro da escola no Censo Escolar era definido o número de escolas que seriam beneficiadas e a quantidade de coleções entregues. A “Literatura em Minha Casa” era caracterizada por 10 conjuntos de livros, em cada conjunto havia 5 livros literários, o aluno recebia um desses conjuntos. Por esse motivo, essa coleção deve ser entendida como conjuntos de livros literários com obras diversificadas, porém obras com características semelhantes, uma vez que cada conjunto deveria conter certos gêneros literários. Essa diversificação teve como propósito “dar uma visão geral à produção cultural do país” (PNBE/2002).

Coleção “Literatura em Minha Casa”

O cartaz que inaugura a “Literatura em Minha Casa” representa bem a dimensão do propósito dessa coleção:



LIVRO É GÊNERO DE PRIMEIRA
NECESSIDADE.

LIVRO É PRA LEVAR PRA CASA.

É pra criança ler com a mamãe, o papai, a vovó,
a família toda! É um objeto para ser amado
pela criança. Pra ela dormir abraçada, escrever
nome nele, colorir suas figuras, usufruí-lo...
DEIXE A CRIANÇA VIVER COM O LIVRO!

Pela imagem exposta, o cartaz de divulgação da coleção “Literatura em Minha Casa” apresenta o livro enquanto gênero de primeira necessidade, assim como o são comida e moradia. O carrinho de supermercado, suporte onde são transportados os livros, além da possibilidade de fazer do livro uma morada, acolhendo-o no espaço familiar, expressam o poder simbólico do objeto livro, enquanto alimento para o corpo e para a alma. O livro, objeto para ser amado pela criança, deveria ser partilhado com a mãe, com o pai, com a avó, com a família toda, supondo aproximação e afinidade, devendo, portanto, ser utilizado, usufruído, rabiscado. Enfim, “deixe a criança viver com o livro”, diz o cartaz.

Mas será que os alunos de hoje, com os lares invadidos pelos meios de comunicação de massa, partilham momentos de leitura com seus familiares? Segundo Abreu (2003) e Zilberman (1991), a leitura parece querer ocupar o lugar que ela mesma não ocupou no passado, do ponto de vista social, geográfico e etário não há meios de divulgação cultural mais disseminados do que o rádio e a televisão e, mesmo assim, a intelectualidade e a escola não parecem se ocupar muito deles. A leitura e a televisão, pela voz de dois dos protagonistas desta pesquisa tentam ocupar um lugar de disputa no cotidiano dos alunos: “gosto de ler em frente à televisão. Quando toca a propaganda, eu leio o livro” (Felipe, 13 anos); “de vez em quando eu fico vendo televisão e lendo ao mesmo tempo, de vez em quando eu dou uma olhada na televisão, mas eu fico mais é lendo mesmo, só ouvindo a televisão” (Luciana, 11 anos)¹.

Práticas de leitura, com certeza, não aceitas pelo discurso oficial, em que ler supõe atitudes de leitura vinculadas aos valores burgueses, em que o leitor deve estar inserido em um ambiente calmo, acolhedor, aconchegante, supondo uma relação de intimidade e conforto para que a leitura aconteça. Criando-se, com isso, um imaginário em que a leitura precisa de silêncio e de concentração.

No cartaz da coleção “Literatura em Minha Casa” ganha destaque também a modalidade de leitura selecionada por meio da figura da professora - leitura oficializada pela escola. A Professora Maluquinha, personagem de Ziraldo, construída à luz da imaginação do autor, vestida de pirata, pressupõe as muitas “viagens” literárias ocasionadas pelo ato de ler, e que, por muitas vezes, essa representação da viagem através dos livros envolveu a divulgação dos programas vinculados ao MEC. A leitura de evasão e entretenimento aparece ainda associada ao quantitativo das obras, muitas obras. De acordo com Britto (1998), o ato de ler associado apenas ao entretenimento passa a ser comparado a um “narcótico (quem lê, viaja), que nada tem a ver com a instrução de conhecimento ou com a experiência solidária e coletiva de crítica intelectual” (BRITTO, 2002, p. 86-87).

