

Escola e mediação literária

11

School and mediation in literature

Célia Regina Delácio Fernandes*
Maisei Barbosa da Silva Cordeiro**

“Os livros os transportavam para outros lugares, os convidavam a fugir.” (PETIT, 2008, p. 109).

Resumo: É reconhecida, contemporaneamente, a capacidade da literatura na formação de sujeitos críticos e participantes socialmente. Sendo assim, tão logo a escola passou a ser popularizada, a literatura teve, também, ampla divulgação nesse espaço. No entanto, apesar dessa relação ter sido iniciada por volta de cinquenta anos atrás, cada vez mais constata-se a dificuldade da escola na formação de leitores literários. Em vista disso, é objetivo deste artigo problematizar questões pertinentes ao trabalho com a literatura em dois espaços fundamentais para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil: a sala de aula e a biblioteca.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Mediação literária. Sala de aula. Biblioteca.

Abstract: It is recognized today the possibility of literature contribute to the formation of critical and reflective people. Thus, as soon as the school became popularized, the literature has also increased dissemination in space. However, even if that relationship had been started more than fifty years, actually, have the difficulty of the school in educating readers literature. Therefore, the aim

* Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora Adjunta IV no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul. *E-mail:* celwal@terra.com.br

** Mestre em Letras (área de Literatura e Práticas Culturais) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Letras pela UFGD. Professora no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), Dourados, Mato Grosso do Sul. *E-mail:* maysa_bdasilva@yahoo.com.br

of this paper is to discuss issues pertaining to the work to the literature in two fundamental areas to improve the quality of Basic Education in Brazil: the classroom and the library.

Keywords: Reading. Literature. Literary mediation. Classroom. Library.

As relações da escola com a literatura começam a estreitar-se tão logo a educação começa a ser ampliada de forma acelerada, por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, época em que houve, segundo Magnani (2001, p. 87), a “democratização do ensino”, devido ao crescimento do público urbano de classe média no Brasil. Esse aumento contribuiu para a ampliação do consumo de livros. Com isso, a produção literária infanto-juvenil passou a focar exatamente o que a escola precisava para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, motivada pela busca por vendagem, por parte do setor livreiro, e pela necessidade de apregoar valores formativos por parte de um governo, então, ditatorial:

Amparados pela legislação educacional e/ou pelo paternalismo do Estado, editores e autores começam a empregar de forma mais racional o caráter utilitarista da escola conjugado ao agradável dos recursos da mídia, para satisfazer as velhas necessidades de fantasia e ficção, agora as dos segmentos populares que têm (?) acesso à escolarização. (MAGNANI, 2001, p. 87).

Meio século depois, no entanto, as experiências cotidianas ainda mostram que, muitas vezes, o trabalho com a leitura na escola busca abstrair de um texto literário questões que servem mais para comprovar se o aluno realmente leu do que para levá-lo a refletir sobre a leitura. Não bastassem as dificuldades da própria escola em relação a isso, os livros didáticos as acentuam ainda mais quando trabalham apenas com fragmentos de obras literárias e, na sequência, uma série de atividades superficiais. Em sua dissertação de Mestrado, Albuquerque faz uma análise das atividades com a literatura em livros didáticos e obtém que,

à proporção que analisamos o LD [livro didático], observamos que a proposta de leitura exposta pelos autores quase sempre é representada com um texto seguido por um questionário. Essa prática, entretanto, não corresponde ao título do tópico, pois se configura como interpretação de texto. (2012, p. 120).

Outro problema em relação ao LD está na mudança dos textos de seu suporte original. Muitas vezes, ao fazer essa mudança, não há preocupação com os elementos visuais que estavam presentes no texto anterior, além de não ser feita referência.

Ambos os problemas – a ausência de reflexão com base no texto e a não preocupação com o aspecto visual – dificultam aos alunos a compreensão das particularidades referentes ao texto literário na Educação Básica. Soares (2006) menciona que, apesar de haver, nos livros didáticos, a exigência de explicitação da compreensão do texto, as atividades

não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2006, p. 43).

