

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana Dutra Monteiro

**EMERGÊNCIA DOS LEITORES NA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTA CRUZ DO SUL

2013

Fabiana Dutra Monteiro

**EMERGÊNCIA DOS LEITORES NA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Linha de Pesquisa *Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação*, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2013

Fabiana Dutra Monteiro

**EMERGÊNCIA DOS LEITORES NA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Essa dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Linha de Pesquisa *Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação*, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof. Dr. Felipe Gustsack

Orientador – UNISC

Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Profa. Examinadora – UNISC

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Profa. Examinadora – UNISC

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha

Profa. Examinadora- UDESC

Dedico o presente trabalho ao meu filho amado **Felipe Monteiro Jovette Lopes**, por ter me proporcionado a fantástica experiência de ser Mãe e pelo companheirismo na Jornada da Vida e da leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, fé e perseverança.

Aos meus pais, pelos anos de dedicação à minha educação, pelo exemplo de vida e por todos os livros que me presentearam desde a infância.

Ao meu irmão Alexandre, Adilar Henrique, Tânia Maria e família, pelo amor incondicional e apoio nos momentos mais difíceis desta trajetória.

A minha prima Renata Dutra, por ter apostado e acreditado na conclusão do Curso de Mestrado.

Ao casal de tios, America e Ney, por ter me presenteado o livro *O Menino do Dedo Verde*, que arrebatou meus sentidos e me convidou a ser uma leitora apaixonada.

Ao meu amigo Luiz Roberto Conegundes, por transformar os momentos cruciais dessa jornada em alegria e estender sua mão amiga na revisão escrita final, deslumbrando novos sonhos.

Ao meu amigo e Professor Orientador, Dr. Felipe Gustsack, por todo incentivo e apoio incondicional na busca de minha própria coragem e, principalmente, pela orientação serena e segura.

Aos Professores do Curso de Mestrado, pelo incentivo, escuta acolhedora e apoio na caminhada acadêmica.

À Daiane Maria Isotton, pela atenção, cuidado e carinho durante o Curso de Mestrado.

Aos meus amigos de Curso, que participaram da minha trajetória com amizade e carinho.

Aos meus amigos, por compreenderem minha ausência e pela torcida por esta conquista.

Aos meus alunos, por participarem diretamente e/ou indiretamente de minha pesquisa e concederem as condições necessárias para a produção desta Dissertação.

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um no outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar para as paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarzinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

Lygia Bojunga

RESUMO

Realizei esta dissertação a partir das inquietações surgidas enquanto professora mediadora da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino na Cidade do Rio de Janeiro, potencializada pela condição de pesquisadora, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISC, com interesse pelo debate acerca da formação de leitores literários a partir da experiência com o livro na escola. Trata-se do resultado de uma investigação que buscou problematizar a organização das práticas de leitura dentro das escolas do ensino fundamental, problematizando com os alunos suas narrativas de como ocorreu o convite para se tornarem leitores literários e os fatores que constituíram o cenário dessa vivência. A metodologia foi pensada no sentido de explorar a relação construída com o objeto livro dentro do tempo vivido na escola, através de encontros semanais em formato de Roda de Leitores com alunos do ensino fundamental que já experimentaram vivências como leitores literários. Essas Rodas semanais ocorreram por um período de quatro meses e foram filmadas, no sentido de que possibilitassem respostas mais livres, bem como explicações e comentários. Assim, configurou-se como um estudo de caso, considerando a complexidade do problema, pois a intenção não era medir objetos, mas sim de investigar e compreender as experiências com o livro no espaço escolar. Essa opção metodológica justificou-se pela intenção de explorar como ocorriam suas experiências estéticas com a leitura e os detalhes de situações difíceis de observar com métodos quantitativos e tradicionais. As reflexões que emergiram apontam para a importância do livro estar nas mãos dos alunos para a leitura durante o maior tempo possível dentro das escolas, uma vez que a experiência com o livro surgiu como fator decisivo na formação das alunas participantes da pesquisa. Além disso, pude compreender que as rodas de leitura demonstraram ser um bom caminho tanto para oportunizar uma relação da criança com o livro que é diferente daquela tradicionalmente vivida nas escolas; quanto para criar relações de troca e parcerias entre os alunos, costurando as experiências da leitura no campo da formação humana na qual o livro demonstrou ser capaz de arrebatando emoções e sentidos para favorecer a emergência do leitor literário.

Palavras-chave: Práticas de leituras, Formação de Leitores, Livro, Aprendizagem, Literatura.

RESUMEN

Realicé esta tesis a base de las preocupaciones derivadas como mediador de la Sala de Lectura en la Escuela Municipal de Rio de Janeiro, condición agravada por el investigador, una estudiante master en el Programa de Posgrado en Educación / UNISC, con interés por el debate acerca de la formación de lectores literarios desde la experiencia con el libro en la escuela. Este es el resultado de una investigación que buscó problematizar la organización de prácticas de lectura en las escuelas elementales, discutiendo con los estudiantes sus relatos de cómo la invitación a convertirse en lectores y factores literarios que forman el telón de fondo de esta experiencia ocurrido. La metodología fue diseñada para explotar la relación construida con el objeto libro en el tiempo vivido en la escuela, a través de reuniones semanales en formato de Ruedas con los estudiantes de la educación básica que han sufrido experiencias como lectores literarios. Estas ruedas fueron semanales durante un período de cuatro meses, y fueron filmadas en el sentido que permita a respuestas más libres , así como explicaciones y comentarios. Así que, si está configurado como un caso de estudio, teniendo en cuenta la complejidad del problema, ya que la intención no era medir los objetos , sino investigar y entender las experiencias con el libro en la escuela. Esta opción metodológica se justificó por la intención de explorar cómo ocurrían como sus experiencias estéticas con la lectura y la información detallada de situaciones difíciles de observar con los métodos cuantitativos y tradicionales. Las reflexiones que surgieron apuntan a la importancia del libro en las manos de los estudiantes a leer por el mayor tiempo posible dentro de las escuelas , ya que la experiencia con el libro surgió como un factor decisivo en la formación de los estudiantes que participan en la investigación. Además , entiendo que las Ruedas de Lecturas han demostrado ser una buena manera para favorecer la relación del niño con el libro que es diferente de la que tradicionalmente vivían en las escuelas; como para crear relaciones de intercambio y colaboración entre los estudiantes , adaptando la experiencia de la lectura en el campo de la formación humana en el que el libro ha demostrado ser capaz de arrebatarse las emociones y los sentidos para favorecer el surgimiento del lector literario.

Palabras clave: Práctica de lecturas, formación de lectores, libro, aprendizaje, literatura.

ABSTRACT

This dissertation is a study that I conducted after concerns arising from as mediator of the Reading Room an Municipal School in Rio de Janeiro City, potentiated by the condition of researcher, student of Masters in the Post-Graduate Program in Education / UNISC with interest the debate the formation of literary readers from experience with the book in school. This is the result of an investigation that sought to discuss the organization of reading practices within elementary schools, discussing with students their narratives of how the invitation to become readers and literary factors that formed the backdrop of this experience occurred. The methodology was designed to exploit the relationship built with the book object within the time lived at school, through weekly meetings called of Wheel of readers with elementary students who have experienced experiences as literary readers. These wheels were weekly for a period of four months and were filmed in the sense that would allow freer answers as well as explanations and comments. So, if configured as a case study, considering the complexity of the problem, because the intention was not to measure objects, but to investigate and understand the experiences with the book at school. This methodological choice was justified by the intention to explore as occurred their aesthetic experiences with reading and details of situations difficult to observe with traditional and quantitative methods. The reflections that emerged point to the importance of the book in the hands of students to read for as long as possible within the schools, the experience with the book emerged as a decisive factor in the formation of the students participating in the research. Furthermore, I understand that reading wheel have shown to be a good way for possible a child's relationship with the book different from that traditionally lived in schools; as well as to create exchange relationships and partnerships among students, tailoring the experience of reading in the field of human development in which the book has proven capable of snatching emotions and senses to encouraging the emergence of the literary reader.

Keywords: Practice readings, Training Readers, Book, Learning, Literature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SINGLAS

ASOLECTURA	Associação Colombiana de Leitura e Escrita
BIBLIORED	Um rede de bibliotecas publicas que integra três megabibliotecas regionais, seis bibliotecas locais e nove bibliotecas de bairro em Bogotá, capital da Colômbia.
EMPAV	Escola Municipal Professor Afonso Varzea
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Instituto C&A	Instituto C&A desenvolve ações mantidas pela Cofra Foundation, organização que responde pelos investimentos sociais, controlador da C&A. A sigla C&A refere-se a uma cadeia de lojas de moda.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MULTIRIO	Empresa de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

PLANO DA LEITURA

1	DAR AS MÃOS EM RODA NO ABRIR DAS PÁGINAS	11
2	OLHARES QUE DESAFIAM O GIRO DA RODA	14
	2.1 Ensaando leitura com alunos e professores	14
	2.2 Giros da leitura na história da escola	25
	2.3 Movimentos políticos nas escolas e seus leitores	31
	2.4 O calor dos corpos na Literatura do Fogo	38
	2.5 Marcas de outros giros na Roda de Leitura	49
3	OS COMPASSOS DA PESQUISA COM A RODA DE LEITORES	54
4	ENCONTROS E DESAFIOS EMERGIDOS NA RODA DE LEITORES	60
5	O QUE DEIXA LEVAR A RODA DE LEITORES	74
6	GUIAS E INSPIRAÇÕES DESSA LEITURA	76
	ANEXO A- DVD com a filmagem das Rodas de Leitores	80
	ANEXO B- Livros Surgidos durante as trocas na Roda de Leitores	81
	ANEXO C - Livros levados para os Encontros na Roda de Leitores	86
	ANEXO D- Decálogo do leitor de Alberto Mussa	91

1 DAR AS MÃOS EM RODA NO ABRIR DAS PÁGINAS

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
A melodia principal quem
Guia é a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção.

Lia de Itamaracá

Dar às mãos para iniciar, com um grupo de pessoas uma ciranda de leitura, configura o espírito com que iniciei meus estudos em relação à formação de leitores literários no espaço escolar.

Elaborei o presente estudo problematizando meu olhar de observadora implicada¹ guiado pelo interesse em saber como as quatro alunas participantes da pesquisa aceitaram o convite para se tornarem leitoras e como a experiência com o livro ocorreu na escola.

Nesse sentido, tratei, mais especificamente, de problematizar os fatores que compõem a dinâmica das Salas de Leitura frequentadas pelas quatro alunas: seleção de livros², relação de tempo e espaço destinado às atividades de leitura no ambiente escolar, as possibilidades de empréstimo e o livro enquanto instrumento arrebatador de sentidos.

A proposta foi alcançada a partir da realização de cinco encontros no contra turno de uma Escola Municipal no Rio de Janeiro com a participação das alunas nas Rodas de Leitores. Esses encontros tiveram a duração de uma hora, totalizando, ao final, aproximadamente cinco horas de filmagem³, que embasaram o estudo em voga.

A estratégia metodológica escolhida possibilitou a participação de todas as envolvidas, inclusive a observadora, de forma livre e espontânea, permitindo o girar da

¹ Segundo Edgar Morin, o (a) *observador (a) implicado (a)* é aquele que se integra na sua observação e concepção. Este princípio da complexidade contempla a reintegração do conceptor na concepção. (Morin, 2010, p.185).

² Para melhor compreensão do estudo, explicitarei, no ANEXO B, os livros que surgiram nas Rodas de Leitores com o propósito de trazer à baila o acervo atual da escola pública.

³ O material utilizado foi editado para compreensão do trabalho e encontra-se no ANEXO A.

Roda de Leitores. Os encontros propiciaram o circular das memórias, das narrativas, bem como as trocas literárias numa leitura compartilhada.

Em relação ao princípio do *observador implicado*, ressalto a minha trajetória profissional, que dialoga com a temática da dissertação. Em 1995, fui nomeada professora regente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, deste então, passei a observar a realidade caótica das práticas de leitura no ensino fundamental.

Ao passar dos anos, pude constatar as dificuldades dos alunos das séries iniciais quanto à leitura interpretativa de textos. Estes apenas identificavam os significantes das palavras sem alcançar a amplitude das entrelinhas textuais, o que, conseqüentemente, acarretava no afastamento do aluno em relação ao livro.

Além deste fato, observei que o tempo destinado à literatura é insuficiente para o aluno leitor. A leitura introspectiva, além de pouco valorizada, é estigmatizada como passatempo. Os livros não são lidos e discutidos em sala de aula, pois os professores primam pela transmissão dos conteúdos programáticos. Na maioria das vezes, os textos são usados como acessórios para o ensino de gramática e/ou temas transversais.

Em 2008, passei a exercer o cargo de Professora Mediadora da Sala de Leitura⁴ e percebi, que apesar das políticas públicas e programas de promoção da leitura literária dentro das escolas, o desafio ainda é enorme frente às disfunções geradas através do trabalho mecânico de leitura nas bibliotecas escolares.

A organização e o funcionamento dos espaços mencionados anteriormente, apesar das atividades literárias propostas pela SME/RJ, demonstraram ser insuficientes quanto ao trabalho com o lúdico, a experiência livre e a estética com o livro, dificultando, assim, a leitura enquanto experiência individual e complexa capaz de arrebatá-los os sentidos.

A minha inquietação referente a prática de leitura desencadeou o projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*, de minha autoria⁵, no qual contemplei a necessidade de valorização do livro e as discussões entre professores sobre a relação tempo/espaço destinado a leitura na organização escolar.

⁴ No período de 2008 até o ano de 2010 ocupei a função de regente da Sala de Leitura da *Escola Municipal Professor Affonso Varzea* como Mediadora de Leitura.

⁵ Este projeto foi premiado no concurso Escola de Leitores proposto pelo INSITUTO C&A e monitorado pela FNLIJ.

Após a premiação do projeto foi possível formar um grupo de estudos, no ano de 2010, que incluiu os Estados de São Paulo, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro com intercâmbio entre especialistas argentinos e a Associação Colombiana de Leitura – ASOLECTURA.

O intercâmbio referido preocupou-se em indagar sobre o fazer literário de muitas escolas em diferentes lugares do Brasil, confrontando as diferentes realidades de formação de leitores e sua convivência com os livros no ensino fundamental.

Os argumentos referentes à aquisição e ao uso do livro literário nas escolas públicas do Rio de Janeiro justificam o objetivo geral do meu estudo que pauta-se na reflexão a respeito da organização das práticas de leitura a partir das experiências relatadas por alunas do ensino fundamental.

Os indicativos atuais apontam para uma valorização dos estudos científicos que ajudem na compreensão da experiência formadora de leitor e de novos caminhos na educação para a concretização da meta nacional em formar um país de leitores. Deste modo, este trabalho insere-se nos debates acerca dos rumos da leitura no ensino público.

Na Dissertação, o capítulo *Olhares que Desafiam o Giro da Roda*, está subdividido em cinco subcapítulos que fundamentam minha trajetória profissional, as políticas públicas e a experiência literária com o livro. *Os compassos da pesquisa com a Roda de Leitores*, por sua vez, explica a metodologia selecionada.

O capítulo, *Encontros e Desafios emergidos na Roda de Leitores*, aborda as reflexões surgidas nos encontros das Rodas de Leitores e as compreensões do estudo da pesquisa. Em, *O que deixa levar a Roda de Leitores*, concluo o trabalho.

O suporte teórico que sustenta minhas reflexões diz respeito aos autores que se debruçaram sobre o pensamento complexo e a leitura. Daí a seleção das produções científicas de Edgar Morin, Humberto Maturana, Roger Chartier, Jorge Larrosa, Paulo Freire e Gaston Bachelard, que foram agulhas principais na costura da argumentação.