As obras simbolizando comida são também evidenciadas pelo autor mencionado em que o livro comparado ao alimento não será a solução para a formação do leitor porque essa formação não depende disso, depende, sim, da inserção desse sujeito nas práticas em que a escrita se realiza. Idéia também destacada por Eco (2003, p. 11) quando questiona o papel da literatura afirmando que “eu não seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio”, mas acrescenta que a humanidade seria melhor se através da educação e da discussão pudesse compreender os ecos de um mundo de valores que remetem a livros. Nesse sentido, Eco (2003) aponta a importância do papel da educação e do próprio ato de ler enquanto prática ativa, reflexiva e dialógica.

Educação, leitura e discussão necessitam de recursos materiais e de participação social para se concretizarem, principalmente, no espaço institucionalizado para esse fim, a escola. A coleção “Literatura em Minha Casa”, porém, pressupõe como o próprio nome diz, a leitura em casa e não na escola. Com isso, ao enviar os livros para casa, abandonando-se a preocupação com a constituição da biblioteca escolar, o Estado nega possibilidades múltiplas tanto ao aluno quanto ao professor para o trabalho com a leitura. A partir daí, é possível indagar: qual o papel destinado à escola nos anos em que o programa distribuiu livros aos alunos?

O fato “inovador” que ocorreu no PNBE/2003 foi a ampliação dos destinatários do programa. Não somente alunos receberam livros pelas coleções “Literatura em Minha Casa” e “Palavra da Gente”, mas também houve a distribuição de livros para a biblioteca escolar, para o professor e para a comunidade. Dessa forma, o PNBE/2003 além de distribuir livros para a propriedade do aluno continuou com o sistema de empréstimo de livros. As coleções que poderiam ser levadas para casa, sendo definidas como propriedade, foram “Literatura em Minha Casa” para alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, “Palavra da Gente” para os alunos de EJA e ação “Biblioteca do Professor” para professores de alfabetização e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os livros para empréstimos, disponíveis para leitura no espaço escolar e no espaço da comunidade, mas necessitando de devolução, compunham as ações “Biblioteca Escolar” e “Casa da Leitura”². Essa diversificação de distribuição de livros fez com que o PNBE/2003 se diferenciasse dos outros anos de atuação do programa.

Nesses diferentes anos de atuação do PNBE foram evidenciados não apenas a distribuição de livros para determinados públicos, mas também a preocupação com os “espaços formais e informais de leitura” (MELO, 2002, p. 63) que o livro deveria ocupar: escola, casa do aluno, casa do professor e comunidade. No PNBE/2003, além da coleção “Literatura em Minha Casa”, outra coleção - “Palavra da Gente” - foi distribuída, ambas destinadas à propriedade de determinados alunos, mas que foram também escolhidas para compor os espaços de leitura em comunidades de bairros de alguns municípios brasileiros pela ação “Casa da Leitura”.

A expansão do livro não se deu apenas por esses objetivos, a biblioteca da escola recebeu livros pensados para a composição desse espaço, no entanto, livros repetidos, que já haviam sido entregues no primeiro ano de execução do programa, PNBE/1998, por meio da ação “Biblioteca Escolar”. Da mesma forma, esses livros reeditados foram as opções de escolha de professores de alfabetização e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que teriam direito a dois desses livros. Ação que recebeu o nome de “Biblioteca do Professor”.

Nesse sentido, limitar a compreensão do PNBE para esta pesquisa por meio da coleção “Literatura em Minha Casa”, acontecida em 2004, é impedir a visão do todo. Sendo necessário, para essa visão, conhecer a trajetória do programa desde sua gênese, inscrita na Portaria n. 584, de 28 de abril de 1997, até 2004, pois não há meios de se discutir o presente sem dar importância ao *continuum* da história. Uma história cujo “lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ ” (BENJAMIN, 1985, p. 229).