Além disso, é preciso ficar claro que a formação de leitores não se atinge somente levando o texto literário para a sala de aula ou o aluno para a biblioteca. Trata-se de um processo longo, não limitado ao espaço escolar e que possibilitará acrescentar novas perspectivas a cada leitura que seja significativa para o leitor. Deve-se destacar que as leituras literárias não são iguais e que cada uma permitirá um aprendizado diferente: “Talvez possam me dizer que nem tudo o que se lê é bom e proveitoso, e é verdade; mas eu responderei que quem mais lê mais bem diferencia.” (GIARDINELLI, 2010, p. 112).

Sabe-se que não existem técnicas prontas para estimular o aluno a ler. Em contrapartida, pode-se afirmar que práticas descontextualizadas, isoladas e que não tenham relação com experiências e leituras anteriores, dificilmente, obterão sucesso.

A partir de suas definições em relação ao trabalho com a leitura, Silva (1991) menciona que isso se reflete em toda a elaboração dos conteúdos e das metodologias de leitura. Para ele, apenas quando as ações acompanham os discursos acerca da importância da leitura é que as mudanças começam a ocorrer: “Aquilo que a escola chama de ‘espírito crítico’ não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.” (SILVA, 1991, p. 47). Portanto, apenas levar o aluno a

verificar os problemas sociais é insuficiente, quando, na verdade, o objetivo é conduzi-lo a buscar mudanças, e a leitura é fundamental no processo de aquisição de suporte para a procura por transformações.

Assim, ao buscar construir leitores, na sala de aula, que leiam não somente para decifrar o código linguístico, é necessário levar em consideração diversos aspectos que subjazem no texto, tais como a “dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto”. (LAJOLO, 2009, p. 107).

Ao pensar no desenvolvimento de práticas de leitura na Educação Básica, constata-se que a escola conta (ou deveria contar) com dois espaços fundamentais: a sala de aula e a biblioteca e, como principais mediadores, os professores e o bibliotecário. Se, no primeiro caso, pode contar com profissionais especializados no ensino de Língua Portuguesa, da leitura e da literatura – e as dificuldades na formação do leitor ainda são visíveis, no segundo caso é ainda mais complicado porque, na maioria das vezes, não há um bibliotecário formado em sua área. Majoritariamente, encontram-se, na biblioteca, professores readaptados devido a problemas de saúde, por exemplo.

A importância de um bibliotecário especializado se justifica primeiramente por ele saber como se organiza um acervo. Sem dúvida, por mais ampla e equipada que seja a biblioteca, ela precisa dispor de alguém com formação específica para pensar aspectos tanto estéticos quanto práticos. Também o funcionamento será beneficiado com esse profissional, pois ele terá mais preparo para promover ações que visem à utilização do acervo.

É necessário apontar que estudos sobre a escassez de mediadores preparados são desenvolvidos há um bom tempo. Pesquisas da década de 80 (séc. XX), citadas por Perroti (1990), questionam a qualidade da promoção da literatura em sala de aula, apontando como uma das principais causas o despreparo do mediador:

Se, por exemplo, falta-lhe formação cultural e educacional básica, falta-lhe também, e sobretudo, formação específica para a animação da leitura, carência responsável por erros *técnicos* primários e imperdoáveis. Assim, é comum professores despreparados tecnicamente para o ensino integrarem a leitura à lista de preocupações com avaliação, provas, obrigações e exigências feitas aos alunos, sem ao menos se darem conta de que adotam procedimentos ultrapassados. (PERROTI, 1990, p. 76, grifo do autor).

Por meio das pesquisas que analisa, Perroti (1990) discute a formação do mediador e defende os conceitos de *competência* e *incompetência*. Em sua concepção, a diferença básica está na capacidade de o mediador despertar interesse em seu público:

Atrair, convencer, interessar, condicionar crianças para os prazeres da leitura, mediante a utilização de técnicas diversas que apelam para variados sentidos, eis o objetivo da formação de *competência*. Na realidade, a *incompetência* não é simplesmente um não-saber-fazer. É, antes, um não saber interessar. (PERROTI, 1990, p. 77, grifos do autor).

Assim, com o objetivo de ampliar a discussão acerca da necessidade de formação do mediador, as reflexões deste artigo irão abordar a questão do mediador literário em dois espaços fundamentais: a sala de aula e a biblioteca. Apesar de ambos os locais em que a atenção se focará estarem no mesmo contexto, o escolar, possuem importantes distinções, exigindo diferentes atitudes de quem se propõe a formar leitores nesses ambientes.