Ao finalizar a apresentação desse estudo creio ter ficado clara a sua justificativa, assim como a sua relevância para o meio educacional. O mergulho no mundo literário e as experiências que espocam do livro configuram este estudo aquecido no calor da condição humana possibilitando um olhar científico da ciranda das emoções no giro da Roda de Leitores.

2 OLHARES QUE DESAFIAM A LEITURA NA RODA

Quero saber quantas estrelas tem no céu
Quero saber quantos peixes tem no mar
Quero saber quantos raios tem o sol
Eu só desejo é a luz do seu olhar.
Não sei meu amor
Não sei, eu não posso falar
Só sei meu amor
Foi na ciranda
Que aprendi a te amar.

Lia de Itamaracá

2.1 - Ensaçando leituras com alunos e professores

Escrever minha trajetória como mediadora de leitura nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro, perpassa os caminhos que atuo como alfabetizadora e delinea-se no período que atuei como regente de Sala de Leitura e escrevi o projeto intitulado *Prisma: refletindo Múltiplas Leituras*.

O projeto em questão foi aplicado na *Escola Municipal Professor Afonso Varzea*, entre os anos de 2008 e 2010, e premiado no Concurso Escola de Leitores pelo Instituto C&A/2010. Durante todo este ano a FNLIJ através de seus especialistas monitorou a aplicação do projeto, a fim de auxiliar o trabalho literário na comunidade escolar.

A *Escola Municipal Professor Afonso Varzea*, está situada na região do Complexo do Alemão, área confrontada pela Secretaria de Segurança. Sua criação deu-se através de decreto municipal em 1985, recebendo sua denominação em 1986. Seu nome é uma homenagem ao Professor Affonso Vasconcellos Varzea, antigo professor de nossa cidade, que, além desta profissão também exerceu as de escritor, jornalista, advogado, atleta e técnico de futebol.

As atividades da Escola iniciaram-se em julho de 1986, com um prédio em argamassa pré-moldada, composto de 05 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha e despensa, secretaria, sala da direção, sala dos professores, pátio coberto, jardim e quintal. Atendia, inicialmente, a classes de alfabetização e de 1ª série. A partir de 1991, foi estendendo gradativamente seu atendimento.

Em 1995, a primeira turma do 5º ano (antiga 4ª série) despedia-se da escola, sendo os alunos encaminhados a outras instituições públicas para cursarem o segundo

segmento do Ensino Fundamental. Até hoje, os discentes são conduzidos para as escolas no entorno da região do Complexo do Alemão.

Em janeiro de 2000, a escola foi reformada e ampliada para atender as necessidades da comunidade. Atualmente, a escola tem três andares, conta com 16 salas de aula, sendo 12 comuns e quatro com banheiro privativo para Educação Infantil e Educação Especial, Sala de Leitura, laboratório de informática, sala de artes, brinquedoteca, sala de dança, auditório para 150 lugares, refeitório, cozinha e despensa, área de serviço e banheiro para merendeiras, banheiro para os alunos em todos os andares, além de banheiro especial para deficientes no térreo, quadra esportiva com vestiário, secretaria, sala da direção, sala da direção adjunta, sala da coordenação, sala e banheiro de professores, pátio coberto e pátio descoberto e parquinho de recreação. Todos os andares são interligados por rampas com corrimão e as instalações são amplas.

A comunidade escolar é formada por moradores próximos à escola, com dificuldades econômicas e de inserção social. Os responsáveis são extremamente participativos e valorizam o espaço escolar. Na cidade conturbada como o Rio de Janeiro, onde os desníveis econômicos e sociais abrem enormes crateras na formação da população, a busca de cultura, informação e, principalmente, conhecimento, impulsionam todas as ações humanas dos projetos desenvolvidos na escola, uma vez que estatísticas de violência na região do Complexo do Alemão são as mais acentuadas do Brasil.

O projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*, que nasceu no espaço escolar em pauta, veio para atender o ensejo de formar leitores ávidos pela literatura; homens conscientes de sua importância na preservação do imaginário literário; cidadãos que compreendem seu valor e capacidade dentro do mundo das letras e seus significados. Neste contexto, novas tecnologias foram utilizadas visando enriquecer e criar o ambiente encantador e sedutor, transformando-o no espaço da Arte e Educação com cirandas, partilhas, espaço para o sensível, Rodas de Leitura e tudo que convida para a magia do ler.

O projeto de minha autoria foi iniciado no ano de 2008 visando a construção de uma nova imagem do espaço, bem como as inúmeras possibilidades de ações possíveis da Sala de Leitura junto à comunidade escolar. As ações se repetiram no ano de 2009 atreladas a outras que foram surgindo abrilhantando o trabalho.

O empréstimo durante esses dois anos sofreu grande mudança e conseguiu, através de diferentes ações, conquistar um maior número de professores, funcionários e responsáveis. As salas de aula passaram a ter uma pequena estante chamada de *Cantinho da Leitura* com livros, gibis e revistas do acervo da escola. Outra ação significativa foi o *Correio Escolar*, criado e desenvolvido pela Sala de Leitura, que ofereceu diferentes possibilidades de atuação com os alunos, abrindo um leque de possibilidades pedagógicas como o concurso intitulado *Cartas de Poesias*, promovido anualmente.

Outra ação importante foi a *Roda de Leitura*, que se constituiu como um momento para ouvir e ler histórias em grupo, e, principalmente, conversar sobre os livros lidos. Esta prática passou a ocorrer em todas as salas de aula, pelo menos uma vez por semana, costurando, assim, a essência do projeto de valorização do livro.

A *Mala Literária Itinerante* foi outra ação de grande valia ao projeto *Prisma*. Sua dinâmica implicava em levar o acervo literário, por meio de carrinhos com rodas, para que os professores pudessem desenvolver diferentes atividades com os alunos. As malas portavam diferentes livros de literatura infantil, fantoches, instrumentos musicais, CD⁶ de músicas e outros recursos.

A sala de Leitura antes de receber o prêmio do *Concurso Escola de Leitores* possuía um ar condicionado, dois armários, sete estantes de aço e ferro, uma estante de madeira, quatro prateleiras de madeira, mesas e cadeiras para os discentes, mesa e cadeira para a docente, quatro computadores, laboratório de informática acoplado com internet, uma impressora, televisão de vinte e nove polegadas, aparelho de DVD e rádio.

A premiação do concurso trouxe benefícios à Sala de Leitura, como um acervo literário maior, novas caixas organizadoras de plástico, novos fantoches, equipamentos técnicos de manipulação de bonecos, malas literárias mais resistentes, novas estantes de madeira feita sob medida, mobiliários novos para um espaço diferenciado da Educação Infantil, visitas à Biblioteca Nacional, despesas custeadas com gráfica para edição do jornal da escola, bem como o acompanhamento da FNLIJ que foi apontado no início do trabalho.

A seguir, listo as demais ações desenvolvidas no ano de 2010, que constituíram o projeto como um todo:

⁶ Compact Disk.

- *Ciranda de Livros* - Cada turma acompanhada do professor visitava a sala de leitura e escolhia um conjunto de livros para a realização da ciranda entre eles.
- *Café literário* – Tratava-se de uma roda de leitura num formato de confraternização recebendo visita de escritores com conversas e partilhas sobre a sua obra. Os convidados externos da biblioteca pública da região e professores de outras Salas de Leitura também eram convidados para debater temas escolhidos.
- *Monitores Leitores* – Os alunos monitores da Sala de Leitura visitavam as salas de aula para apresentar e ler livros, despertando a curiosidade dos discentes. Eles auxiliavam as demais ações desenvolvidas no projeto como um todo, bem como a organização do acervo.
- *Responsáveis Leitores* – Eram grupos de responsáveis amigos da Sala de Leitura que também visitavam as turmas para fazer leitura de livros.
- *Cinema literário* – Projeção de filmes baseados em livros conhecidos seguido de uma roda de leitura com debate sobre os mesmos. Livros escaneados também eram projetados em telão e lidos para os alunos.
- *Círculo de Leitores da EMPAV* – Toda a comunidade escolar escolhia os livros para empréstimo utilizando a carteirinha do Círculo de Leitores. Periodicamente, o acervo era levado até o professor e demais funcionários para empréstimo. Além dessas ações, foram confeccionadas e organizadas estantes na sala dos professores, na área de serviço da cozinha, no depósito da educação física, no refeitório e nas diferentes salas da escola.
- *Salão do Livro da EMPAV* – No pátio da escola, o acervo da Sala de Leitura era organizado em vários stands⁷, improvisados com mesas, configurando uma Feira Literária. Os alunos visitavam e podiam levar um livro emprestado para casa em uma sacola. Tratava-se de uma simulação da *Bienal do Livro* e do *Salão do Livro da FNLIJ*.

As ações descritas acima foram desenvolvidas no ano de 2010, na *Escola Municipal Professor Afonso Varzea*, enquanto projeto da Sala de Leitura, de minha autoria, e foi premiado no *Concurso Escola de Leitores*.

⁷ Stand - Palavra inglesa que significa barraca, banca ou tenda.

Após ter elucidado as ações do *Projeto Prisma* e o contexto da unidade escolar, destaco minhas apreciações sobre o trabalho com o livro na formação de leitores no ensino fundamental.

A experiência desse trabalho me fez perceber a diferença entre a contação de história, a leitura de um livro para crianças e a experiência única e individual do ato de ler. Os dois primeiros possuem importância e relevância no trabalho realizado com os alunos leitores devido as suas possibilidades de encantamento. O último, por sua vez, revela que durante o ato de ler ocorre o convite para se tornar leitor, afinal é mergulhado na literatura que o leitor se forma de fato.

No ano da concretização do projeto em pauta, comecei a indagar sobre a importância da leitura do livro literário no tempo vivido dentro da escola. À medida que a autorização do ler ocorreu na escola e o impacto do empréstimo se concretizou, a formação de leitores tornou-se real.

Na própria pesquisa foi possível observar que o ato de ler é o momento em que ocorre o convite de ser leitor, já que é lendo que a paixão surgiu de forma avassaladora. Essa observação foi compreendida, através das falas das alunas participantes dos encontros, como fator decisivo na emergência leitora num arrebatamento dos sentidos.

No ano de 2010 pude perceber a importância do trabalho que coloca o livro como objeto principal, poderoso e suficiente para o encantamento literário de um leitor. Durante todo o tempo em que venho lecionando, procurei realizar o trabalho de Contação de História e Dramatização, uma vez que sou Contadora de História e tenho formação em teatro. Nos últimos anos venho percebendo o quanto o livro precisa estar em primeiro plano, se e quando, o nosso trabalho visa à formação de leitores.

Com o propósito de valorizar muito mais a leitura do livro, partindo da premissa que realmente a literatura é suficiente para formar um leitor literário, passei a contação, a dramatização, a música para o patamar do cenário e uma forma de sedução, na qual o livro e seu empréstimo passaram a ser preservados como atores principais da promoção.

No mesmo movimento também dialoguei com os professores da *Escola Municipal Professor Afonso Varzea* acerca do valor de não se fazer uma leitura do livro para a realização de atividades posteriores didatizadas, principalmente produção de cartazes, como uma forma mecânica e padronizada de se trabalhar com o livro literário, nas quais após a leitura se pede para desenhar. Como explicita a citação abaixo para melhor percepção da crítica construída.

A escola forma “letores”, mas não consegue promover o desenvolvimento de leitores críticos, uma vez que, no contexto de sala de aula, a leitura é trabalhada como uma prática rotineira e mecânica. Ao sair da escola, o indivíduo geralmente abandona o hábito da leitura, pois encara tal atividade como algo atrelado aos exercícios escolares (SILVA, 1998, pg.11).

Deste modo, com essas conversas, somadas à demonstração das realizações das Rodas de Leituras, que os professores foram iniciando também suas Rodas em sala de aula na tentativa de fazer circular a literatura em uma ambiência de maior encantamento aos alunos.

Em resumo, no ano de 2010, com a premiação do projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*, foi possível a abertura para uma discussão com o grupo de professores em torno do ato de ler enquanto processo de construção de significados. Para tanto, as contribuições de educadores como Paulo Freire, favoreceram o entendimento da leitura como um processo de construção da cidadania e da subjetividade de cada leitor.

Assim, o livro e o ato de ler passaram a ser o foco principal do trabalho, abandonando o exagero da teatralização, da didatização e de outros subterfúgios às práticas docentes em nossa escola. Nesse diálogo carregado de paradigmas, acabamos aprendendo a questionar as práticas recorrentes e as muitas falácias preconizadas em nome da aprendizagem da leitura.

Essas questões fizeram surgir na escola inúmeros debates e conflitos de ideias acerca da formação do leitor literário. Toda a prática antiga que o grupo defendia, apesar de somar esforços múltiplos, conservava o fato do aluno de 5º ano se formar ainda sem gostar de ler e não realizar empréstimos de livros. Após o trabalho com as Rodas e a experiência com o livro, tornou-se mais presente e visível os alunos leitores. Percebi esse movimento como algo positivo, pois para gostar de ler é preciso ler e este foi o principal resultado observado.

No tocante às mudanças em termos de gestão escolar, destaco que os alunos passaram a ser autorizados a escolher qualquer livro que fosse da Sala de Leitura, já que antes somente algumas estantes eram disponibilizadas para empréstimos. Com essa experiência guardo a imagem do rostinho de cada criança, com os olhos brilhantes ao levar o livro que escolheu para a sua casa.

Alguns alunos manifestavam o desejo de levar livros de uma produção gráfica mais requintada e os olhos expressavam o medo daquele empréstimo, pois pareciam

temer pela preservação do bom estado do livro. Após o apoio e a mediação realizada com eles, os alunos carregavam o livro embalado e seguravam com tanta dedicação que mais pareciam estar levando uma relíquia.

As razões descritas e tantas outras vividas durante a realização dos empréstimos semanais, que se chamava *Círculo de Leitores da EMPAV*, tornou-se uma experiência deslumbrante da autorização de acesso ao livro. Algumas atitudes fizeram a diferença para o movimento de fazer circular as leituras. Nesse sentido, destaco as atitudes abaixo:

- Pedir ajuda de alunos da própria escola para serem monitores e realizarem as anotações dos empréstimos no auxílio dessa tarefa, uma vez que os empréstimos aumentaram significativamente.
- Colocar um cartaz na Sala de Leitura dizendo: “Lembre-se, a última coisa que deve acontecer com um livro é ficar ‘adormecido’ em uma estante”. Se você concorda com essa ideia está comprometido com o fundamento e justificativa para as ações do *Círculo de Leitores da EMPAV*.
- Estar sempre dialogando com os funcionários, professores, responsáveis e alunos sobre a importância de movimentar e fazer circular os livros do acervo da Sala de Leitura.
- Trabalhar nas rodas de leituras o texto *Decálogo do Leitor* de Alberto Musa, após receber um cartaz com 10 mandamentos criados por ele (ANEXO D).
- Realizar alguns empréstimos para anotação posterior. Quando algum aluno entrava na Sala de Leitura de forma espontânea e mexia nas estantes era perguntado se queria levar livro.

Quanto a essa última atitude, foi possível observar o aumento de alunos entrando sozinhos na biblioteca. Na estranheza dessas eventualidades, indagava os alunos e estes explicavam que haviam pedido para ir ao banheiro e estavam naquele espaço ‘fugidos’ de outra rotina. Outras vezes, professoras iam até a sala de leitura reclamar que o aluno saiu da sala para fazer uma coisa e voltou com um livro na mão. Nada poderia afetar aquela alegria compartilhada com os alunos de livre acesso aos livros.

Muitos livros, de fato, sumiram, mas não estava me importando com o sumiço, pois sempre acreditei que se ele não tinha voltado para nosso acervo, com certeza já tinha encontrado sua nova estante.