Em razão disso, esta pesquisa apresenta uma análise do PNBE, buscando percorrer, por meio dos documentos oficiais e de pesquisas já desenvolvidas sobre esse programa, de que forma o PNBE compreende a formação do leitor e a composição dos espaços formais e informais de leitura para, a partir dessa compreensão, conhecer como alguns alunos/ crianças, situados no município de Anápolis, no interior de Goiás, se relacionaram com a coleção “Literatura em Minha Casa” e com o ideário desse programa.

Entretanto, esse encontro somente teria sucesso se o PNBE acontecesse da forma como foi previsto, passando pela escola e chegando à casa dos alunos. As indagações que surgiram foram: os livros chegaram ao seu destinatário final? Se chegaram ou não, onde eles se encontram? O que os alunos fizeram com os livros? Eles leram os livros? Eles compartilharam a leitura com a família? Essa leitura foi capaz de instigar os alunos e a família desses alunos a procurarem por outros livros nos diferentes espaços formais e informais de leitura? O que ficou dessa leitura? O fato de esses livros ocuparem um outro espaço que não o espaço impositivo da escola, com suas determinações de leitura³, ocasionou maneiras diferentes de lidar com esse objeto? De que forma esse livro escolhido e determinado para um suposto leitor influenciou nas representações que o aluno tem da leitura? E, ainda, quem é esse leitor? O que gosta de ler? Como lê? E, em que momentos pratica a leitura?

Concordo com Fraisse et al. (1997) ao afirmarem que somente as respostas a essas perguntas, perguntas que inscrevem a leitura em uma dimensão mais singular e ajustada à história pessoal desses leitores, é que vão ajudar a compor um pouco do entendimento da relação leitor e livro. Uma relação que traz à tona as representações de leitura que os alunos têm enquanto sujeitos sócio - históricos, num duplo processo de individualização e socialização, de percepção de si mesmo e de compreensão do mundo social em que esses sujeitos estão situados.

Acredito ser importante ouvir as vozes desses “leitores comuns” (CHARTIER, 1994a) em relação aos livros recebidos, no ambiente familiar, porque a própria trajetória histórica da infância foi construída tendo em vista o estabelecimento da ideologia burguesa-capitalista, que em certos momentos da história definiu os papéis sociais que deveriam prevalecer para o estabelecimento da ordem em vigor, como o papel da criança, um sujeito indefeso e sem voz. Por isso, dar voz a esses “leitores comuns” é “escutar o que foi emudecido, entender a dominação como resposta a um interlocutor que pouco aparece, porque suas atividades estão obscurecidas, anônimas ou implícitas no texto que as registra” (PAOLI, 1987 apud MELO, 1997, p. 20). O caminho de encontro com esses “leitores comuns” seguiu o destino da coleção a eles direcionada: a casa do aluno, uma vez que embora essa coleção fosse idealizada para o aluno de determinada série, o seu destino final seria a casa desse leitor.

Leitores e leituras nos meandros da literatura

A casa do aluno. A busca do livro. Para Certeau (1994), o livro só existe se houver um leitor para lhe dar significado, o livro é, assim, uma construção do leitor, que cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade de significações. Contudo, a pluralidade de significações que a leitura promove não é consentida para qualquer leitor, mas para leitores legitimados. Criando-se, com isso, um leitor idealizado, com características de leitor letrado, leitor das “boas” obras e de “certas” práticas de leitura. Atribuindo, como afirma Poulain (1997, p. 162), “a todo um público leitor, diverso e contraditório, o perfil de uma das partes desse público”. Em oposição a isso, procurei conhecer como o “leitor comum” confere sentido a uma coleção a ele destinada, a toda uma representação de leitura e de leitor que essa coleção veicula.