1 Formação de leitores na sala de aula

É fácil constatar que o principal agente de mediação escolar é o professor, mais especificamente, os professores de Língua Portuguesa e Literatura. Isso se dá pelo fato de eles representarem socialmente a imagem de pessoa letrada. No entanto, não significa que a formação de leitores ocorre de modo simples em sala de aula. Irá exigir comprometimento contínuo por parte do professor-mediador.

É interessante reconhecer que, se, por um lado, há um consenso no que diz respeito à relevância da leitura em uma sociedade grafocêntrica, por ser um dos primeiros caminhos para os sujeitos adquirirem autonomia, por outro, no que tange à leitura literária, esbarram-se em algumas dificuldades pela forma como ela é compreendida.

É fundamental para que o professor-mediador possa contribuir para a construção de práticas significativas, que ele compreenda que a leitura literária é distinta da de outros gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 150-151) defende que cada gênero é distinto, “pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. Isso torna primordial

reconhecer que a literatura é diferente de outros gêneros, devido ao uso social ser diferente.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, p. 26) mencionam essa particularidade dos textos literários:

Como representação, um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fátual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis.

Pode-se observar que os documentos norteadores objetivam a construção de um leitor que esteja disposto a ler algo que ofereça novos modos de pensar, novas perspectivas do sujeito e sua relação com o mundo. No entanto, destaca-se que é pequeno o espaço concedido à literatura pelos PCNs. Apesar de eles abordarem a literatura como algo que propõe um diálogo entre o mundo ficcional e o real, isso não oferece diretrizes aos professores para o ensino. De fato, a própria extensão destinada à “especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997, p. 27) – uma página – denota a insuficiência do tratamento para a literatura.

Dessa forma, a visão da formação do leitor como algo contínuo deve ser valorizada nos próprios documentos norteadores. A respeito da formação do leitor como um processo contínuo, Petit discute que não é somente para iniciar o aluno no mundo da leitura que o mediador é essencial:

É, também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor [...]. Quando alguém não se sente autorizado a se aventurar nos livros, é preciso insistir: podemos ter adorado as histórias que um bibliotecário nos lia quando éramos pequenos e depois nunca mais abrir um livro. Porque os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas. (2008, p. 166-167).

Nessa mesma perspectiva teórica, Lajolo (1988 [1982]), em texto intitulado “Texto não é pretexto”, aponta o hábito de muitos professores utilizarem a literatura para o ensino de questões que não são sobre o literário, tais como a gramática e os valores morais e éticos. A mesma autora, 27 anos após a publicação deste texto apresenta uma releitura dele sob o título: “Texto não é pretexto: será que não é mesmo?” Entre as reconsiderações sobre suas opiniões anteriores, menciona acreditar ser fundamental considerar os aspectos sociais da leitura:

Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele [do leitor] e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor. (LAJOLO, 2009, p. 104).

Com isso, por considerar a leitura um elemento social imbricado nas interferências histórias, defende, hoje, “que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social”. (LAJOLO, 2009, p. 105).

Existem diversas outras questões relacionadas à formação de leitores que podem criar dúvidas que dificultem o bom andamento do trabalho do professor-mediador, visto que somente o reconhecimento da importância da literatura e seu caráter social não são suficientes ao se trabalhar com a formação de leitores na Educação Básica. Na verdade, há uma série de elementos a serem considerados. Portanto, a tarefa não é fácil, e uma série de dúvidas pode surgir durante esse caminho: “O que escolher como o livro mais adequado? Como eleger o melhor? Em que ou em quem se apoiar? Quem tem realizado essa tarefa? O que é bom para uns será para todos? Para quem é bom? Quando é bom?” (SILVA et al., 2009, p. 53).

Um dos principais questionamentos diz respeito às editoras e à maneira como buscam influenciar a aquisição de seus livros. Não raro, buscam ganhar favorecimentos, no momento em que estão negociando livros com os professores para serem comprados pela escola, por meio de doações: “Os editores de livros escolares atuam através de uma rede de divulgadores que percorrem as escolas oferecendo-os gratuitamente aos professores para que

esses o recomendem tanto para as compras do governo quanto para aquisições pelos alunos.” (EARP; KORNIS, 2005, p. 44). Nota-se uma prática tendenciosa que não visa à formação de leitores, exigindo mediadores preparados para perceberem esses fatores no momento da escolha de livros para a escola.