Tanto a ação do *Circulo de Leitores da EMPAV*, como todas as outras ações desenvolvidas no projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*, estavam em sintonia com a mais importante ação realizada, que era a Roda de Leitura. Era na Roda de Leitura que nasciam as peças e montagens de livros lidos, as partilhas das leituras e dos empréstimos e, principalmente, a possibilidade de expressão dos desejos dos alunos.

Como todas as ações ocorriam simultaneamente na escola, o trabalho só foi possível porque eram os próprios alunos que colaboravam enquanto monitores daquele espaço. Sendo assim, o projeto foi o resultado de um trabalho em equipe com professores e alunos monitores. O forte envolvimento do grupo de professores também foi um facilitador no processo, mas o entusiasmo dos novos alunos monitores, mesmo que em experiência inicial nessa função, também impulsionou consideravelmente.

Como inúmeros alunos desejavam ficar na função de monitores era preciso mediar essa crise com a alternância entre eles. O diferencial que não estava nos planos foi uma continuidade da frequência dos ex-monitores e o fato de aceitarem ajudar na aprendizagem dos novos monitores. Os ex-monitores ficavam aguardando mais uma oportunidade para execução das diferentes ações realizadas na escola.

Ao receber o prêmio, o projeto ganhou uma força maior dentro da escola e autorização para realizar ações que dificilmente ocorreriam sem a premiação. A partir deste fato e com o acompanhamento da FNLIJ tudo passou a ser mais flexível. O peso da premiação foi mais importante que o prêmio em si para aquele contexto.

O concurso ocorreu em três estados naquele ano e foi possível o intercâmbio das experiências das escolas tanto dentro do nosso estado como nas demais localidades envolvidas. A culminância do intercâmbio foi numa Viagem até a Colômbia, na qual os professores de outros estados se conheceram e construíram um grupo de discussão.

As contribuições foram muitas para os professores envolvidos e funcionários da escola, mas sem dúvida a reforma da Sala de Leitura e a compra de novos livros para o acervo representou uma conquista valiosa para toda a comunidade escolar.

No mesmo sentido, a viagem à Colômbia oportunizou conhecer e dialogar com diferentes professores mediadores de leituras do Brasil e de outros países. Por isso, vale um breve relato do quanto essa experiência me transformou como professora e também

leitora em formação. Nas próximas linhas, descreverei alguns aspectos dessa viagem de intercâmbio.

No aeroporto do Rio de Janeiro, partindo para São Paulo, nos preparávamos para o encontro com o grupo de professores brasileiros que seguiriam viagem rumo à Bogotá, na Colômbia. Nas confraternizações, inúmeras conversas surgiam e espocavam as diferentes experiências escolares, destacando-se o quanto tudo estava impulsionando transformações significativas em cada escola.

No primeiro dia na Colômbia, nosso grupo participou da Abertura da *Jornada de Reflexões* com diferentes especialistas. Depois, ocorreu a conferência com Cecília Bajour (argentina) e Didier Alvarez (colombiano), durante as quais foi realizada a socialização de projetos importantes desses dois países.

Cecília Bajour falou da situação de ensino atual com a literatura, da formação docente e suas experiências em escolas de Buenos Aires. Destacou a importância da seleção do texto literário e do ato de ler para crianças desde tenra idade com o objetivo de desenvolverem sua escuta fina. Falou ainda da importância do perfil profissional do educador que trabalha com a literatura e é capaz de realizar reflexões literárias com os alunos, que vão além de uma troca superficial das ideias principais de um livro.

A autora argentina denominou como *Conversação Literária* o momento de escutar uma história para a realização de uma discussão posterior, o que estava iniciando-se no seu país enquanto trabalho com práticas de leitura. Percebi semelhanças com o movimento realizado nas Rodas de Leitura do projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*.

Didier Alvarez, por outro lado, diferenciou as dimensões culturais e sociais políticas do trabalho com a língua. Abordou o referencial teórico de Paulo Freire. Relatou a história do país e suas implicações na Educação. Através de sua fala foi possível perceber o quanto a obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire ocupa uma dimensão de relevância no discurso em outros países.

Destacou ainda as três grandes tarefas políticas da educação para leitura: inclusão social, coesão social e empoderamento⁸. Na perspectiva do empoderamento, o

⁸ O conceito de empoderamento, como o concebia Paulo Freire, carrega um sentido transformador. Segundo o autor, a pessoa, grupo, ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que levam a se fortalecer social e politicamente.

teórico socializou os projetos, explicando os programas e pesquisas realizadas na área da educação para a leitura em Bogotá.

É importante destacar o conceito de empoderamento abordado na palestra de Didier Alvarez, que gerou a compreensão da importância do repasse para os professores brasileiros, bem como o aproveitamento desse conceito com o trabalho literário no *Projeto Prisma* que estava sendo desenvolvido. Destaco assim, uma citação que permite visualizar a questão:

O processo de empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem, de um pensamento ingênuo – para uma consciência crítica. Mas isto não se dá no vazio, numa posição idealista, segundo a qual, a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 1979).

Ainda nesse primeiro dia, nosso grupo de intercâmbio realizou visita à *23ª Feira Internacional do Livro de Bogotá*. Nos momentos em que estávamos mais livres, as conversas ficavam muito intensas e trocávamos incansavelmente ideias e compreensões a respeito de nossas dificuldades, dos paradigmas que enfrentávamos e de como cada professor em sua localidade criava soluções para tais demandas em cada escola.

No dia seguinte, nosso grupo participou do *Seminário sobre Cultura Escrita e de Leitura* (ASOLECTURA) com Silvia Castrillon, que relatou a história da Colômbia, desde 1970, relacionando-a à promoção de leitura após a Reforma do Governo no país.

Nesse universo, a autora falou sobre o avanço da articulação do trabalho com literatura infantil no espaço escolar e suas necessidades específicas.

Silvia Castrillon destacou também a importância da presença do professor no espaço bibliotecário escolar. Explicou toda a trajetória da ASOLECTURA no seu país, e os dois projetos desenvolvidos chamados de *Clube de Leitores* e *Diário do Leitor*. Nesse conjunto apresentou como funciona a BIBLIORED, uma rede de bibliotecas públicas que integra três megabibliotecas regionais, seis bibliotecas locais e nove bibliotecas de bairro em Bogotá. Estendeu o seu discurso contextualizando as bibliotecas escolares no país.

Nos dias que se seguiram visitamos inúmeras bibliotecas públicas e escolares. Em cada escola os professores apresentaram os projetos desenvolvidos para a formação de leitores. Nosso grupo de professores brasileiros percebeu similaridades no enfrentamento do trabalho pedagógico diante das realidades apresentadas nas visitas às

escolas colombianas. Elenco, nesse sentido, alguns aspectos que chamaram mais a atenção por serem também vividos no Brasil, principalmente, nos três estados envolvidos:

- As direções escolares desviam o professor mediador da biblioteca para outras funções, como por exemplo, o apoio à alfabetização dos alunos.
- Os professores na Colômbia, apesar de serem chamados de bibliotecários, não tem formação em Biblioteconomia. Assim como no Brasil, são professores concursados que saem da função de regência de turma para serem mediadores de leitura. A diferença é que na Colômbia há alguns bibliotecários que acompanham um conjunto de escolas buscando auxiliar esse professor sem formação específica, ou seja, cada bibliotecário tem um grupo escolar para supervisionar.
- Em todas as bibliotecas escolares havia um sistema de controle dos livros com *chips* e detector nas portas para segurança do espaço. Esse aspecto foi notado já ao entrar na biblioteca, expressando a preocupação com o cuidado pelo desaparecimento do livro.
- As bibliotecas escolares eram muito bem organizadas e os livros estavam sempre todos arrumados nas estantes, o que mesmo sendo para receber visita, revelava que essa era uma preocupação estética do espaço em si frente ao trabalho com os alunos.

Durante as visitas, sempre procurava conversar com os alunos e tentar saber mais do funcionamento das bibliotecas escolares. Assim, percebi que o ato de mexer nas estantes segue um padrão e orientação de uma bibliotecária seguindo a catalogação do livro.

Essas e tantas outras observações foram debatidas por nosso grupo na tentativa de compreender como ocorriam em solo brasileiro tudo o que observávamos. Percebemos, por tanto, que não há muita alteração ao contexto brasileiro e que no geral a realidade se repete com a conservação de um paradigma escolar no que diz respeito ao trabalho com o livro na Biblioteca.

No último dia, nosso grupo passeou na Capital de Bogotá e visitou Museus, reformulando tudo aquilo que tal experiência me passava, voltei ao Brasil, decidida a

realizar um Curso de Mestrado para pesquisar a experiência do aluno com o livro e suas implicações na formação de leitores. Estava confiante de que isso implicaria numa contribuição relevante tanto para minha carreira no magistério como para todos que se interessam pelo trabalho com a literatura nas escolas.

2.2 – Giros da leitura na história da escola

A par dos teóricos acerca do ensino da leitura no Brasil, percebo que em outro tempo e espaços, não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que entendemos nos dias de hoje. Ocorre, no entanto, que mesmo após décadas passadas, os paradigmas não foram superados, mantendo-se na atualidade as mesmas práticas para o aprendizado da leitura.

Até metade do século XIX, os livros praticamente não existiam nas nossas escolas. Relatos de autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos e cartas, serviam de base ao ensino. Em alguns casos, a Constituição do Império, a Bíblia e até mesmo o Código Criminal serviam como manuais de leitura nas escolas.

Na verdade, foi somente no século XIX, com a implantação da *Imprensa Régia*, em 1808, que o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. A partir de então, não só na escola, mas em quaisquer instâncias, eram raros os objetos disponíveis para a leitura. Em poucos lugares os livros podiam ser adquiridos. A partir da segunda metade do século XIX, portanto, começaram a surgir no país livros destinados a leitura, especificamente às series iniciais da escolarização, sendo a maior parte impressa na Europa.

Em 1921, um livro marcaria a história dos livros de leitura: *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. O livro se diferenciava de toda a literatura, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição e que passou a ser difundido, ganhando maiores espaços de discussão na escola: *a provocação do prazer da leitura*.

No século XX, apesar da forte expansão do ensino da rede pública 80% da população brasileira era analfabeta. Assim sendo, novos métodos de ensino começaram a ser discutidos no país e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita. Esses fatos apontam, a meu ver, de maneira muito pontual e clara, para os vínculos existentes entre a

produção/consumo de livros no Brasil, que inaugura a construção de nossos repertórios de leitura, e a invenção da educação literária brasileira.

Atualmente, a preocupação com as práticas de leituras escolares vem se mantendo igual a do início do século passado. A forma ocupa posição principal no trabalho pedagógico com respostas padronizadas. Priorizaram-se, então, os aspectos para instrumentalizar o aluno frente ao texto, distanciando-o da essência textual e das múltiplas leituras possíveis e individuais de cada leitor.

As práticas escolares ao longo da história da educação pública privam a dimensão mais importante da literatura, no que se refere ao aspecto estético, e sua função poética. Ao focar na resposta padronizada e na forma única de interpretação utilizando sempre os mesmos caminhos, a escola tem desperdiçado a possibilidade do encontro do leitor e das múltiplas leituras frente ao mesmo texto lido.

A busca incessante por significados únicos ou pela verdade absoluta expressa no livro não possibilita a dimensão literária, que por essência é complexa e múltipla, e assim não permite diferentes modos de ler num conjunto escolar, para brotar novos textos e possibilidades infinitas de um mesmo livro.

Novos modelos de ensino buscam práticas de leituras dentro do espaço escolar do Ensino Fundamental que aplaudam a leitura literária na sua dimensão múltipla e que convidem os alunos ao encontro com as diferentes vozes existentes no livro, além de saber reconhecer a voz do escritor e escutar a própria voz. Na escola, espaço privilegiado para o coletivo, deve oportunizar o ouvir as vozes do grupo numa partilha dos achados e bordados poéticos.

Infelizmente, ações dentro das escolas estão caminhando lentamente. Apesar das mudanças e inquietações de diferentes reformas pedagógicas ocorridas ao longo da história, o modelo mecânico da leitura continua existindo dentro das escolas. Mantém, assim, a mesma forma de ler e interpretar o lido, enfatizando a resposta única.

A criação de novas bibliotecas escolares e outros espaços como as Salas de Leitura cresceram no cenário nacional, mas continua a preservação das antigas práticas. A escola ao selecionar os livros literários para trabalhar, muitas vezes busca enfatizar a formação moral e comportamentos padronizados para com o livro, limitando a experiência de modo a empobrecer o momento do ato de ler.

Na obra de Cyntia Greive Veiga sobre a Nova Escola no final do século XIX e início do XX, me deparei com um estudo que também sinaliza as observações até aqui tecidas. A saber:

Embora já disseminadas, as bibliotecas modificaram sua formação a partir da nova pedagogia e deixaram de ser apenas um espaço colecionador e organizador de “bons livros” para se converterem em ambientes estimuladores do gosto pela leitura. Nas primeiras décadas do século XX ganha reforço a experiência da emoção estética pela via da iniciação literária. O instrumento para isso constitui, obviamente, em livros adequados à formação moral e afetiva, com temas ligados à natureza ou fábulas que exemplificassem bons e maus comportamentos, despertando sentimentos positivos nas crianças- compaixão, altruísmo, amor à pátria e obediência aos pais (VEIGA, 2007, p.230).

Cada vez mais se fala na alegria de ler, aspecto quase não mencionado no passado, quando os ensinamentos instrutivos eram considerados mais importantes e acreditava-se que a busca do encantamento na leitura era extremamente prejudicial à formação do leitor.

Felizmente, essa compreensão mudou e é possível percebê-la através das diversas campanhas de incentivo à leitura, fomentadas pelos Governos e financiadas por sociedades estatais, mistas e privadas, que hoje promovem movimentos de formação de leitores no Ensino Fundamental. Essas iniciativas, a meu ver, são indicadores da nova visão sobre a importância da leitura como experiência formadora do indivíduo.

Com a intenção de compreender melhor o fenômeno da própria história da leitura nos tempos atuais é de grande valia estudar a obra de Roger Chartier (2011), que se refere à história da cultura e dos livros na condição de práticas sociais, bem como os mecanismos de apropriação. Para entendermos esses aspectos de sua obra, situarei as ideias do autor.

Roger Chartier nasceu na França em 1945 e revolucionou a história da leitura ao direcionar seu estudo para as significações sociais do escrito. Através de sua obra, é possível compreender que a leitura constrói significados que vão além do escrito com o acréscimo do leitor na construção de sentidos. Em seus escritos, encontram-se fundamentos para reflexão sobre a circulação e apropriação do escrito, o que diretamente está ligado a minha reflexão sobre a circulação de livros dentro da escola pública do ensino fundamental.

A obra de Roger Chartier é um alicerce do meu estudo, pois denota que a leitura carrega sua história de acordo com a prática em determinada época, assim como também expressa a circulação do escrito. Considerando o pensamento do estudioso em pauta, me debrucei sobre sua lógica de compreensão social para entender a realidade do ensino público.

Neste contexto, percebo que a leitura dentro das escolas carrega sua história de acordo com suas práticas e, conseqüentemente, expressa uma determinada época. Não é possível estudar quantos livros existe em uma determinada escola de ensino público ou privado, sem levar em consideração a leitura em sua totalidade, envolvendo distintos aspectos.

Considero pertinente envolver no estudo a diversidade de leitura do livro dentro de uma escola destinada às crianças. Ao buscar a compreensão dos caminhos da leitura dentro da escola pública atual, se faz notório traçar também a história social da leitura e os diferentes usos do livro, bem como a sua circulação, a posse e os empréstimos. Deste modo, dentro do *Capítulo 4 - Encontros e Desafios Emergidos na Roda de Leitores*, aproveito para listar tópicos com as propostas dos professores, que surgem nas falas das alunas e apontam para os diferentes usos do livro na escola.