Livros que seguiram trajetórias diferentes de acordo com atitudes tomadas pela Escola Municipal João Luiz de Oliveira e pela Escola Municipal Walmir Bastos Ribeiro, escolas situadas na cidade de Anápolis, Goiás. Nesse município, a distribuição da coleção que, em tese, ficaria com o aluno, não aconteceu da forma prevista nos documentos oficiais. Pelas vozes dos alunos da Escola Municipal João Luiz de Oliveira,

a distribuição não aconteceu com o número previsto de livros, uma vez que cada aluno deveria receber uma coleção com cinco livros literários: “eu só recebi um livro” (Daniela, 11 anos), “recebi o livro *Clara Luz*, um teatro poético” (Karla, 11 anos), “achei legal o livro *Palavras, palavrinhas e palavras*” (Érika, 10 anos), “recebi o livro ... que não lembro o nome ..., só que ele tinha três histórias” (João Vitor, 11 anos), “recebi o livro *Raul e as ferragens*” (Pedro, 12 anos), “o meu é o *Cavalo Transparente*” (Flávio, 13 anos), ... “pera aí ... é *Os meninos da rua da praia*” (Helena, 11 anos), “o meu livro foi mais aquele de montar... se monta...teatro. Já tentei montar a peça, mas tem muito personagem” (Felipe, 13 anos).

O mesmo não ocorreu na Escola Municipal Waldir Bastos Ribeiro: “eu acho que recebi cinco livros” (Túlio, 11 anos), “ah! Foi cinco, no ano retrasado, eles falaram para cuidar” (Luan, 11 anos), “eu ganhei cinco livros e li todos os livros” (Luís Felipe, 12 anos), “li alguns, eu recebi cinco livros” (Tatiana, 12), “eu recebi cinco livros, faltaram dois para eu ler” (Paulo, 13 anos), “cinco livros” (Júlia, 11 anos). Esses alunos foram unânimes ao afirmar a quantidade de livros recebidos: a Escola Municipal Waldir Bastos Ribeiro entregou a coleção “Literatura em Minha Casa” completa, com cinco livros literários; a Escola Municipal João Luiz de Oliveira entregou apenas um livro dessa coleção para cada aluno. O fato de a escola não entregar para os alunos a quantidade de livros previstos pode ter decorrido da diferença do número de matrículas, visto que a distribuição da coleção era baseada no Censo Escolar. Diferente justificativa foi apresentada pela Escola Municipal João Luiz de Oliveira, em que o acervo ficando na biblioteca escolar beneficiava uma quantidade maior de alunos, podendo o professor de outras séries também trabalhar com ele⁴.

Não ter ficado com a posse do livro foi também exposto pelos próprios alunos. Três alunos da Escola Municipal João Luiz de Oliveira afirmam ter devolvido o livro com os seguintes argumentos:

Eu recebi a história de um pescador. A professora falou que primeiro a gente tinha que ler o livro inteiro para depois a gente fazer um trabalho, um trabalho sobre literatura. O trabalho era contar sobre o resumo da história, depois disso, a gente teve que entregar o livro para escola, para os meninos, desse ano, fazerem igual a gente. (Vinícius, 11 anos)

Eu recebi um livro, não lembro o nome, mas tinha três histórias. Eu gosto de conto, eu entreguei o livro para professora. Era só emprestado, ela só emprestou para nós. Ela chegou, falou para nós lermos e fazermos um resumo. (João Vitor, 11 anos)

Eu li o livro *Bichos em versos*, gostei, mas a professora pediu para entregar o livro. (Elias, 11 anos)

Dos 14 alunos entrevistados dessa escola apenas três deles não ficaram com a propriedade do livro, sendo esse livro utilizado para o desenvolvimento de uma atividade escolar e depois devolvido à escola. A afirmação desses três alunos baseia-se no fato de eu haver escolhido os integrantes dessa pesquisa pelo caderno de matrícula, o que não diferenciava a sala de aula, nem o turno de estudo desses alunos. Nesse caso, os alunos que não ficaram com a propriedade do livro pertenciam a uma mesma escola, mas estudavam em salas e turnos diferentes dos demais entrevistados. Portanto, na Escola Municipal João Luiz de Oliveira, o caminho da coleção “Literatura em Minha Casa” seguiu trajetórias diferentes: na 4ª série que funcionou no período matutino, os alunos devolveram à escola o único livro que foi trabalhado dessa coleção; na 4ª série que funcionou no período vespertino, os alunos ficaram com a propriedade de um dos livros dessa coleção.