Sobre essa polêmica, Paiva (2010) menciona que os catálogos das editoras são instrumentos poderosos no momento das escolhas de livros. Para ela, quando os mediadores fazem as escolhas das obras, muitas vezes partem do catálogo, sendo que ele “é muito mais visível, como se constatou, do que programas governamentais de distribuição de livros” (p. 171), obviamente, devido à divulgação promovida pelo setor editorial.

Outra questão importante está relacionada aos novos suportes de livros, como *audio-books* e *e-books*, para os quais os mediadores precisam ir se atualizando, devido ao rápido crescimento de ambos. Também os livros destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ter atenção dos mediadores, como livros em Braille, por exemplo, tanto que o próprio Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) distribui livros nesse formato.

Aponta-se, ainda, o debate que envolve o cânone, que é polemizado tanto pela crítica literária quanto pelo mediador de leitura na escola. A problemática traz conflitos no momento em que o mediador não sabe se oferece ao aluno o que ele quer ler ou o que a escola indica como adequado. Muitas vezes, são livros totalmente diferentes.

Gregorin Filho (2011, p. 62) destaca a necessidade de oferecer os clássicos ao público escolar, por serem obras que representam sociedades de épocas distintas. O autor define os clássicos como obras que transcendem fronteiras culturais e que: “atravessa[m] várias épocas mantendo a atualidade, quer em sua temática, quer como produto artístico cuja matéria é a palavra, representando valores e toda a complexidade de relações subjacentes às mais diversas sociedades”. Com essa perspectiva, o autor defende que a leitura dos clássicos é fundamental, “tanto por adultos como por jovens. [...] A escola, como transmissora de cultura que é, deve incentivar a leitura dessas obras, mostrando aos jovens que a compreensão delas é o exercício da compreensão de si mesmo como indivíduos históricos”. (p. 62-63). O autor compreende os clássicos como uma parte da cultura que não pode ser negada aos alunos, mas defende que eles não são os únicos que devem estar presentes na escola. As obras contemporâneas são de igual importância.

Outro problema é que há, por parte do setor editorial, classificações etárias para a indicação de livros. Com isso, corre-se o risco de se trabalhar

“com as projeções que deles [leitores] são feitas. Nem podemos pensar que eles existam de modo completo e real fora dessas projeções”. (SILVA et al., 2009, p. 53). Certamente, esses nivelamentos são pouco úteis para a oferta de livros, por não levarem em consideração a bagagem sócio-histórico-cultural de cada um. Essas classificações são inadequadas, mas são feitas, muitas vezes, visando a atrair compradores, visto que não precisarão ler a obra para saber se é adequada à criança ou ao adolescente, já que a indicação é feita na própria capa.

Ao verificar quanto envolvimento a literatura presume para atingir uma leitura qualitativa, tanto de quem medeia quanto de quem lê, Soares (2006), no texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, constata a existência de um processo que, como o título indica, torna a literatura destinada aos pequenos leitores escolarizada. No entanto, a autora vê esse fenômeno como algo que não pode ser negado, nem visto de forma pejorativa, porque qualquer conhecimento que circule dentro do contexto escolar é, obviamente, escolarizado, destinado ao aprendizado, à aquisição de novos conhecimentos.

Outra questão que torna inegável a escolarização da literatura é o fato de esta ter a história de seu crescimento caminhando no mesmo ritmo em que caminha a história da educação: “Basta citar o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira.” (SOARES, 2006, p. 19).

Nesse sentido, a autora nos mostra que o problema não é o fato de a literatura ser (ou não) escolarizada, mas o de ela ser escolarizada de forma errônea:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, a transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22).

A escolarização da leitura de textos literários no ambiente escolar se dá porque é geralmente o professor quem irá determinar o que será lido, onde, quando e com que objetivo. A escolarização errônea começa a partir do momento em que não se parte para a reflexão acerca do texto lido, mas são

feitas somente atividades com o objetivo de comprovação da leitura, por meio de questões superficiais.

Soares (2006) defende que a escolarização da leitura literária acontece também na biblioteca. Esse será, portanto, o tema do próximo tópico, devido ao fato de a formação de leitores nesse ambiente exigir especial atenção.