De acordo com Roger Chartier, a variabilidade histórica da leitura e o mecanismo de apropriação são pontos principais para compreensão do tema. Em sua obra o livro pode ser possuído como um objeto numa multiplicidade de usos e modalidades de leitura de acordo com o seu tempo e espaço. Segundo o autor “apropriar-se, portanto é ação afirmativa, é invenção e criação e não simples recepção mecânica e automática de sinais e mensagens (1999, p.77)”.

As bibliotecas escolares são os espaços eleitos para abarcar o acervo literário de uma escola, mas segundo o estudo feito na obra do autor, o importante é observar os mecanismos de apropriação do espaço e do acervo. Na presente Dissertação tais mecanismos referem-se como é observada a ideia da conservação dos livros na escola pública do Ensino Fundamental, a realização das ostentações do lido, a ostentação da quantidade e o que ela representa na comunidade escolar.

A apropriação aqui entendida visa à elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Para o autor a apropriação do livro vai desviando sua função primordial para as diferentes representações sócias culturais que são

construídas em torno do ato de ler e seu status. Proponho também a reflexão de como esses processos estão se concretizando para os alunos, no espaço escolar, junto aos professores.

A apropriação no intercâmbio com as práticas de leitura diz sobre a historicidade do ato e suas variabilidades no contexto de um determinado tempo. A forma como se lê o livro e todos os aspectos envolvidos está associado a cada leitor e as diferentes interpretações na multiplicidade de cada período de tempo. Daí a compreensão de que as práticas de leituras são culturais e variantes sociais de significados.

A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a de camponeses. De fato, hoje estão bem atestados tanto de textos eruditos por leitores que não são quanto à circulação, nem exclusiva e talvez nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objeto de múltiplas decifrações, socialmente contrastantes- o que deve levar, necessariamente, a completar o estudo estatístico de suas distribuições desiguais com aquele de seus usos e empregos. Acrescentar, portanto, ao conhecimento das presenças dos livros aquele das maneiras de ler (CHARTIER, 2011 p.79).

No que confere à compreensão da leitura dentro da Escola Pública de Ensino Fundamental, que está envolvida em diferentes programas de formação de leitores, destaca-se o investimento do livro literário e as distintas *maneiras de ler*.

No estudo acadêmico que segue, destaco no título a experiência com o objeto livro e proponho a pesquisa das diferentes *maneiras de ler* junto às alunas leitoras do Ensino Fundamental, enfatizando seus discursos sobre suas leituras, maneiras e posses com relação ao livro.

A obra de Roger Chartier fundamenta meu estudo, conforme mencionado anteriormente, principalmente, as reflexões surgidas durante a escuta das experiências das alunas no que se refere ao modo de ler, os mecanismos de apropriação do livro e a compreensão de como a escola, hoje, está lendo o livro.

As leituras referentes à *Historia da Leitura* possibilitou uma percepção mais integral para o estudo, bem como a importância de não se poder abandonar os próprios livros lidos das alunas, pois estes também nos contam da historicidade, e uma vez consolidados na pesquisa constituem uma representação significativa do lido.

Através das leituras de Roger Chartier, foi possível encontrar alguns alarmes que mereceram a minha atenção, pois sinalizou os possíveis escorregos durante o percurso,

uma vez que os relatos das alunas leitoras não são autoexplicativos e também não constituem caminhos para formar leitores. Antes, são registros de caminhos já existentes na escola pública e foram percorridos com alunos, professores e o livro em conjunto. Ninguém caminhou sozinho, nem o aluno, muito menos a presença do livro. Ambos percorreram conjuntamente e em sua trajetória histórica apresentaram possibilidades das práticas culturais do grupo de leitores reais da escola.

Outra questão importante que vale destacar é o fato de não encontrar indicadores de maneiras de ler através dos livros selecionados por alunas, não buscar interrogar as leitoras tais aspectos. Diante do livro é necessário saber que existem leituras diversas e diferentes formas de apropriação desse objeto principalmente quanto a relação com o sistema escolar e as modalidades da prática da leitura.

Há um ponto em que se opõem frequentemente historiadores e sociólogos, e sobre o qual temos concordado de fato, a ideia do livro que se pode compor, do qual se pode seguir a circulação, a difusão. A distribuição, etc., é preciso substituir a ideia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler (CHARTIER, 2011 p.236).

O estudo torna-se menos redutor uma vez que amplia a questão como acima foi referido para as possibilidades do encontro entre o livro e o aluno leitor. É preciso conhecer as experiências com o livro, apesar de existirem leituras diversas, competências e instrumentos para a devida apropriação desse objeto.

Nesse aspecto ao buscar as falas das alunas leitoras não irei ao encontro de autoexplicações ou manuais de como fazer nascer um leitor, mas da relação do livro à leitura. Objetivo antes de tudo, um abandono de uma leitura plural do tema para a experiência individual numa prática, que por ser cultural faz parte de um grupo, e, que ao somar com outras distintas experiências singulares com o livro, venha somar para um olhar mais complexo na relação livro/leitor ou leitor/livro.

A fim de fundamentar meu trabalho acadêmico, destaco a importância de ressaltar que fui aluna do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino e me tornei leitora apaixonada. No presente momento, sou professora regente do ensino público e também uma leitora-professora. Enfatizo essa contextualização para posicionar o meu olhar de pesquisadora, levando em consideração que tais aspectos também possuem sua relevância ao considerar a implicância do tema.

Ao lançar um olhar nas experiências com o livro de alunos leitores, a *professora-aluna-leitora* o faz em determinada condição sócio cultural, assim como é entendido neste referencial teórico. As escolhas revelam também seus caminhos e leituras, além da singularidade de sua experiência com o livro.

E eu gostaria talvez de começar por aí, por uma espécie de reflexo profissional. Parece-me importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, interrogarmos-nos como praticantes, nós mesmos, dessa prática. Creio que é importante sabermos que somos todos leitores e que, a esse título, corremos o risco de atribuir à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos (BOURDIEU, 2011 p.231).

Ao tratar da leitura como prática cultural de produção de sentidos dentro da escola e abordar um assunto comunitário na tradição escolar, pode se dizer que também significa escrever um pouco de há quanto tempo e como se deseja ler e fazer ler nas nossas escolas públicas, assim como os caminhos que está sendo percorrido na atualidade.

Assim como a leitura está para os olhos de quem lê, o presente estudo também está para os olhos de quem observa. O diferencial que se pretende cientificamente é somar também a esse olhar os olhares de outras alunas leitoras entrelaçando-os aos estudos já realizados.

Ao responder as inquietações da problemática proposta, obtive um registro científico com conhecimentos sobre o ler na escola, bem como o olhar complexo do tema. De alguma forma, ofereci uma resposta às inquietações pedagógicas da escola do Ensino Fundamental, mas antes da própria professora que lê e da aluna que lia.

Ao escolher esse caminho, revelei minhas leituras de Roger Chartier e apresento uma reflexão para enfrentar o desafio de formar um país de leitores, através do olhar de alunas leitoras para com o livro dentro da escola.

2.3- Movimentos políticos nas rodas de leitores

Ao estudar as intervenções do Banco Mundial e o impacto destas nas Políticas de Educação, possível perceber que não existe uma preocupação com o rumo adotado para o progresso das práticas educacionais, mas apenas quanto ao seu fim, tendo em vista que os projetos voltados à educação foram desenvolvidos por economistas.

Uma vez que os interesses do Banco são os de seus acionistas, que não de forma coincidente, são os países mais poderosos do mundo, a educação passa a adotar um discurso administrativo sob a máxima de diminuir custos e ampliar a abrangência atendendo, assim, um maior número de pessoas inseridas no período da Educação Fundamental. De acordo com Silvia:

Nesta política de poder e de edificação de uma ordem geopolítica, econômica e social não há espaço para neutralidades, mas, sim, para interesses. Não é um jogo para amigos e entre amigos. É um jogo de política de poder e que países ricos subjagam países em desenvolvimento. É um jogo em que há o predomínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano (SILVIA, 2003, p.297).

O maior problema dos países em desenvolvimento ainda está no analfabetismo e no fracasso da formação de leitores. As medidas criadas até então não têm demonstrado capacidade de combater ou alterar significativamente esse quadro. Como foi exposto inicialmente, o maior interesse não está em como fazer, está no fim, sem refletir nos caminhos utilizados.

Nas políticas das reformas educacionais implantadas pelo Banco Mundial, encontra-se como meta o investimento em infraestrutura, como livros didáticos e criação de bibliotecas. Um livro didático pode instruir várias pessoas, por vários anos. Uma biblioteca bem equipada pode instruir uma comunidade inteira. Por isso, tanto se nota a preocupação do Governo em campanhas voltadas para a máxima dessa política veiculada na mídia: *Brasil, um país de Leitores*. Esse investimento é questionável, já que o aumento do acervo literário de uma escola não representa significativamente a criação de um trabalho para formação de leitores.

Com o aumento considerável do acervo bibliotecário nas escolas públicas, o livro começa a fazer sua presença nos espaços escolares. Nunca se observou tanto a valorização de criações de bibliotecas escolares. Paradoxalmente, tem-se o aumento da não leitura no espaço escolar. Como esse fenômeno pode existir? Nas bibliotecas são realizadas todas as práticas e possibilidades literárias de atividades pedagógicas, mas que em sua maioria esmagadora são práticas de escuta e não de leitura propriamente dita.

O FNDE organiza a distribuição de recursos para os programas do Ensino Fundamental, dos quais o PNBE e PNLD, entre outros do PDE, são responsáveis pela

chegada do livro na escola. Apesar das políticas existentes criarem mais bibliotecas escolares isso não significa que, de fato, os atores da ação pedagógica estejam realmente lendo ou envolvidos em práticas leitoras, bem como refletindo sobre as suas práticas e as produções escolares. A saber:

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos (SILVIA, 2003, pag.299).

A escola no afã de desenvolver projetos e ações dos programas para formação de leitores não consegue distinguir que as práticas desenvolvidas são, na sua maior parte, ações de escuta, uma das razões pelas quais os alunos continuam lendo pouco dentro do ambiente escolar.

A par dos estudos de Chartier, é possível ressaltar que a escola enfatiza uma maneira de ler realizada na Idade Média, que também carrega seu valor na escuta coletiva. Ao enfatizar tal prática deixa a leitura introspectiva em segundo plano. Assim, concordo que:

Tal contraste pode ser tratado diacronicamente, sinalizando e datando as sucessivas conquistas da leitura visual em silêncio. Três períodos seriam decisivos aqui: o dos séculos IX-XI, que viram os scriptoria monásticos abandonarem os antigos hábitos da leitura oralizada; o do século XIII, com a difusão da leitura em silêncio no mundo universitário; e enfim, o da metade do século XVI, quando a nova maneira de ler alcança, tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil (CHARTIER, 2011, pag.82).

A fim de atender a demanda dos programas, a leitura acaba sendo realizada no tempo que sobra fora do planejamento, nas brechas do horário, antes da saída ou em tempo no tempo de espera entre as ações. A atividade de leitura propriamente realizada por cada aluno passa a ocorrer cotidianamente “quando dá” ou no tempo ocioso que por ventura ocorra.

Se faz necessário destacar nesse momento que as práticas leitoras não são as que facilmente observam-se nos projetos escolares com o objetivo de formar leitores, pois

estas são práticas diferentes, nas quais o aluno escuta alguém ler o livro para ele ou para um grupo. Num olhar atento encontram-se atividades de escuta em diferentes abordagens, uma maneira de ler enfatizada na escola e não as atividades de leitura em que o aluno é autorizado a ler o livro em sua plenitude da ação.

No tocante à separação e distinção das práticas de leitura e de escuta optei por trabalhar com a reflexão da leitura de mundo que antecede o da palavra, onde ler é distinto, único e não se trata de ouvir. (FREIRE, 1994). Sendo assim, as práticas de leitura permitem ao leitor a compreensão mais íntima e própria da sua condição humana, diferente do movimento de ouvir a leitura do outro e toda a bagagem que a voz transpassa da leitura do mundo de quem está lendo.

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1994, p.13).

Não cabe em minha reflexão desqualificar a prática de escuta, que também traz em si suas aplicabilidades e funções dentro da escola, mas diferenciar o tipo de prática que está delimitada na pesquisa. Ao abordar práticas de leituras fica delimitado que são as práticas onde o leitor realiza individualmente sua ação de ler, que carrega a sua leitura do mundo como explicitado na citação do educador Paulo Freire.

A existência de livros didáticos eficientes para instrução e um acervo literário dentro das escolas ficou acoplada à ideia da capacidade de se colocar mais alunos em sala, onde o professor, agora apoiado com os materiais favoráveis, poderia lecionar para um número bem maior de alunos sem prejuízo da instrução escolar. Segundo essa vertente, o que se observa é a diminuíram os custos com salários de professores, formação docente e aumento no número de alunos “analfabetos”. Sendo assim, Paro afirma que:

Isso significa que o dinheiro que era para ser gasto pagando melhores salários, oferecendo melhores condições de trabalho, esse dinheiro e muito mais é empregado para comprar “ensino” dessas empresas e elas passam a mandar na escola. O professor não tem mais autonomia de planejar a sua

aula, pois está tudo feito em apostilas. Essas empresas tem objetivo, na escola, treinar o professor para que ele consiga- e o objetivo dessas apostilas, desse sistema é esse, como está explicitamente em documentos- fazer com que as crianças tenham maior desempenho nos exames padronizados (PARO, 2012, p. 252).

No que diz respeito ao surgimento das bibliotecas escolares, é possível observar que nessa política, os profissionais que atuam nesses espaços não são formados para o trabalho frente ao material literário, uma vez que existe uma infraestrutura e excelência no acervo, infelizmente qualquer pessoa pode mediar o processo de formação de leitor sem necessitar de práticas pedagógicas mais elaboradas ou reflexivas.

Assim, cada vez mais, as reformas nas escolas expressam um investimento que objetiva a menor dependência possível do professor regente enquanto recurso. Cada vez mais é possível perceber a entrada de qualquer pessoa na escola, como estagiário, voluntário, exercendo uma função de regência e atuando diretamente no processo educacional.

A época em que vivemos é da supervalorização da infraestrutura dentro da escola. Nessa mesma onda encontramos a ideia de que qualquer um pode ler para os alunos e oferecer uma atividade de contação de história, bem como atuar na formação de novos leitores, uma vez que as ferramentas para a caracterização do espaço e acervo são oferecidas de forma mecânicas e automatizadas.

Sem dúvida é um período conturbado sob os impactos da *Política do Banco Mundial*, no qual não são priorizadas grandes reflexões por parte dos professores, mas por alguém que aplique as apostilas e o material que chega pronto na escola para ser executado. A infraestrutura é oferecida de forma prática e rápida.

Nesse contexto, atuando como professora na Rede Pública de Ensino, percebo a não valorização das ações como Roda de Leitura, dentro da forma que a concebo, mas sim ações de leitura e empréstimo que são realizadas aleatoriamente, uma vez que há o acervo disponível, deixando escapar a reflexão sólida a respeito da ambiência leitora no contexto escolar.

Ainda nessa observação do cenário atual da escola pública, é possível observar que nunca se falou tanto em literatura, formação de leitores no Brasil e criação de Feiras Literárias e, conseqüentemente, o aumento da frequência de alunos nesses eventos. O governo envia às escolas acervos literários com renomados títulos. Constata-se que a

escola, apesar dos inúmeros investimentos, não está mais preparada para proporcionar a leitura e garantir o projeto maior de formar um país de leitores, principalmente no tocante a realidade da Cidade do Rio de Janeiro.