Na Escola Municipal Walmir Bastos Ribeiro, dos 8 alunos entrevistados, somente a mãe de um deles afirmou que o filho, Túlio (11 anos), não havia ficado com a posse do livro, que foi devolvido junto com o material didático quando o aluno saiu da escola. O rompimento da caracterização do PNBE, que seguiria a trajetória da escola para a casa do aluno, não foi um acontecimento regional, no “site” *EducaFórum – por uma escola pública de qualidade para todos*⁵ houve uma mobilização, contando com o apoio de intelectuais, como Marisa Lajolo, para que a sociedade buscasse nas escolas o recebimento das obras, direito que era dos alunos.

A ruptura da trajetória do PNBE aponta a carência de recursos materiais, como os livros ou outros tipos de impressos, em termos de renovação e inovação de acervos enviados às escolas públicas do país, ficando, muitas vezes, esses livros retidos na própria escola, já que não há, pelo Estado ou pelo município, uma preocupação contínua com a renovação de livros e o fortalecimento das bibliotecas escolares, ou seja, com a formação de leitores críticos da realidade em que vivem.

Além desse fato, a escolarização da leitura literária parece sobreviver em algumas escolas num processo contínuo de repetição, já que o trabalho de resumo das histórias lidas seria novamente feito com os alunos de anos posteriores como afirmou Vinícius (11 anos): “[...] o trabalho era contar sobre o resumo da história, depois disso, a gente teve que entregar o livro para a escola, para os meninos, desse ano, fazerem igual a gente”. Em contraposição a essa visão passiva, reduzida e pragmática do ato de ler, como também expôs João Vitor (11 anos), em que a professora pediu para que os alunos lessem o livro e fizessem um resumo da história, a leitura literária assim como qualquer outra leitura só terá resultado significativo quando o ato de ler for compreendido não enquanto reprodução, cristalização, mas enquanto um processo de interação entre sujeitos inseridos em contextos determinados, em que a língua não se apresenta pronta e acabada, mas em constante transformação.

A leitura, enquanto produção de sentido, deve levar em conta as múltiplas vozes que ecoam de um texto. Daí é necessário escutar essas vozes que foram construídas historicamente, cabendo ao leitor, com sua história de leitura, dialogar com elas, a fim de constituir um entendimento do que o texto supostamente anuncia e, a partir dessa interlocução, ir modificando o texto da mesma forma em que o texto modifica seu leitor. Leitura enquanto discussão, enquanto interlocução, construção que se altera no decorrer dos tempos, uma vez que ler reside na constituição sempre nova e incessante de sentidos múltiplos ocasionados por leitores históricos. A leitura significativa que requer “opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1997, p. 132), requer “um trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam” (GERALDI, 1997, p. 14).

Entretanto essa interlocução nem sempre aconteceu em relação aos livros da coleção “Literatura em Minha Casa”; um dos motivos dessa ausência de diálogo pode ter sido pelo fato de que o PNBE, ao definir os leitores que receberiam essa coleção, definiu também os livros que atingiriam esses leitores, no sentido de serem significativos para eles, e, em decorrência disso, esses livros foram recusados como afirmam dois alunos vinculados à Escola Municipal João Luiz de Oliveira: “eu não li. O meu livro eu esqueci o nome [...] Ele é difícil” (Flávio, 13 anos); “eu recebi *Raul e as ferragens*, ainda não li [...] O livro tem que ser colorido, tem que ter trem para ler, mas o meu é exagerado!” (Pedro, 12 anos).

Por isso é necessário indagar de que forma o PNBE compreendeu a prática da leitura, o ato de ler, por meio da distribuição da coleção “Literatura em Minha Casa” que aconteceu em três anos consecutivos. Como as escolas planejaram o recebimento

dessa coleção para a formação do leitor? Um planejamento importante, mas para isso é necessário que, principalmente, as pessoas que compõem o ambiente escolar tenham conhecimento dos programas de leitura destinados às escolas e questionem a que fins eles servem, indagando de que forma esses programas podem ser planejados para a construção de uma educação libertária.