2 Formação de leitores e biblioteca escolar

Uma das instâncias de escolarização da literatura é a biblioteca. Como aponta Soares (2006), o ambiente é o escolar; há uma organização do tempo e acesso ao livro: onde o aluno poderá ler, quando poderá ler e por quanto tempo; há, muitas vezes, certa restrição a determinados livros; a socialização da leitura é feita por alguém que irá indicar ou orientar; em alguns casos, como o da escola-campo desta pesquisa, é necessário preencher fichas que comprovem a leitura.

A importância de elencar elementos como esses, que, várias vezes, promovem a *escolarização inadequada* da literatura, existe porque a biblioteca, assim como a leitura, têm seu papel (na formação de leitores) reconhecido atualmente, pelo menos em pesquisas e no discurso dos profissionais entrevistados para esta pesquisa, por ser, muitas vezes, um dos poucos espaços em que diversos alunos têm contato com o livro.

Todavia, apenas constatar o papel da biblioteca na formação de leitores não é suficiente, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos bibliotecários, evidenciadas na pesquisa *A economia na cadeia produtiva do livro*, dos economistas Fábio Sá Earp e George Kornis (2005). Acerca da biblioteca, a pesquisa conclui que é esse o segmento em que o Brasil está mais atrasado. Em comparação com os Estados Unidos, vê-se que 95% das bibliotecas deixaram para trás seu papel de apenas guardar livros e oferecem acesso à *internet*, enquanto no Brasil isso é apenas uma meta utópica. No entanto, o problema, de acordo com a pesquisa, não é o número de bibliotecas, mas as condições nas quais elas funcionam: “As bibliotecas, embora não sejam poucas, são pobres, isoladas, mal administradas e, em sua esmagadora maioria, incapazes de atender à demanda do público leitor. Seus acervos são vítimas de pilhagem sistemática e a manutenção é insuficiente.” (EARP; KORNIS, 2005, p. 53). Igualmente, as discrepâncias em relação ao salário de bibliotecários é um problema relevante. A mesma pesquisa refere, ainda, que uma bibliotecária de São Paulo ganha, em média,

R\$ 1.300,00, enquanto uma bibliotecária da rede pública municipal no Rio de Janeiro recebe em torno de R\$ 450,00 mensais. (EARP; KORNIS, 2005). Outro elemento que prova a necessidade de investimento nas bibliotecas no Brasil é a disparidade do valor *per capita* investido em nosso País para a compra de livros, comparado a outros países. Enquanto no Brasil investe-se uma média de US\$ 5 *per capita*, nos Estados Unidos o valor investido é de US\$ 126 e na Bélgica é de US\$ 106. (EARP; KORNIS, 2005).

Percebe-se que, desde disparidades salariais até falta de investimentos no acervo e no ambiente dificultam a existência de reais contribuições para a formação de leitores literários nesse espaço. Diante disso, o profissional da biblioteca precisa estar preparado para atuar com o público. Regista-se que na biblioteca a leitura é realizada com diversas finalidades: informação, conhecimento, pesquisa. Há os que busquem a leitura literária com objetivos igualmente variados: distração, devaneio, conhecer histórias de aventura, romance, mistério, ampliar os horizontes. Há, ainda, os que procurem a leitura literária para pesquisa, conhecimento e realização de trabalho cobrado em sala. Nesse cenário, Campello (2010, p. 129) mostra que a biblioteca tem diversas funções, tais como: “Estoque de livros e de informações”, quando o uso não é adequado e é utilizada apenas para abrigar os livros; “espaço de manifestações culturais” (p. 130), quando ocorrem atividades culturais e de entretenimento para atrair o público. Nesse caso, a autora ressalta a necessidade de essa prática não ser excessiva, pois se corre o risco de construir a imagem da biblioteca apenas como um espaço de eventos atrativos e ocasionais; “espaço de aprendizagem” (p. 131), quando se recorre a ela para obter informações pontuais.

Os bibliotecários são, em consequência, mais do que responsáveis por organizar e cuidar de uma biblioteca e também devem ajudar os leitores na escolha das obras literárias, já que o leitor iniciante talvez não consiga citar, de memória, nomes de livros ou autores, mas certamente sabe com qual gênero literário, ou “tipo de história” se identifica mais. Campello (2010) sintetiza que as funções do bibliotecário são, basicamente, as de selecionar os materiais para a biblioteca, organizá-los e auxiliar os alunos, por meio de sua função educativa, já que esse momento pode contribuir para a utilização da biblioteca por parte da comunidade escolar.