Em contrapartida, é importante sublinhar que o analfabetismo e a formação de leitores é uma preocupação do Banco Mundial por motivos também econômicos. Em um mercado globalizado é natural que as empresas multinacionais migrem para os países subdesenvolvidos com mão de obra mais barata. Surge, assim, a necessidade de qualificar minimamente os trabalhadores destes países, o que resulta na meta de alfabetização da população dos países pobres.

Que leitor será esse e o que irá ler, tendo em vista que o modo como se desenvolveu sua formação não é mais significativo diante do trabalho que exigem uma leitura mecânica? É necessário que se produza uma competência mínima que qualifique a mão de obra barata e pronta, oferecendo sua oferta de trabalho uma vez que todos passaram por essa escola.

Dois pontos conflitantes surgem na escola com relação à leitura: o da leitura literária e o da decodificação de textos para o trabalho. Com tantas mudanças ocorridas no cenário da escola, após reformas sucessivas, ficou evidente a supressão da leitura literária crítica tão necessário para a organização da sociedade mais justa e igualitária. Ao contrário, o que está acontecendo na escola é a ditadura do pensamento único, ao valorizar a única leitura de um texto.

Hoje em dia, alcançar o IDEB (o fim) é o máximo, e sobrepõe qualquer reflexão de como fazê-lo, desde que perpassa em ações rápidas, diretas e produtivas resumindo-se em frente de trabalhos para treinamentos relacionados à preparação de provas e avaliações. Estariam, portanto, os alunos enfrentando sua maior dificuldade, que ainda está na abstração da leitura dos textos trabalhados, exercendo deste modo uma leitura analítica? Isso não terá tanta importância se a leitura exigida nas avaliações for treinada e repetida através dos livros didáticos e textos oferecidos com o propósito de preparar alunos para essas avaliações nacionais.

Inúmeras inquietações surgiram nesses últimos anos, exigindo respostas para atender a dialética de professores mal remunerados e alunos cada vez mais pragmáticos. O impacto dessa política exclui a subjetividade de professores e alunos transformados em meros executores de projetos e apostilas. E, portanto, faz surgir desconfiança das

ações relacionadas à prática de leitura literária dentro da escola pública na nova ordem econômica e administrativa.

Nesse contexto, a Roda de Leitura, que aqui é compreendida sob a ótica do trabalho de Paulo Freire, especialmente em *A Importância do Ato de Ler* (1994), como um momento de desejo do indivíduo, sua experiência íntima com o texto, além da ideia de que o idiossincrático de cada pessoa frente ao texto literário pode ser acolhido na escola.

A escola, por mim considerada, passa a ser necessária para os leitores adquirirem uma aproximação com a literatura voltada para compreensão do mundo e não para aplicabilidade da leitura no seu fazer no mercado de trabalho. A leitura, neste caso, acaba por se tornar uma ferramenta social de valor puramente econômico.

Apesar de tantos livros dentro das escolas, a literatura enquanto Arte continua sendo um direito de poucos e pertencente à elite brasileira. Mesmo que não pareça consequente, sem a literatura não teremos a crítica da sociedade e o Brasil, será excelente para o mercado, razoável para os indivíduos e nada bom para os cidadãos.

O interesse acadêmico do presente estudo oportunizou o saber de como a leitura de textos literários está sendo abordada nas escolas do Ensino Fundamental, considerando as reflexões em torno das experiências de alguns leitores nos espaços escolares.

Daí, então, a relevância de minha Dissertação, que contempla as questões relacionadas à leitura na escola, numa perspectiva de suma importância para a complexidade da dimensão humana. As relações intrínsecas nas quais o aluno leitor se autoproduz, autorregula e mantém interações com o texto lido desencadeando a vivência de acoplamento estrutural entre o escritor, texto e leitor também são considerados. Concordo com Maturana que:

(...) organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre. Finalmente, isso ocorre espontaneamente, sem nenhum esforço dos participantes, como resultado do determinismo estrutural na dinâmica sistêmica que se constitui no encontro organismo-meio. Em consequência disto enquanto estou vivo e até que morra, vivo em interações recorrentes com o meio, sob condições nas quais o meio e eu mudamos de maneira congruente (MATURANA, 2002, p. 62)

Na compreensão da condição humana, a experiência literária encontra seu potencial mais íntimo e revolucionário em cada leitor capaz de ler a diversidade de mundos que cabe dentro do livro no tempo vivido na escola.

Nas condições esquecidas do humano, a escola sobrecarregada nos seus tempos e espaços, precisa reencontrar os caminhos para o convite de se tornar leitor, do viver na escola e das experiências no fluxo emocional com o livro. De forma segura essa pesquisa demonstra um caminho possível para esse momento, o de permitir a leitura do aluno ao livro, pois a simplicidade do deixar ler exerce complexa reestruturação do mecanismo de apropriação da leitura em nosso país.

Na possibilidade de compreender melhor o que se faz ou se opta em não fazer na escola com o livro e com os alunos, bem como as emoções das experiências vividas nessas escolhas ao autorizar a leitura do livro, não há como se enganar de que tal posicionamento impacta diretamente os planejamentos escolares. É preciso, portanto, redimensionar as questões do tempo e do espaço nas relações afetivas com novos caminhos para leitura literária nos momentos vividos na escola.

2.4 - O calor dos corpos na Literatura do Fogo

A condição de leitor é antes uma decisão que determina outras formas de ser na sociedade letrada, expondo-se a trilhar os rumos da palavra e o risco eminente que o texto carrega de perturbação e organização das ideias. Nesse sentido foi possível perceber durante os encontros com as alunas nas Rodas de Leitores, que a experiência também ocorreu como uma tomada de decisão pessoal e intransferível no convite para ser tornarem leitoras.

Nesse sentido observei que o convite que o texto faz ao leitor, mostra-se como um exercício arriscado de se viver de olhos abertos, oferecendo uma segunda visão sobre a realidade posta, na qual ele vai aprendendo a relativizar alegrias, frustrações, conquistas e derrotas. Assim, ler é um convite a relativizar as experiências da vida humana.

O texto escrito oferece a experiência leitora em si, sendo que, nem a aparência, a voz, nem mesmo o contexto de que o escritor fala, pode interferir nesse processo. O leitor elege o momento único e específico para o encontro, no ritmo escolhido e na forma que deseja que cheguem as ideias para dentro de si.

A leitura literária está para a capacidade humana de mergulho dentro de si mesmo e vai ao encontro da *Autopoiese* e da *Teoria da Biologia da Cognição*. Para Humberto Maturana o termo *Autopoiese* compreende a condição humana de se autoproduzir. Como sistemas vivos de autoprodução e que produzem também tecnologias de si para existir. A saber:

Nós, os seres vivos, somos sistemas autopoéticos moleculares, indicando que o que nos define como a classe particular de sistemas autopoéticos que somos, isto é, o que nos define como seres vivos, é que somos sistemas autopoéticos moleculares, e que entre tantos sistemas moleculares diferentes, somos sistemas autopoéticos (MATURANA, 1997, p.18).

A leitura literária pode ser compreendida como possibilidade de acordar imagens e lugares na alma do leitor onde o próprio escritor nunca esteve e pensou. Nesse encontro do leitor com o texto, suporte deixado pelo escritor, nasce uma nova obra constituída e que jamais poderá ser escrita, mesmo que se tentasse, pois seria outra obra mais específica.

O livro lido está para o encontro do leitor consigo mesmo na sua organização e tecnologia de si. A obra lida é de uma especificidade exclusiva da experiência do leitor, vivida em cada leitura, e se constitui em outra obra quando o texto é relido. Conforme cita Bachelard:

Como ser objetivo diante de um livro que se ama, que se amou, que se leu em várias idades da vida? Semelhante livro tem um passado de leitura. Quando o releemos, não sofremos mais da mesma maneira – e principalmente já não esperamos com a mesma intensidade em todas as estações de uma vida de leitura (BACHELARD, 1998, p. 72).

A citação acima pertence ao filósofo e poeta que nasceu na França e deixou uma importante obra sobre a *Filosofia da Ciência*. Seus estudos são referenciais importantes nessa pesquisa por se tratar de uma escrita poética, sutil e conter a delicada engrenagem própria da literatura, capaz de promover o diálogo subjetivo, secreto, íntimo e escondido das palavras.

Toda obra de Bachelard lida durante o plano de estudo proporcionou um encontro comigo e em mim. Um mergulho profundo onde as fronteiras desapareceram, pois possibilitou um olhar inteiro da pesquisa e não pedaços divididos do tema. Ao me debruçar sobre a obra de Bachelard, a pesquisa avançou na fronteira do que já era construído sobre o tema para ao ir ao encontro do espaço sagrado do poético.

Com a palavra a vida deixa de ser e transmuta para as vias do vir a ser, tudo é pensável e possível do devir, pois a literatura nomeia o que a alma indaga sem ter explicação. Não é fácil para a escola aprender a lidar com a plenitude da literatura, pois esse não é um processo simples, então ela faz desta um instrumento pedagógico dentro da sua lógica simplificada.

A criança aprende que deve ler para saber, mas em contrapartida a literatura deve ser lida para sentir, ou seja, ela pergunta mais do que diz, exige mais do leitor do que dá respostas. A escola busca formas de trabalhar a literatura empobrecendo a arte, pois começa a objetivar aquilo que é subjetivo. Como foi desenvolvido no capítulo anterior, é possível perceber que nas escolas públicas o impacto das Políticas Educacionais com Interferências do Banco Mundial está tornando o trabalho pedagógico cada vez mais objetivo e a produção escolar alcança seu ápice na busca de resultados e metas para alcançar o IDEB.

A escola, desta forma, perde a oportunidade que a leitura literária pode exercer no humano, na tecnologia de si mesmo, uma vez que lendo para sentir, indaga o indizível e vai ao encontro da arte. Ao autorizar a experiência com o livro e a sua leitura durante o tempo vivido na escola, permite a construção de uma relação íntima, portanto, os devaneios durante o lido podem ser partilhados na realização de Rodas de Leituras. Repensando a organização de tempo e espaço na sua totalidade para uma plenitude da leitura. Nas palavras de Bachelard:

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as preocupações que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da inquietação alheia, quando é realmente o autor da sua solidão, quando, enfim, pode contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo, sente esse sonhador, um ser que se abre nele. De repente ele se faz sonhador do mundo. Abra-se para o mundo e o mundo se abre para ele (BACHELARD, 1998, p. 165).

Em contrapartida, tenho observado nesses últimos anos a aplicação de projetos nas escolas com o objetivo de formar alunos leitores, mas o que encontrei, de fato, foram espetáculos ao redor do livro, sendo que muitas vezes nem existia o mesmo. Em outras ele era cenário. Como já afirmado anteriormente, apesar de gostar dessas práticas e acreditar que conseguem encantar e seduzir para as narrativas, não posso afirmar que o espaço do espetáculo é o mesmo do ler e que a experiência com livro perpassada no ato de ler.

Nesse sentido, não posso esquecer que ler é diferente de ouvir, bem como a importância dessa distinção na experiência com o livro e nas organizações escolares. Contrário a isso, a escola oportuniza em demasia os espetáculos tentando substituir o lugar do livro. Para muitos alunos este ocupa o lugar da experiência estética com a literatura, o que faz surgir uma desconfiança de projetos para formação de leitores nos quais não há leitor e sim espectador, perdendo a oportunidade de autorizar a leitura dentro do espaço e tempo escolar enquanto experiência literária.

Não é possível negar o prazer que há nessas narrativas orais. Aliás, a personagem Sherazade foi capaz de enrolar o tirano tecendo-lhe narrativas de encantamento e sedução em *Mil e uma noites*, isso porque está na condição humana o cativo do maravilhoso brilho nos olhos enquanto alguém conta a história que leu ou viveu. Essas experiências orais são grávidas da possibilidade de encantar o aluno, mas estar a sós com o livro demonstrou ser, com as alunas envolvidas, uma prática segura de constituição do ler, pois foi lendo que elas aprenderam a gostar de ler.

Há que reconhecer o valor desses fazeres do espetacular, pois a humanidade vem atravessando o tempo nesses desde que existimos como humanos, isto é, narrando e narrando-se. O que venho defendendo, pois, é que deve existir a experiência leitora como foco importante na formação de leitores. Afinal, “a cada leitura deparamos com incidentes pessoais de sonho, de incidentes de recordação. Uma palavra, um gesto, para minha leitura” (BACHELARD, 1989, p.106).

Por assim pensar, percebi com os encontros nas Rodas de Leitores que cada aluna leitora “se formou a si mesmo”. Em outras palavras, elas se fizeram leitoras e algumas ações e projetos, nas diferentes escolas, auxiliaram no encontro com o livro necessário para que isso ocorresse. Mesmo com toda a diversidade escolar observada, ainda há subterfúgios capazes de oportunizar a experiência com o livro e acima de tudo com o lido.

Nas práticas de leitura há diferentes maneiras de ler e fazer circular a leitura garantindo a experiência autorizada ou não da leitura do livro no espaço escolar, ou fora dele, mas no tempo de escolarização. Assim todos os elementos, como os obstáculos e tantas outras adversidades podem fazer parte de uma mística no cenário do encontro do aluno e o livro dentro da escola.

Nesses últimos anos frente ao magistério do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, durante o estudo das disciplinas do Curso de Mestrado, confesso que venho

costurando a ideia de que o leitor se forma leitor, num movimento ininterrupto. Desta forma, vale lembrar que o leitor que carrego em mim ainda está em processo de formação e que me formei leitora e continuo a me formar com minhas experiências com o livro.

Para finalizar esse pensamento, é importante destacar a ideia de que preciso buscar caminhos mais eficazes para que o leitor em formação possa encontrar as possibilidades para realizar seu encontro com o texto de forma íntima. Aceitando o convite de viver lendo, na qual os livros propõem a possibilidade de cada leitor criar as condições para a tomada da decisão pessoal de se tornar leitor.

Nesse ponto do estudo, chego ao alcance do mistério profundo da literatura na alma humana, que está voltada para o fogo, o que prefiro chamar de literatura para o fogo. Isso quer dizer o mesmo que uma forma ou prática de leitura que alcance a dimensão da chama da fogueira e também de estar em grupo ao redor da fogueira engendrando linguagem.

O fogo e/ou a fogueira, que forjou o grupo e uma vida social nos primórdios da civilização, possibilitou o desenvolver da linguagem como fator de encontro e reunião na vida primitiva. Por isso, penso que, nos tempos atuais, é possível fazer surgir o fogo simbólico através de uma ambiência acolhedora na escola, bem como do círculo como a Roda de Leitores.

A Roda de Leitura em si, é uma prática milenar que se caracteriza com as pessoas reunidas para contar e ouvir histórias. A essência da roda, da fogueira e as linguagens provêm da invasão da humanidade na vida primitiva.

Nessa direção é que venho falar da *Literatura do Fogo* que passa aqui que é descrita como aquela capaz de oferecer uma fonte de calor, conforto essencial e uma das formas para a valorização da vida em grupo dentro dos espaços escolares. De acordo com Bachelard:

O fogo e o calor fornecem meios de explicação nos domínios mais variados porque são, para nós, a ocasião de lembranças imperecíveis, de experiências pessoais simples e decisivas. O fogo é assim, um fenômeno privilegiado capaz de explicar tudo. Se tudo que muda lentamente se explica pela vida, tudo que muda velozmente se explica pelo fogo. O fogo é ultravivo. O fogo é íntimo e universal (BACHELARD, 1995, p.106).