Dos 22 alunos entrevistados, apenas dois deles se recusaram à leitura, os demais leram toda a coleção ou o livro recebido, ou leram alguns, ou partes de uma das obras. Assim, 12 alunos leram os livros recebidos, alguns gostaram muito da coleção “Literatura em Minha Casa”, como pode ser evidenciado na fala de Marcos (12 anos):

Li todos os livros. Eu gosto de livros de poesia, o livro que eu gostei mesmo foi o *Ofício do Poeta*, esse livro eu peguei na escola. Dos livros que eu ganhei, os que eu gostei, que eu mais gostei foram *Poemas do Mar* e *Tom Sawyer*. Eu gostei de *Tom Sawyer* porque fala de um menino que ajuda muito as pessoas, tem vez que faz as coisas erradas, que se atrapalha um pouco, né? Eu gostei mais do livro porque tem mais ação. Acho que ele parece comigo, até hoje eu sou assim...gosto de ajudar as pessoas.

A presença do livro trouxe à luz uma representação de leitura e leitores fortalecida pela apropriação da leitura de Marcos a partir dos livros da coleção “Literatura em Minha Casa”. *Tom Sawyer*, seguido de poemas, como a obra *Ofício do Poeta*, são os livros que esse aluno-leitor menciona numa proposta de identificação entre leitor e personagem: travesso e caridoso. Leitor inscrito no texto, Marcos se reconhece através de um personagem de ficção, assim como fizeram os leitores de *Paul e Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre e leitores da *Nova Heloísa* de Rousseau (GOULEMOT, 1996, p. 110). Marcos pode ser considerado o leitor implícito nos protocolos de leitura da coleção “Literatura em Minha Casa” presente na capa do livro que recebeu:

De todos os personagens que o Mark Twain inventou, Tom Sawyer é o mais querido: como não se apaixonar por este menino-moleque, que adora travessuras, mas que luta pelo bem e pela justiça? Bem, chegou a sua vez de conhecer o Tom. Aproveite, leia e releia, e trate o livro com todo o carinho que ele merece. (PNBE, 2003)

Nesse contexto, Marcos reproduz o discurso do livro a partir de sua identificação com o personagem Tom. Uma identificação que se tornou estímulo para novas leituras, por isso esse aluno buscou outros livros da coleção “Literatura em Minha Casa”, como ele mesmo menciona: “eu gosto de livros de poesia, o livro que eu mais gostei foi *Ofício do Poeta*”. A constituição desse leitor se delineia a partir de textos literários. Da ficção à realidade, Marcos concretiza o vínculo da identificação entre ele e os personagens de ficção ao ajudar os primos, dando-lhes alguns dos livros dessa coleção que ele tanto gostou.

Muitos dos alunos gostaram dos livros que receberam, e outros, mesmo não gostando dos livros “presenteados”, não desistiram da leitura, foram em busca de outras obras dessa coleção pelas mãos de diferentes leitores:

Eu procurei os da Ana Laura, da Débora, da Nayara. Eu li os livros do meu primo. Eu li dois livros. Eu não li os outros porque não gostei muito, um é novela e o outro eu esqueci o nome, eu comecei a ler, só que não gostei. Eu gostei da *Formigas e as Cigarras* e as *Meninas*, um pouco de novela. Eu comentei com o meu irmão. Eu li dos meus colegas poema e teatro. Eu troquei esses livros com o meu primo. (Júlia, 11 anos)

Os livros pelas vozes dos protagonistas deste estudo ganharam espaços outros leitura, percorreram outras mãos, outros leitores. Diferentes espaços formais e informais de leitura foram evidenciados para essa busca, como: a biblioteca escolar, a biblioteca do SESC, a biblioteca em que a mãe trabalha, o emprego dos pais, a informática etc. Enfim, espaços de leitura que comprovam a afirmação de Chartier (1994) quando evidência que a leitura não pressupõe a posse do livro, e nem essa posse garante a sua leitura. Daí a importância de , na tentativa de compor um pouco da história de leitura, ir ao encontro de leitores, leitores ariscos que escapam às legitimações de leitura (CERTEAU, 1994).