Portanto, as intenções pelas quais cada pessoa vai à biblioteca são diversas, tornando-a um local de amplas possibilidades para a realização da leitura, para as mais diversas finalidades. Essa diversidade que a leitura na

biblioteca proporciona exige que o profissional presente na biblioteca esteja preparado para atender aos diversos objetivos do público. No entanto, acervos mal-organizados, livros colocados fora do acesso aos leitores, ambiente nem sempre adequado à leitura, horários escassos de funcionamento da biblioteca, entre outros, tornam quase impossível que este espaço desenvolva seu papel para contribuir com o acesso dos leitores aos materiais de leitura. Se o acesso à pesquisa na biblioteca é dificultado, conseguir que os usuários desenvolvam o gosto pela leitura torna-se ainda mais complicado.

Silva (1999) destaca que o ideal seria ocorrer justamente o contrário, já que a biblioteca, independentemente do porte de seu acervo, abriga materiais com distintas opiniões a respeito do mesmo assunto, o que possibilitaria aos mediadores trabalharem de modo a favorecer a formação reflexiva do público, pelo fato de os alunos poderem entrar em contato com essa multiplicidade de perspectivas em um mesmo local. Um apontamento fundamental do pesquisador é a necessidade de discutir a importância da biblioteca para o processo ensino e aprendizagem. Há que se desenvolver a “concepção do professor como uma das fontes de aprendizagem para o aluno, e não como única fonte”. (SILVA, 1999, p. 35). Com efeito, Campello (2010, p. 141) complementa essa afirmação quando defende a concepção da biblioteca como um espaço de aprendizagem por possibilitar o “trabalho colaborativo” (p. 141), tornando a prática pedagógica mais dinâmica. Para tanto, é imprescindível desconstruir a ideia da biblioteca como espaço “burocrático da escola” e trabalhar no sentido de utilizá-la para a partilha de experiências.

Fernandes e Vieira (2010, p. 112) ressaltam que é necessário afastar a concepção de biblioteca como um local para guardar livros. Dessa forma, os bibliotecários, muito mais do que “guardadores”, devem ser “disponibilizadores”. Assim, as autoras explicam que ir à biblioteca e saber como agir é uma prática social que precisa ser aprendida, porque desde o *fazer silêncio até procurar livros* nas prateleiras são atividades para as quais os mediadores precisam preparar os alunos na Educação Básica.

A partir disso, começa-se a compreender por que a leitura realizada na biblioteca tem particularidades. Se na sala de aula, muitas vezes, o professor seleciona as obras previamente visando a uma finalidade específica, na biblioteca, a leitura pode ser considerada *livre*. Com efeito, pode-se trazer um exemplo literário que vem ao encontro dessa ideia de liberdade: “E as crianças podiam andar pela biblioteca toda e ver todos os livros, e sentar nas mesinhas para ler o que elas quisessem.” (ROCHA, 2000, p. 28). No

entanto, a liberdade pode ser considerada mais uma dificuldade pelo bibliotecário.

Nesse sentido, Fernandes e Vieira (2010, p. 113) ressaltam a necessidade de o bibliotecário “perder o medo da desordem que o livre acesso de crianças e adolescentes às estantes possa trazer”. Com isso, as autoras discutem diversas possibilidades de trabalho com a literatura na biblioteca.

A primeira é uma atividade com a poesia. Para as estudiosas, a poesia faz parte desde os primeiros anos, nas canções, parlendas, trava-línguas e outras brincadeiras. Dessa forma, podem-se estimular as primeiras leituras de poesia com esses gêneros, que são próximos do aluno, para depois ir trabalhando textos mais complexos.

A arte de contar histórias também é um importante meio de atrair os alunos para a literatura. Por serem formas literárias breves, como destacam as autoras, também são meios importantes para despertar o aluno para a história. É interessante ressaltar que a contação pode ser feita tanto pela leitura de um livro quanto pelo ato de contar uma história internalizada, apenas com o uso da voz e dos gestos.

Peças teatrais também podem ser trabalhadas no espaço da biblioteca. O diferencial é que envolve vários alunos. Fernandes e Vieira (2010) defendem que, tanto a leitura dramatizada quanto a realização de um espetáculo teatral, por serem atividades lúdicas, despertam o interesse do aluno. A extensão da peça teatral é um fator importante destacado, já que, de início, pode-se trabalhar somente com algumas cenas, ao invés de uma peça inteira, para evitar a dispersão.