Há que se pensar dentro dos espaços escolares numa organização onde a aprendizagem faça surgir o fogo simbólico nas vivências literárias, e no momento em

que a acolhida e o encontro com o Outro sejam centrais na relação pedagógica. Em outras palavras, penso que a prática de leitura literária dentro dos espaços escolares precisa do impulso para alcançar uma comunicação onde ocorra o indivisível, quebrando com as barreiras, definições e rigidez da didatização literária para uma experiência com o círculo, a roda, o fogo, o todo no homem e o homem no todo.

No que diz respeito ao trabalho dentro dessa prática, surge a necessidade de uma nova organização do tempo e espaço, onde a troca, a escuta acolhedora, a música, as cantigas de roda, as cirandas, a voz e o toque são alguns indicadores de uma nova forma metodológica de entendimento dessa emoção vivenciada.

Na compreensão desse movimento é importante estabelecer a diferenciação de duas experiências distintas, pois há o fogo próprio da roda que está voltado para a partilha e comunhão como os das rodas e cirandas. Outro, por sua vez, é o da experiência única do arder, do inflamar e do incendiar, na qual está voltado para o momento solitário em que se está lendo.

Desta forma, estabeleço uma diferenciação necessária do momento onde o lido nos incendeia para aquele onde em roda, conversou-se sobre a inquietação da experiência literária. Daí a Roda ser o momento do círculo de relações em movimento e emoção, mas para sua força poder fazer girar é imprescindível haver o momento anterior da leitura que inflamou.

A Roda de leitores ou Roda de Leitura pode ser descrita como partilha e também ciranda, pois está voltada para a dança dos livros através das falas, trocas, no repartir e na doação entrelaçadas pela emoção e a linguagem. Entendo, nesse contexto, a linguagem dentro da concepção de Humberto Maturana, que trabalha com a linguagem fundamentada nas emoções humanas possibilitando a convivência. Na percepção do autor o humano se constitui na linguagem e no fluxo das coordenações dos fazeres e das emoções.

Ao abordar tal concepção, configuro a experiência da Roda enquanto ciranda de emoções e linguagens. Mas antes, é importante tratar do conceito da palavra *experiência* contemplada nesse estudo. Para essa conceituação identifico na obra de Larrosa um encaixe perfeito para o entendimento da questão aqui abordada. Segundo o autor, experiência está para como aquilo que “*nos passa*”, toca, acontece, e ao “*nos passar*”, nos forma e transforma a qualquer tempo, em qualquer idade.

Ainda pautada nos conhecimentos de Larrosa, pode-se dizer que a Roda enquanto experiência não é o caminho previsto, mas a possibilidade de uma abertura para o que não se pode prever e que, portanto, segue seu fluxo no decorrer das interações. Para concretizar esse fluxo depende da ação inicial que é o ato de ler, para que se possa partilhar o lido, a leitura enquanto experiência que movimenta os sentidos e seduz o leitor.

A Roda de Leitores trata-se de uma experiência em grupo, mas por mais que se tente e mesmo com os maiores dos esforços não conseguirá alcançar a mesma chama e labareda que o ato de ler inflama na leitura individualizada. Assim:

A tal ponto, que basta ele inflamar-se para contradizer-se. Tão logo um sentimento se eleva à tonalidade do fogo, tão logo se expõe, em sua violência, às metafísicas do fogo, podemos estar certos de que irá acumular uma soma de contrários. O ser amante quer, então, ser puro e ardente, único e universal dramático e fiel instantâneo e permanente (BACHELARD, 1994, p 162).

Nessa intensidade do fogo, a partir da experiência da leitura, que vai além do uso da linguagem como instrumento, para uma relação viva do aluno com ele próprio e com os outros, é possível encontrar a manifestação íntima que os religa e o convite para se tornar leitor.

Nesse ponto crucial foi possível diferenciar o fogo que incendeia no momento em que somos arrebatados pelo livro e o calor existente ao falar dessa experiência. Realizei uma tentativa de alcançar o ponto cruz da costura e imprimo a imagem dessa percepção distinta, pois como cita Bachelard é “impossível escapar a essa dialética: ter consciência de arder é esfriar; sentir uma intensidade é diminuí-la. É preciso ser intensidade sem sabê-lo. Essa é a triste lei do homem ativo” (1994, p.163).

Outra abordagem também se faz necessária no presente trabalho, pois o tema experiência com livro abarca o aspecto do toque e merece atenção nesse estudo. A palavra *toque* fornece duas compressões em diferentes dimensões, uma para o toque físico no outro aluno quando se está na Roda de Leitores. Outra, o toque no objeto livro, tendo em consideração que a escola ainda não se reestruturou para esse manuseio e que continua negando o pleno gozo desde a primeira infância. Exigindo posturas rígidas de preservação e conservação do objeto livro e sua sacralidade.

Em ambas as compreensões sobre o toque é possível perceber que a escola vem de forma dolorosa, porém esforçada, tentando reformular suas práticas para conquistar o

trabalho pedagógico de maior liberdade tanto para o toque entre os envolvidos como para sua maior locomoção. A escola que trabalha a literatura do fogo precisa pensar novas organizações de tempo e espaço para oportunizar melhor o toque e manuseio livre dos livros.

A vivência do toque no livro vem ocorrendo desde a entrada da criança na instituição escolar, que está sendo cada vez mais discutido na educação para o trabalho com a leitura. O toque, ou também podemos dizer, as mãos, vem ganhando mais atenção nos tempos atuais. Os discentes podem mexer, locomover e interagir melhor dentro do espaço da sala de aula.

Ao colocar essa afirmativa, resalto o meu olhar enquanto professora da escola pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e afirmo que a escola ainda não alcançou o desejado em toda sua plenitude, pois ainda tropeça e faz com muito esforço as mudanças necessárias para uma educação emancipatória e do empoderamento.

Para os dois termos, encontramos na obra de Paulo Freire, a compreensão de que empoderar e emancipar são ações escolares que implicam em dar poder ao Outro. Significa ainda o movimento educacional inspirado por sua obra, que autoriza e promove a conquista da liberdade e da autonomia tanto na escola como para a vida social.

Nesse sentido as mudanças vêm ocorrendo lentamente na educação para a reformulação de práticas e organizações dos espaços na perspectiva da liberdade. Tudo faz parte de uma mudança em curso que ainda está a alcançar sua completude, visto as dificuldades impostas por Políticas Educacionais na escola pública ao longo da história da educação no país.

Igualmente, a experiência do toque no livro, do manuseio e do introspectivo ainda oferecem um bom exemplo da mudança proposta por Paulo Freire e que permanece em curso dentro dos movimentos educacionais no país. O movimento de cultura popular enquanto prática da liberdade, na qual os educadores que assim colaboram para este movimento, por saber do desafio enfrentado, apostam no diálogo e partilha entre o professor e aluno na qual é autorizada a liberdade e seu exercício enquanto opção pedagógica e política.

Deste modo, concordo ser necessário autorizar ao aluno mexer nos livros da escola, sentar e ler tais livros dentro do espaço escolar. Em continuidade, permitir a

experiência livre com o livro na escola implica no ato libertador entre educador e educando e caminha para conscientização interligando teoria e práxis.

Nesse sentido, é sabido que tanto ler como manusear o livro, ainda são questões repensadas na escola apesar de ainda carregar toda uma complexidade de obstáculos a serem vencidas nas organizações públicas.

Nessa adversidade, ao optar em permitir o toque no livro pelos alunos de forma a constituir um ambiente de amorosidade, a leitura do mundo torna-se uma aproximação crítica na tomada de conscientização, ponto primordial para o movimento educacional proposto. Nas palavras de Freire:

Teoria e denuncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta. A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. (FREIRE, 1979, p.8)

Os alunos em suas experiências com o livro partem do manuseio onde as mãos dentro do jogo das linguagens sempre foram produtoras de gozo e satisfação. É perceptível numa lógica imediata que o manuseio é capaz de gerar emoção e é desta que a literatura ganha tempo de valorização e reestruturação do espaço ao se pensar na oportunidade de tocar os livros livremente. Assim também define Bachelard quando afirma que “(...) a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou suavemente.” (1991).

Os livros foram feitos para os olhos, ou seja, para a leitura com a visão, mas antes de ler com os olhos é preciso pegar segurar, folhear, enfim tocar. Nessa experiência, é estabelecido efetivamente o casamento da visão e do toque. É comum dizer para os alunos pequenos: “*ver com as mãos*”. Na experiência com o livro, o sentido do tato, a dialética do duro e do mole, como brilhantemente coloca Bachelard (1991) comanda a matéria terrestre, e “da força das mãos compõe a mística de um cenário para formação do leitor”.

Ao observar as práticas da leitura literária nesses últimos anos em bibliotecas escolares, me deparei com uma experiência agressiva com a literatura no que diz

respeito à convivência e à educação dos corpos, não somente pela didatização, mas com a falta de envolvimento onde não se enxerga a tão antiga fogueira simbólica.

Os alunos estão sempre quietos ouvindo um adulto ler ou contar histórias. Estão sempre parados em posições distantes no que se refere ao livro e este está sempre nas mãos do adulto, ou quando não, arrumado nas estantes e em qualquer situação longe do alcance das mãos.

A mudança da prática da leitura literária nos espaços escolares requer pensar nas práticas humanas que proporcionam emoção e a construção de caminho novo. Uma forma estética onde estar junto em interações recorrentes, legitimando o Outro na convivência, na qual possam ler e ouvir fazendo a roda girar e os papéis se alternarem. No sentido da contextualização das interações recorrentes, menciono uma citação que permite visualizar a questão:

Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio, e num sentido estrito nada é obra do acaso, porque tudo nos ocorre num presente interconectado que se vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos. Ao mesmo tempo, nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos (MATURANA, 1998, p.64).

Nesse olhar, a Roda na literatura faz ligação direta com as leituras. Para melhor compreensão dessa percepção das linguagens na aprendizagem da leitura literária, fica o destaque:

Tem-se dito frequentemente, que a história da transformação do cérebro humano está relacionada com a utilização de instrumentos, principalmente com o desenvolvimento da mão em sua fabricação. Não compartilho dessa opinião, pois a mão já estava desenvolvida nesses nossos antepassados. Parece-me mais factível que a destreza e a sensibilidade manual que nos caracterizam tenham surgido na arte de descascar as pequenas sementes de gramíneas da savana, e da participação da mão na carícia, por sua capacidade de moldar-se a qualquer superfície do corpo de maneira suave e sensual. Ao contrário, eu defendo que a história do cérebro humano está relacionada principalmente com a linguagem. (...) O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar (MATURANA, 1998, p.19).

Humberto Maturana em sua obra posiciona seu olhar para a linguagem que se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, no

cérebro, ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe. Nessa compreensão, a literatura vai se incorporando, e para tanto, é necessário que a escola oportunize as condições necessárias a essa incorporação. Isso implica em pensar, em estar na literatura, vivê-la, respirá-la e vivenciá-la dentro da escola.

Somente a literatura é capaz de oportunizar e permitir que os alunos vivenciem a metodologia sem necessariamente ter grandes recursos na praticidade vivencial. Na Roda de Leitura, o grupo vai tecendo a literatura, arrastando consigo seus afazeres, escolhas e caminhos. A saber:

É por isto que as palavras não são inócuas, e que não é indiferente usarmos uma ou outra numa determinada situação. As palavras que usamos não somente revelam nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer (MATURANA, 1998, p.90).

Nesse momento é possível pensar que o resultado da prática literária dentro das escolas é um viver humano num continuo tecer de emoções e linguagens, uma conversa com a vida entre os viventes dessa mesma vida, numa interlocução com o mundo num todo indivisível. É nesse trabalho que a identidade se manifesta e a literatura trabalha como trabalha a argila, dando formas novas, expressando o Outro e o reconhecendo nas distintas narrativas. Na presença do Outro, o ser humano se conhece mais e constitui intimidade nessas sensações intensas de ser vivente.

Neste contexto, a Literatura do Fogo vem ao encontro das práticas leitoras e oferece duas vivências, a das primeiras noções sobre o próprio corpo, na qual a percepção é evolutiva e pode se dar nas cirandas, rodas e toques numa ambiência literária que vai sendo costurada; e também a do corpo como fonte de prazer e nesse campo as narrativas literárias são grávidas de dor, medo, alegria e um êxtase de emoção. Para isso é importante uma literatura que queime através da dramatização, expressão corporal, dança e outras ações que deem conta desse corpo que sente e que fala no mergulho literário.

Ao planejar e organizar as práticas de leituras nas escolas é preciso romper com um antigo fazer e inaugurar o espaço e o tempo novo para a literatura. Nesses afazeres é, portanto, necessário criar a ambiência junto com o grupo, de forma que propicie o tecer e a constituição com os seus parceiros e integrantes dessa Roda literária. É papel da escola possibilitar e permitir que a literatura se faça presente num processo de autopoiese que revele e ganhe o rumo desejado para cada aluno e seu grupo.

Cada aluno carrega em si uma enorme gama de possibilidades e a literatura exercita a reestruturação da vida, passeando entre o caos e as zonas de equilíbrio. O livro, enquanto objeto, carrega esse processo criativo da vida, é um caminho capaz de gerar o caos e a ordem. As práticas escolares que queiram dar conta da literatura precisam pulsar em vida, emoções, trocas, acolhidas.

Para alcançar esse momento da Educação, é preciso conquistar uma vitória sobre a dissociação grave entre a afetividade e abstração, corpo e alma, estudo e brincadeira, abandonando práticas escolares que dão conta de um silêncio através da dor e crueldade desumana com os nossos corpos.

Os alunos do Ensino Fundamental, muitas vezes, manifestam desagrado ao entrar em bibliotecas porque sabem que a educação dos corpos é brutalmente exigida e a leitura é tomada como prática de silêncio e chatice. A transformação e criação dessa ambiência amorosa dos corpos para a literatura do fogo, como retratada neste capítulo, tentou encontrar como subsídio o exercício das emoções legítimas, a poética do encontro como o Outro, a experiência com os diferentes sentimentos numa relação dinâmica da poética da vida que está no mundo e em cada ser humano.

Essa é a força que a literatura tem nas mãos e as práticas escolares literárias têm a oportunidade de se tornar mais uma ferramenta para fazer a justiça na tomada da conscientização e do empoderamento social.

2.5 Marcas de outros giros na Roda de Leitura

Durante os anos que trabalhei como regente de turma estive em salas de alfabetização e lecionei para alunos com defasagem idade – série. A situação era preocupante, mas o meu desejo de contribuir para formação dos meus alunos superava quaisquer obstáculos.

No ano de 2004, especificamente, lecionei para uma turma de 3ºano com defasagem de idade. No ano seguinte foi possível desenvolver um trabalho de alfabetização com alunos de *Turmas de Progressão*⁹. Destaco esses dois anos, pois foram neles que iniciei de forma mais concreta o movimento com as Rodas de Leitura numa atitude mais ousada e com mais liberdade.

⁹ Turmas de Progressão diz respeito ao programa de aceleração de aprendizagem para alunos em defasagem idade – série.

Nos anos 90 até de o ano de 2003, apesar de realizar a hora do conto, atividades de contação de história e manter ativa uma minibiblioteca dentro da sala de aula, ainda não tinha ocorrido uma mudança significativa no meu planejamento pedagógico, que colocasse a experiência com o livro como foco principal do trabalho desenvolvido.

As Rodas de Leituras que propunha eram diferentes das que irei descrever em breve, pois limitou-se à leitura de livros para as turmas. Nos anos de 2004 e 2005, efetivamente as Rodas de Leituras começaram a girar de forma mais potencializada para uma prática emancipada e de legitimação do Outro através do olhar, do toque, da liberdade, da partilha das experiências com o livro.