Tendo em vista um pouco da exposição da relação de alguns leitores com a coleção “Literatura em Minha Casa” é possível afirmar que ela tem possibilitado a formação de leitores, embora componha um programa ainda marcado por deficiências. Deficiências caracterizadas pela ausência sistemática de avaliação do PNBE e de suas ações pelo MEC; desconhecimento da relação leitor e livro por esse ministério, distribuição homogênea e limitada das obras, uma vez que as escolas recebiam o mesmo acervo e as obras desse acervo se limitavam a livros literários, como se formar leitor pudesse pressupor apenas essa leitura.

Deficiências também evidenciadas pela ausência da vinculação entre as escolas e os programas de leituras, ausência de vinculação entre famílias e escolas. De acordo com um dos pais dos alunos entrevistados:

É através da leitura que ela ensina as pessoas a ter comunicação direta com as pessoas, ensina as pessoas a falar com as outras, e muitas coisas que tem ... principalmente jornais, revistas, para ficar por dentro das notícias do mundo, do dia-a-dia. A família e a escola têm que estimular, cada uma fazer a sua parte na leitura [...] Aqui é o seguinte: eu não tenho tempo para estimular os meus filhos a lerem, mas sempre eu peço para eles lerem, para eles não seguirem o meu caminho, porque eu não tenho tempo para isso, para leitura. Eu queria que eles seguissem outro caminho [...]. Sempre eu falo para eles, vocês vão precisar da leitura, porque eles vão aprender a conversar com as pessoas, a ter diálogo no dia-a-dia através da leitura, para conversar com qualquer pessoa, resolver qualquer problema. A leitura é muito importante, muito importante, eu falo para eles: se vocês soubessem como a leitura é importante, vocês não me copiavam, eu não leio porque eu não tenho tempo, eu gostaria de ter tempo para ler, e explico muito para eles, pegar o livro, ler [...]. Eu não tenho condições de comprar livros, a biblioteca é importante porque eles vão lá pegar livros, eu incentivo para fazer pesquisa, às vezes até pegam uma historinha, é importante, eles gostam muito de histórias, eles gostam de contar para mim, para a esposa, de contar as histórias, a gente presta atenção. Eu acho que esse momento é uma partilha da família, reúne a família mais, a gente conversa, sorri, a gente ri, brinca com a história, para unir, união, isso é muito importante... (Hélio, pai de Luan)

Para o Sr. Hélio, a compreensão da realidade, a resolução dos problemas diários, a possibilidade do diálogo com o outro passam pela leitura, uma leitura não apenas de livros, mas que envolve outros tipos de impresso como jornais e revistas. O Sr. Hélio destaca, ainda, a parceria entre escola e família para o desenvolvimento da leitura, cada uma devendo fazer a sua parte; destaca também a importância da biblioteca para esse pai que não tem condições financeiras de adquirir livros.

É dever do Estado o fornecimento de recursos para a concretização do papel da escola e da família. Por isso, Silva (1991) afirma a importância da velha e saturada associação biblioteca e ensino, a biblioteca contendo subsídios para manutenção do aluno no universo escrito. Manutenção condicionada não por programas e métodos, mas

orientada por objetivos sociais mais amplos, definidos pelas políticas educacionais, que devem orientar também o projeto político-pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, a leitura não deve ser pré-determinada pelas diretrizes do Estado, de acordo com a ideologia da tecnocracia preocupada com uma leitura funcional e não crítica que desvaloriza a participação das pessoas que realmente vivenciam a prática da sala de aula, pois ler passa a ser uma aprendizagem homogênea para fins específicos do mercado. A opção por esse tipo de leitura, seguida pelo descaso na constituição da biblioteca escolar, é fruto do desrespeito e da opressão que atingem o trabalho pedagógico.