Por último, Fernandes e Vieira (2010) mencionam o livro de imagens. Em posse de alguns, o bibliotecário ou o professor faz a exposição das obras, que despertam curiosidade pelas belas ilustrações e a ausência de palavras. Por conter somente ilustrações, o livro de imagens oferece grandes possibilidades inventivas, contribuindo para o desenvolvimento criativo dos alunos, que podem ser convidados a interferir no enredo.

Em vista das possibilidades que o acervo literário da biblioteca oferece, é fundamental destacar que o PNBE envia livros de todos os gêneros mencionados às escolas públicas e, com as obras em mãos, o mediador precisará de criatividade para trabalhar com elas, seja com uma “leitura livre”, conforme visto na citação de Rocha (2000), seja com atividades previamente planejadas em parceria com o professor.

Macedo também defende o bibliotecário como um importante mediador para a formação do gosto pela leitura na biblioteca. A autora mostra a importância de associar o trabalho do bibliotecário ao do professor. É nesse momento que “a biblioteca escolar estará oferecendo recursos que possibilitem a esse público ampliar seus horizontes, sua percepção de mundo, e até mesmo alterá-la, adequando-a para situações de seu interesse, e ainda mais para a consolidação de sua cidadania”. (MACEDO, 2005, p. 193).

Inúmeros são os problemas que restringem as possibilidades de a escola contribuir com a formação de leitores assíduos e competentes. Entre eles, a escassez de bibliotecários formados em sua própria profissão nos parece a mais crítica: “Vale lembrar ainda os casos de professores que, por doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas [...] até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho.” (SILVA, 1999, p. 16). Esses professores, sem terem formação específica para atuar nesse espaço, acabam desempenhando uma função que não é a sua, prejudicando o processo de formação de leitores. Com isso em mente, Macedo (2005, p. 199) revela um importante questionamento: Será que o inverso seria permitido? Será que um bibliotecário, sem o curso de Pedagogia, poderia ocupar o lugar de um professor? E se fosse possível, quais seriam os resultados dessa disfunção na formação dos educandos?

Obviamente, para que o bibliotecário possa atuar de modo a contribuir com o despertar do interesse pela leitura, precisa estar preparado para cumprir dignamente essa função. Dessa forma, qualquer programa governamental, que tenha como preocupação a formação de leitores, deve buscar muito mais o qualitativo – formação do acervo da biblioteca aliado à formação profissional – do que o quantitativo –; grande distribuição de acervos, sem esquecer da preparação dos mediadores.

Considerações finais

Este trabalho partiu das constatações acerca das dificuldades da escola na formação de leitores assíduos e competentes para traçar um percurso teórico e reflexivo, com o intuito de discutir as principais problemáticas relacionadas à construção de leitores literários no ambiente escolar.

Assim, foi objetivo deste artigo contribuir com os debates sobre a formação do professor e do bibliotecário, como mediadores em leitura literária, para atuarem na Educação Básica. Ao longo do estudo, pôde-se constatar que, embora esteja no mesmo contexto – o escolar –, cada ambiente

exige um comportamento distinto do mediador, já que o trabalho com a literatura se dá de modo diferente em cada espaço.

Desse modo, as crenças de que a leitura literária pode e deve partir de situações familiares e que a literatura pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitores críticos e ativos precisam ser difundidas, para que os números em relação à leitura passem a ser favoráveis e para que possam ser efetivadas práticas de leitura qualitativas na Educação Básica.

Referências

ALBUQUERQUE, Ana Paula P. da S. *A literatura no livro didático do 1º ano do Ensino Médio: perspectivas da leitura literária*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127-142.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Silene. Título???? In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores*. Trad. de Víctor Barrionuevo. São Paulo: Nacional, 2010.

GREGORIN FILHO, Nicolau José. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

MACEDO, Neuza Dias de. *Biblioteca escolar brasileira em debate*. São Paulo: Senac, 2005.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 171-182.

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

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

ROCHA, Ruth. *Atrás da porta*. São Paulo: Salamandra, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SILVA, Waldeck Carneiro. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

Recebido em 25 de maio de 2013 e aprovado em 5 de junho de 2013.