Desde o início no magistério, começava minhas aulas com a leitura de um livro e acordava com os alunos a leitura de um outro no final da aula caso conseguíssemos dar conta do planejado diário. Observei que os alunos passaram a realizar as atividades solicitadas com mais rapidez para poder ouvir histórias. Ao perceber o valor desse momento por parte do corpo discente, muitas vezes interrompia uma atividade conteudista para ler uma história em forma de conto, crônica e poesia.

A prática da Roda de Leitura, que se fazia presente nas minhas aulas em 2004, foi favorecendo a cumplicidade com os livros. Sempre que possível, realiza a leitura de trechos das mais variadas literatura. Até os livros pessoais que eu portava, os alunos pediam que fossem lidos. Passamos o todo ano envolvido com a leitura e, ao final, pude assistir a turma se alfabetizando dentro de uma ambiência de encantamento com o mundo das letras.

Em 2005, lecionei em *Turma de Progressão*, como explicitado anteriormente, e desenvolvi um projeto de minha autoria intitulado *Teatralizar*¹⁰. Este contemplava a prática de exercícios de consciência corporal e vocal, jogos, que propiciavam a interação do grupo e a expressão de sentimentos, além da valoração de realizar encenações e montagens teatrais dentro da escola.

O projeto foi abraçado por meus alunos e alcançou excelentes resultados no que tange a valorização do corpo, representação cênica etc. No mesmo ano o projeto foi

¹⁰ O projeto não se tratava de uma didatização com os livros literários lidos, mas um conjunto de ações pedagógicas com exercícios e jogos teatrais. A improvisação teatral também era valorizada.

publicado na Revista *Nós da Escola* (Ano 3.nº 30. 2005). Segue um trecho da reportagem:

Acostumados a associar o erro às ideias de fracasso ou incapacidade, os alunos da turma de progressão 9501 da Escola professor Affonso Varzea estão descobrindo pelo teatro que errar faz parte do processo de aprendizado. Assim como os famosos erros de gravações do cinema e da TV, nas aulas da professora Fabiana Dutra Monteiro os momentos mais proveitosos são justamente aqueles em que as coisas não saem como o planejado. Pela primeira vez à frente de uma turma de progressão, Fabiana escolheu o teatro para trabalhar com as crianças aspectos relacionados à autoestima, ao gosto pela leitura e à disciplina. Em alguns meses de jogos, exercícios teatrais, improvisações e pequenas encenações os resultados já começaram a aparecer (PETROCELLI, 2005, p.39).

No decorrer do ano letivo vivenciei o tempo escolar valorizando exercícios e jogos teatrais ¹¹que dialogassem com a literatura proposta pelos alunos. Éramos os maiores frequentadores da Sala de Leitura e selecionávamos os materiais para compor acervo da sala de aula.

Apesar de todo o prazer pedagógico, ainda não havia emancipado a Roda como idealizá-la. O impacto da falta de tempo e as exigências da lógica produtiva tradicional escolar eram fatores impeditivos. Corríamos com as tarefas para podermos conquistar tempo e juntos ouvirmos histórias.

A partir da metade do 2º bimestre de 2005, a Roda de Leitura deixou de ser apenas a hora de ouvir histórias e se tornou o espaço para a possibilidade de reorganização de toda sala de aula com a permanência diária e continuada das mobilhas. Na Roda a presença era de acolhida, de escuta do Outro. Não era mais a professora que comandava os movimentos, pois todos os alunos inferiam e atuavam com suas leituras e livros favoritos. Estava surgindo uma espontaneidade e o desejo como força de fazer fluir e girar a roda como diz a poesia de Fernando Pessoa (1997, p.176) “e assim nas calhas de roda, gira, a entreter a razão, esse comboio de corda que se chama coração”.

No final do ano em pauta nasceu meu filho e entrei de licença maternidade por quase todo o ano seguinte. Quando retornei surgiu o convite para trabalhar com um

¹¹ A partir da rica experiência com montagens teatrais, que encantavam toda a comunidade escolar, chegamos a realizar apresentações em uma comemoração ao dia da Páscoa na 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

novo projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro. Tratava-se de um projeto composto por alunos oriundos das *Turmas de Progressão*, que apresentavam o diferencial de já terem cursado seis anos consecutivos em projeto sem terem alcançado a alfabetização inicial (*Projeto Adolescente Alfabetizada*).

Em 2007, ao aceitar o desafio, tive que ir para outra Unidade de Ensino para cumprir a sistemática do Projeto. O trabalho com a Roda de Leitura possibilitou revolucionar não só o trabalho com a turma, mas também com toda a escola.

Ao findar o ano, a turma, além de conquistar a sonhada alfabetização, também inaugurou a *Rádio Escolar*, produziu o *Jornal da Escola* e decorou todos os muros externos do prédio escolar com desenhos da arte da mascote e dos símbolos dos Jogos Pan-americanos.

É importante salientar que a turma de 2007 estabeleceu uma relação de paixão pela escrita e leitura, chegando a ter vários trabalhos selecionados pelo Programa *Século XXI* da empresa MULTIRIO, com publicações virtuais dos trabalhos *Aprendiz de Jornalista* e *Anima Cabelo Duro*.

Na turma do *Projeto Adolescente Alfabetizado*, a Roda de Leitura potencializou a prática de tudo que os alunos desejavam produzir. Eles realizaram diferentes montagens teatrais e conseguiram montar um *blog* da turma, mesmo não tendo um laboratório de informática na escola. Os mesmos produziam textos para o *blog* na sala de aula, realizávamos as correções juntos e, após as aulas, postavam em suas casas. Decorrente da prática do diálogo, que era comum durante realização diária da Roda de Leitura, o grupo foi aceitando o convite de ser leitor provido de empoderamento social, legitimando o Outro na roda de partilhas em uma escuta acolhedora.

No ano de 2008, regressei a minha escola de origem e fui convidada para ser regente da Sala de Leitura e desenvolver um trabalho de mediação e formação de leitores. Como já estava desenvolvendo o projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*, inscrevi a instituição de ensino no *Concurso Escola de Leitores*. Nossa escola recebeu o prêmio e o projeto passou a ser acompanhado através do monitoramento da FNLIJ.

A partir da participação do estudo sobre a formação do leitor, muitas inquietações surgiram sobre a experiência com livro entre as crianças no ensino fundamental. Dessas surgiu o interesse por esse projeto de pesquisa, na intenção de produzir conhecimentos sobre a experiência leitora com minhas ex-alunas.

Atualmente, essas alunas estudam em diferentes unidades escolares, mas estão sempre me acompanhando e compartilhando suas leituras. Assim podemos conversar sobre a mística do convite do livro, que denominei como Roda de Leitores e não de Leitura, por se tratar do florescer do leitor, passagem de perturbação na emergência das emoções humanas.

3 OS COMPASSOS DA PESQUISA COM A RODA DE LEITORES

“Ô se balança, se balança
Não se balançar
Ô se balança, se balança
Pra lá e pra cá
Esta ciranda eu tirei de Lia
Que não sabia estava no seu olhar
Ô cirandeiro balança essa ciranda
Que a cirandeira agora
É quem vai balançar.”
(Lia de Itamaracá, Se Balança)

Neste capítulo são explicitados os elementos que compõem a maneira de como optei em realizar esta pesquisa qualitativa descritiva, que se dispõe a registrar o fenômeno das experiências com o livro, observadas em um movimento circular para produção de novos conhecimentos sobre o tema.

Trata-se de um estudo de caso no qual descrevo as experiências das alunas com o livro dentro da escola no ensino fundamental. As alunas em pauta foram estudantes na época em que desenvolvi o Projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras* na Escola Municipal Professor Afonso Varzea, nos anos de 2008 até o ano de 2010.

Nesse sentido, contemplo uma descrição das experiências dessas alunas na intenção de formar um estudo de caso envolvendo a discussão dos significados dessas memórias escolares durante a realização dos encontros nas Rodas de Leitores. Tendo em vista que o tema pesquisado trata de um fenômeno social particular cuja intenção foi observar para compreender a experiência com o livro na escola, busco analisar as falas das alunas durante as partilhas nas Rodas de Leitores realizadas à luz da linha complexa.

Através do trabalho em questão, procuro compreender como emergiu o convite para se tornar leitor por meio do convívio com o livro, bem como este se mostra nas falas das alunas durante os encontros nas Rodas de Leitores, procurando os significados, interpretando-os da experiência para o sentido.

O estudo de caso proposto contribui para as reflexões no campo da educação sobre as organizações escolares e a formação de leitores no ensino fundamental. A preocupação deste estudo de caso em si é retratar a complexidade das situações escolares nas quais as experiências com o livro configura este campo de investigação.

A pesquisa em pauta é descritiva e visa estudar as experiências com o livro, em particular, manuseados pelas alunas selecionadas, buscando a compreensão desse caso em situações de roda, bem a interação do que foi partilhado e os relatos individuais que giraram durante os encontros.

Inicialmente, foi feito um roteiro para os encontros, mas a prática das Rodas foi desenhando novos rumos. Por diversas vezes não consegui realizar as Rodas por motivo de segurança pública, imprevisões meteorológicas e também por dificuldades pessoais de algumas participantes em frequentar os encontros no horário noturno nos espaços cedidos dentro do Complexo do Alemão.

Os encontros ocorriam na parte externa do prédio da *Escola Municipal Professor Affonso Varzea*, devido à questões burocráticas, e no prédio da *Praça do Conhecimento do Complexo do Alemão*, espaço público de Educação e Cultura criado por iniciativa governamental, que, gentilmente cedeu uma sala para os encontros.

O Complexo do Alemão é um bairro da Zona Norte, situado no Município do Rio de Janeiro, classificado como uma das áreas mais violentas e conflagradas da cidade, apesar de ter recebido as Unidades de Polícia Pacificadora em 2011. No período em que a pesquisa foi realizada, os índices de violência eram alarmantes e os meios de comunicação relatavam à sociedade o quanto seus moradores permaneciam em situações de risco e ilhados.

O relato do local onde os encontros foram realizados merece destaque, pois justifica a ausência, bem como o prolongamento dos mesmos para que conseguisse um número de horas necessárias para fundamentar a pesquisa. A conclusão só foi possível após alguns meses de tentativa quando foi produzido um conjunto de dados que sustentou o estudo.

Apesar dos inúmeros contratemplos, foi possível alcançar aproximadamente cinco horas de filmagens¹² em cinco encontros na Roda de Leitores com a participação das quatro alunas selecionadas. O quantitativo de participações foi pensado para poder limitar o campo e, conseqüentemente, lançar um olhar mais cuidadoso ao material produzido. De modo geral, o centro da roda girou em torno de interpretação e compreensão da experiência com o livro e a emergência do leitor literário na escola.

¹² A produção final totalizou aproximadamente uma hora e trinta minutos de edição e encontra-se no ANEXO A deste trabalho.

O primeiro movimento da pesquisa foi convidar os ex-alunos da *Escola Municipal Affonso Várzea*, que ainda cursavam os anos finais do ensino fundamental. Como estes estudavam em diferentes escolas da Rede Municipal poderiam acrescentar múltiplas realidades sobre as Salas de Leitura e suas experiências escolares.

Do grupo de alunos leitores, que mostraram interesse em participar dos encontros, foram selecionadas quatro alunas: Blenda Perfeito, com 15 anos, cursando o 9º ano; Bruna Costa, com 14 anos, cursando 8º ano; Jenniffer Lopes, com 14 anos, cursando o 7º ano e Nicoli Cardoso, com 15 anos, cursando o 9º ano.

É importante destacar que considerei não fazer o registro do nome das escolas correlacionando-as às alunas para não deflagrar as situações relatadas por elas e não constituir o efeito de comunicação de denúncia, pois não é objetivo do estudo em nenhum dos seus aspectos. Ressalto, pois, que as participantes estudam em Escolas Municipais da região do Complexo do Alemão: *Escola Municipal Alcide de Gaspari*, que oferece ensino do 6º ao 9º ano, além de turmas de projetos de aceleração da aprendizagem e ensino noturno; *Escola Municipal Ceará – 7º ao 9º ano –*, de horário integral; *Escola Municipal D. João VI – 1º ao 9º ano –*, que também oferece projetos de aceleração da aprendizagem à comunidade.

As quatro alunas com o perfil leitor foram selecionadas dentre o total de dezenove alunos interessados em participar dos encontros. Este quantitativo se deu devido a ideia dos próprios alunos em criar uma página na rede social – *facebook* –, para facilitar a comunicação entre todos os envolvidos.

Os alunos aderiram à página virtual criada para que pudéssemos conversar e fazer a seleção dos quatro alunos para a Roda de Leitores. Os alunos que aderiram foram: Beatriz Medeiros, Blenda Perfeito, Brenda Evelin, Bruna Costa, Crislaine Santana, Daniel Costa, Gabriel Araújo, Isabelle Lima, Jenniffer Lopes, Jordão Cassiano, Laryssa Souza, Luana Freire, Lorrany Santos, Marcos Fernandes Nascimento, Nicoli Cardoso, Paula Ribeiro, Raissa Campos e Ramon Silva.

Todos os participantes interessados eram ex-alunos da *Escola Municipal Professor Affonso Várzea*. Dois alunos não estavam mais cursando ensino o fundamental, logo foram limados por não apresentarem a condição almejada. Jordão Cassiano e Marcos Fernandes Nascimento já faziam parte do corpo discente do Ensino Médio. Os dezessete alunos restantes estavam no ensino fundamental público. Quatro

deles nunca exerceram a função de monitores da Sala de Leitura, mas estudaram na escola na época do Projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*.

Os alunos só podiam participar das atividades por mim propostas se dispusessem dos seguintes critérios: ter estudado na *Escola Municipal Afonso Varzea* no período da realização do projeto que desenvolvi na sala de leitura; ser leitor literário; estar estudando nas séries finais do ensino fundamental; e poder participar das mesmas no horário noturno.

Do grupo escolhido uma das alunas não foi monitora, mas identificava-se com o perfil da pesquisa. Ela estudou na escola no primeiro ano em que fui regente da Sala de Leitura. As outras três alunas foram monitoras da Sala de Leitura em momentos diferentes uma da outra. O grupo, assim, foi formado.

Os encontros ocorreram, apesar dos constantes imprevistos, como mencionado anteriormente, e foram filmados. Estabeleci uma parceria com a moradora da região – Nara Regina – que sempre foi voluntária e amiga da escola. Ela é fotógrafa e faz curso de vídeo na *Praça do Conhecimento*. Trata-se de uma pessoa muito ativa na comunidade. Sua participação foi além das filmagens, uma vez que também auxiliou na comunicação para encontrar as alunas na região.

No tocante as participantes, estas já conheciam a dinâmica de Roda de Leitura e estavam cientes da circulação das leituras num movimento poético no tecer de uma ambiência literária. Elas participaram nos iniciais do ensino fundamental de Rodas semelhantes a do projeto *Prisma: refletindo múltiplas leituras*.

Todos os encontros das Rodas de Leitores foram registrados. Isso possibilitou o surgimento de respostas livres por parte dos participantes com espaços para explicações e comentários num clima acolhedor, onde também a observadora, parte integrante da pesquisa, foi inserida nas partilhas do grupo. Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Morin:

A oitava avenida da complexidade é a volta do observador na sua observação. Não passava de ilusão quando acreditávamos eliminar o observador nas ciências sociais. Não é só o sociólogo que está na sociedade; conforme a concepção hologramática, a sociedade também está nele; ele é possuído pela cultura que possui (MORIN, 2010, p.185).

Ainda nesse movimento, enquanto observadora inserida nas Rodas de Leitores foi possível participar das trocas de forma espontânea e livre, atuar junto às outras

participantes enquanto elemento integrante, e olhar para as questões inseridas de forma integrada. Nas palavras de Morin (2010, p. 185), “daí vem essa regra de complexidade: o observador conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção”.