Todavia, a efetivação da biblioteca escolar, caracterizada com qualidade de acervo e funcionalidade, pelo que evidenciam Silva (1991), Rösing e Becker (2002), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), requer uma mudança de concepções acerca das práticas de leitura porque envolve a derrubada dos muros que separam a escola e a comunidade, e exige a participação ativa não só de professores, bibliotecários e alunos, mas também da própria sociedade na gênese, gestão e desenvolvimento do projeto educativo que se quer formar. O lugar da biblioteca pode ser entendido de forma real como participação da sociedade e interação entre esse espaço e as famílias dos alunos. A biblioteca foi citada pelo pai de Luan como lugar de escolhas livres, de liberdade de escolhas.

Escolhas livres não quer dizer falta de planejamento, significa a elaboração e implantação de políticas públicas de formação de leitores, para além do pragmatismo leitura-escrita; de acesso ao livro, para além da simples distribuição; de formação continuada de professores, que não seja “receituária”, para que leitores críticos se tornem cidadãos críticos também, conscientes de seus direitos e deveres. Leituras clássicas, leituras de vários tipos de impressos devem fazer parte do universo dos alunos leitores e de suas famílias. No entanto, há necessidade de integração de todos os agentes desse processo de formação do leitor em torno do projeto político-pedagógico da escola. Integração que supõe cooperação e participação para além de “discursos” e “normas”. Ler e ler. Ler tudo, a partir da orientação e não da imposição, da censura da escola e do sistema. Talvez aí a coleção “Literatura em Minha Casa” ou o “Programa Nacional Biblioteca da Escola” encontre o seu caminho!

Notas

¹ Os protagonistas desta pesquisa tiveram seus nomes trocados, a fim de que suas identidades fossem preservadas.

² Os livros distribuídos em 2004 estavam ligados aos seguintes documentos: Portaria nº 2.332, de 28 de agosto de 2003, apresenta a distribuição da coleção “Literatura em Minha Casa” aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da coleção “Palavra da Gente” aos alunos do último segmento de Educação de Jovens e Adultos; Portaria nº 3.443, de 18 de novembro de 2003, estabelece as ações “Biblioteca Escolar”, “Biblioteca do Professor” e “Casa da Leitura”. “Literatura em Minha Casa” e “Palavra da Gente” são apresentadas, por esses documentos oficiais como coleções; “Biblioteca Escolar”, “Biblioteca do Professor” e “Casa da Leitura” são apresentadas como ações.

³ A imposição da leitura possibilitando muito mais a repulsa do que a aproximação do leitor com determinadas modalidades de leitura é discutida em algumas obras como: SILVA, Lillian Lopes. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986; LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991; CALIL, Eduardo. Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler? *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Mercado Aberto: Associação da Leitura do Brasil (ALB), Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 13, n. 24, dez, 1994; EVANGELISTA, A. A. et al. (orgs.). *Escarlização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

⁴ Essas respostas foram alguns dos resultados da pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), “Aplicabilidade da leitura literária dos livros infanto-juvenis em sala de aula”, que tinha como objeto de pesquisa a coleção “Literatura em Minha Casa”, que, ao invés de terem sido entregue aos alunos, foram mantidas nas bibliotecas escolares.

⁵ Disponível em: <http://www.webamigos.net/educaforum>. Acesso em: 23 de março de 2005.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. IN: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do UNAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- BAKHTIN, Michail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. 4. ed. In: *Obras Escolhidas*, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitor Interditado*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998, p. 61-78.
- _____. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP: Mercado Aberto: Associação de Leitura do Brasil, ano 20, n. 39, outubro, 2002, p. 16 a 30.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecários na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary del Priore, Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ECO, Umberto. *Sobre a Literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.
- FRAISSE, E; POMPOUGNE, J. C; POULAIN, M. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- GERALDI, Wanderley João. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- MELO, Orlinda Maria de Fátima. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. UNICAMP, 2002.
- RÖSING, Tânia M. ; BECKER, Paulo. *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Tradução de Dora A. S. Rodrigues, Rosane Inning Zimmermann, Rosa Grandes Gajate, Tânia Keller. Passo Fundo: UPF, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. 10. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.