Enquanto observadora, me aproximei das participantes, situando-me como investigadora para obter percepções da realidade estudada, o que dificilmente alcançaria sem me implicar de maneira efetiva. É importante sublinhar que houve o cuidado e a preocupação com as interferências.

Nessa aproximação, explorei as vantagens da implicação com a realidade, a fim de compreender as experiências e os sentidos atribuídos, incluindo, pois, na pesquisa, de forma distinta, a pesquisadora e a observadora participante. Isto é bem referido por Yin (2005, p.1220), quando afirma que “outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo”.

Em minha pesquisa não tracei uma ordem preestabelecida de perguntas, a fim de compreender as perspectivas que as próprias participantes tinham a respeito do tema. A razão fundamental da opção pela espontaneidade deu-se devido à complexidade do problema, pois não se trata de medir objetos, mas sim de compreender as experiências vividas no espaço escolar.

A intenção, enquanto pesquisadora e observadora implicada, de estudar o que emerge das experiências com a leitura e os detalhes de situações difíceis de observar com métodos quantitativos, foram alcançadas.

A opção pela metodologia do estudo de caso, nesta pesquisa, está na descrição das experiências observadas para um olhar que evidencia o fenômeno em si mesmo, no caso o convite para se tornar leitor. A abordagem mais complexa considerou a experiência singular que o livro faz nascer enquanto experiência própria de cada aluna observada, permitindo questionar e interpretar para fazer brotar novas compreensões.

A palavra *método*, aqui adotada, está voltada para uma tomada de postura frente ao observado. Em outras palavras, buscou-se compreender o que se manifestou durante os encontros, ao invés dos procedimentos ortodoxos a serem cumpridos. Assim, realizei uma investigação das experiências com o livro, que se mostrou em cada aluna, e que em si mesmo manifestou sua essência em todas dentro da perspectiva. Nesse sentido, vale lembrar Stake quando afirma,

dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. (STAKE, 1999, p.78).

A fim de me debruçar melhor sobre as experiências estudadas, todas as filmagens dos encontros foram assistidas sucessivas vezes e transcritas em sua essência. Após a transcrição destas, iniciei a reflexão a cerca das questões observadas.

De modo geral, busquei uma aproximação de olhares que se deu por meio de um movimento circular para produzir conhecimentos, no qual a compreensão passa para a interpretação, e movimenta-se para nova compreensão. Isso significa dizer, que desenvolvi um giro da compreensão, que ao interpretar, alcançou uma nova compreensão, movimento circular que interpretou os relatos na busca de novos saberes. Nas palavras de Forghieri:

O mundo recebe o seu sentido não apenas a partir de constituições de um sujeito solitário, mas do intercâmbio entre a pluralidade das contribuições de vários sujeitos existentes no mundo, realizado através do encontro que se estabelece entre eles. (FORGHIERI, 1993, pg.19)

A pesquisa teve um caráter exploratório no que diz respeito à descrição das características dos fenômenos presentes, bem como nas reflexões e compreensões das relações entre as experiências com o livro na escola.

As questões que surgiram durante os encontros serão descritas no próximo capítulo, para melhor compreensão da organização do trabalho até aqui construído. Após a descrição das questões apresentadas por cada aluna, serão apresentadas as reflexões das evidências observadas à luz do arcabouço teórico elencado. Na completude do giro, segue o trabalho.

4 ENCONTROS E DESAFIOS EMERGIDOS NA RODA DE LEITORES

Mas eu vivo na beira da praia
Ouvindo as pancadas do mar
Minha vida não é mais aquela
E agora eu vou é cirandar.”

(Lia de Itamaracá, Meus Cabelos Brancos)

Esta dissertação foi construída a partir da pesquisa em forma de estudo de caso, de caráter descritivo, num movimento circular que iniciou seu giro com a exposição das questões levantadas por cada aluna participante, que possibilita visualizar o todo organizado.

No tocante às questões levantadas pela participante Jennifer Lopes (ANEXO A), considero importante contextualizar suas referências escolares para compreensão do fala da mesma. A aluna levou um tempo maior para alcançar a alfabetização e, nos anos iniciais, frequentou a aulas de apoio à alfabetização, que ministrei como dupla regência no espaço da Sala de Leitura. Ela passou a frequentar a Sala em horários diferentes e aceitou o meu convite para explorar mais o ambiente. Uma vez alfabetizada, tornou-se aluna monitora da Sala de Leitura no horário do contraturno. Atendendo ao seu próprio pedido, passou a frequentar o espaço todos os dias justificando que preferia estar na biblioteca à sua casa.

Jennifer Lopes foi uma monitora frequente e auxiliava os professores quando eles chegavam à Sala de Leitura. Ela ajudava também na organização da sala, das estantes e participava ativamente em diversas ações do projeto *Prisma: Refletindo Múltiplas Leituras*.

Na fala da aluna participante, observei que durante os encontros ela apresentou diversos livros e não mencionava o fato de ter realizado empréstimos dos mesmos nas escolas e nem de tê-los devolvidos. Inicialmente, ela mostrou primeiro livro mais importante, que pegou emprestado na época da educação infantil. Na roda, demonstrou fascínio pelas ilustrações.

No relato de suas experiências também apresentou o livro *Rebelião da Pontuação*, que conseguiu através de sua tia, e deixou claro que não conseguiria ler toda a obra por ser muito grande e sentir sono. Confessou, portanto, que quando passou a frequentar a Sala de Leitura todos os dias no contraturno, adquiriu o domínio da mesma

e pôde reler o livro da tia. Afirmou também que ao se tornar monitora passou a gostar muito mais de ler.

Após as seus depoimentos, retirou da sua sacola o livro *Maria Vai com as Outras*, que na época da monitoria escolheu como leitura para outras turmas da escola, tarefa que compunha as ações do Projeto *Prisma: Refletindo Múltiplas Leituras*. Nesse sentido foi possível perceber a grande significância atribuída pela aluna a essa experiência de ler para outra turma.

Outro livro apresentado pela aluna foi *Beijado por um Anjo*, empréstimo de sua atual escola. Por também ter gostado do livro não quis devolve-lo à escola. Nesse momento, constrangida, expressa com um sorriso para a outra aluna da mesma escola um pedido de segredo. O último livro apresentado na Roda por Jennifer Lopes foi *Fala sério Amiga*. Ela ganhou esse livro de presente da família e estava terminando a leitura.

No total a aluna apresentou seis livros, dos quais somente dois pertenciam à aluna. Os demais eram empréstimos escolares não devolvidos. Essa informação me permite perceber que a maior parte de suas leituras é oriunda do acervo escolar.

A respeito da não devolução dos livros, observei que a questão do vínculo sentimental foi a maior razão de não tê-lo feito. Destaco também, que no período do convite para a pesquisa, a participante em questão denunciou que muitos alunos não tinham devolvido livros da escola. Afirmou que uma das alunas convidadas tinha o livro da coleção de William Shakespeare da Sala de Leitura. Deixei claro para elas que a pesquisa contemplava todas as experiências com o livro, inclusive a não devolução, e poderia ser mencionado durante os encontros já que compõe o cenário místico de arrebatamento do livro.

No tocante aos questionamentos sobre o funcionamento da Sala de Leitura, a aluna explicou que o ambiente tinha dia e hora marcada para atendimento ao público. Muita das vezes encontrava a sala fechada no horário que devia estar aberta. Estabeleceu uma comparação com sua antiga escola dos anos iniciais, que permitia ao aluno a livre permanência no espaço e, conforme relato da aluna, “era sua segunda casa”.

A contextualização da fala de Blenda Perfeito, segunda aluna participante dos encontros, é de grande valia ao presente trabalho. A aluna não foi monitora do Projeto *Prisma: Refletindo Múltiplas Leituras*, mas estudou na *Escola Municipal Professor*

Afonso Varzea durante a realização do mesmo. Seu desempenho escolar era excelente devido ao constante acompanhamento da família.

As questões levantadas por Blenda Perfeito sobre a não devolução do livro difere da visão da Jennifer Lopes. Ela acredita que o aluno não devolve o livro emprestado devido à falta de organização da Sala de Leitura somado a ausência da cobrança (ANEXO A). Assim, pontuou que já chegou a ficar com cinco livros emprestados ao mesmo tempo. A troca constante de professor da sala, a mudança de monitores, de acordo com a aluna, contribui para as falhas apresentadas.

Blenda Perfeito ressaltou que os livros adquiridos por empréstimo, com exceção de um único volume, foram devolvidos por ela em tempo hábil. Ela confessou que tentou comprá-lo, mas não o encontrou nas livrarias próximas. Pontuou conhecer essa relação de apego ao livro, por isso não gosta de emprestar seus livros a ninguém, pois teme não ter o livro devolvido.

Ao partilhar suas experiências relatou que na sua infância o livro *A panela do Menino Maluquinho* escrito por Ziraldo exerceu grande atração por ser cheio de desenhos, descrição do quarto do personagem protagonista, bem como suas brincadeiras com os amigos e as diversas tirinhas. A mesma afirmou que “durante uma época lia o mesmo livro milhares de vezes e nunca se cansava de reler” (ANEXO A).

No girar das rodas, a segunda aluna participante, afirmou que sua primeira leitura séria foi *Querido Dicionário Otário*. Sua identificação com a obra foi tamanha que comprou toda a série e doou alguns exemplares para a Sala de Leitura de sua escola. Ela sinalizou que “os livros de maior sucesso de venda, prefere comprá-los, pois são disputados e somem do acervo” (ANEXO A). Confessou também gostar de ler bibliografias e seu Sherlock Homes, mas não os emprestam em hipótese alguma devido ao apego as obras.

Em contra partida, mostrou um livro de Sherlock Homes que seu namorado a emprestou. Desabafou ao grupo que ainda não havia devolvido o livro, pois gostava de “saber que o livro está ali por perto, poder sentir, abrir e cheirar” (ANEXO A).

A aluna parece comprar mais do que pegar livros emprestados na escola. É possível perceber que os empréstimos escolares não são a única fonte de leitura da aluna, pois demonstra ter condições financeiras para adquirir livros.

Com relação ao funcionamento da Sala de Leitura, expressou tristeza pelo fato dos professores não levarem as turmas para visitas, já que na sua escola cabe ao próprio

aluno a iniciativa de frequentar o espaço. Delatou também que a Sala de Leitura atual é diferente da sua escola dos anos iniciais. Referiu-se ao espaço como um local pouco atraente e com rotatividade de professor.

Ao ser indagada por mim sobre os momentos de leitura dentro da escola, a aluna Blenda Perfeito não mencionou existir um tempo planejado na organização escolar para o ato de ler. Referiu-se, pois, ao momento raro de leitura que surge às vezes nos tempos vagos entre as disciplinas. A falta de tempo ocioso torna impossível ler na escola.

A terceira aluna participante dos encontros da Roda de Leitores – Bruna da Costa –, foi monitora da Sala de Leitura na época do *Projeto Prisma*. Sua participação foi marcada por seu receio em ter que devolver o livro *A Megera Domada* de William Shakespeare que fôra emprestado.

O grande momento de sua participação ocorreu quando mostrou o livro de William Shakespeare ao grupo. Relatou que está com o livro há quatro anos e adora reler o mesmo. Ela se apaixonou pelo autor e acabou baixando toda a obra original da *internet*, inclusive a obra *A Megera Domada*.

Em suas partilhas, explicou que o primeiro livro lido do autor inglês foi *Romeu e Julieta*, o qual ela devolveu ao acervo da escola. Na leitura de *A Megera Domada* foi surpreendida por um sentimento avassalador que não lhe permitia parar de ler. Mesmo com sua mãe mandando dormir ela continuava a leitura no escuro.

O livro em questão faz parte de uma coleção que toda Sala de Leitura Municipal recebeu, mas não é emprestada por receio do seu desaparecimento. Assim como tantas outras coleções, que fazem parte de um conjunto sacralizado de livros, nunca são lidos, permanecendo renegados, fadados a enfeitar as estantes e alojar poeira¹³.

Na atual escola de Bruna da Costa, no tempo vago, os alunos podem entrar na Sala de Leitura e ficar lendo, pois a sala fica aberta durante o tempo de funcionamento. A aluna observou que suas experiências com o livro foram fundamentais na sua formação escolar e este foi o maior legado deixado pela escola. No plano secundário, a relação professor-aluno surge como outro importante acontecimento.

A última aluna participante dos encontros foi Nicoli Cardoso, que também exerceu a função de monitora da Sala de Leitura. Ela participou de diferentes ações no

¹³ Na atual escola de Bruna da Costa a mesma coleção de William Shakespeare encontra-se, segundo relato da aluna, trancada em uma estante de vidro juntamente com outras coleções que não são disponibilizadas para empréstimos.

projeto *Prisma: Refletindo Múltiplas Leituras*. Sempre gostou de ler desde muito pequena, pois sua família a estimulava e presenteava com livros.

Ao iniciar sua partilha com o grupo, expressou gostar de ler livros fininhos, na infância, principalmente as fábulas. Apaixonou-se, na adolescência, pela obra *O Pequeno Príncipe*, que ganhou de seu pai. Em seus relatos considera tal livro decisivo para o convite de ser leitora. Quando se deparou com o livro ficou intensamente envolvida e não conseguia parar de ler. Até hoje, ela relê o livro diversas vezes.

Nicole Cardoso compartilhou na Roda de Leitores que o livro é uma necessidade vital e relata que sente um prazer de colecionar livros. A aluna não possui livros somente para tê-los em suas mãos. Gosta de folhear, sentir o cheiro e saber que é realmente seu.

Assim como as demais participantes, Nicole Cardoso se sente possuída pelo livro. Ela confidenciou ao grupo, que certa vez, uma amiga emprestou-lhe o livro *Querido John*, e ao terminar a leitura não conseguiu fazer a devolução, apesar da cobrança da amiga. Sua família comprou o livro e, em seguida, devolveu à amiga.

A atual escola da aluna apresentada não realiza empréstimos de livros devido à falta de professor na Sala de Leitura. A mesma fica, portanto, fechada e os alunos sentem-se frustrados. Segundo a aluna, somente os professores de língua portuguesa leem para a turma. Seu professor, por exemplo, além de ler e fazer várias dinâmicas com a turma, deu vida ao projeto *Lanche Literário*. Os alunos levaram seus livros para trocar entre si e, em seguida, realizaram um lanche comunitário.

Nos anos iniciais, as lembranças referentes à Sala de Leitura são carregadas de emoção para Nicole Cardoso. Ela podia pegar emprestado o livro desejado e, por ser monitora, tinha livre acesso ao espaço bibliotecário. Recorda de várias atividades propostas como dramatização, fantoches de papel, contação de histórias etc.

Ao indagá-la se consegue ler na escola, afirma que o faz somente nos momentos de recreio, apesar do intenso barulho. Esse fato a impede de ter prazer de ler no ambiente escolar. Lamentavelmente, cria-se um paradoxo.

As experiências relatadas até aqui configuraram o interesse maior para o estudo sobre as *Emergências dos Leitores na Experiência com o Livro no Ensino Fundamental*. A partir destas, convido para um novo giro das questões levantadas, buscando o aprofundamento teórico necessário para a compreensão deste estudo de caso.

Como observadora implicada, ex-aluna e leitora do Ensino Fundamental Público nas décadas de 80 e 90, percebo os avanços referentes à existência de um espaço bibliotecário na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Os livros da escola chegavam através da professora de multimeios, que visitava as salas de aula com uma cesta de livros para realização de uma leitura para a turma. Essa atividade era realizada periodicamente, mas me recordo que os livros ficavam na cesta e era preciso pedir para tocá-los, o que nem sempre era possível.

Nessa linha de compreensão, ressalto dois pontos de observação: o da existência da Sala de Leitura em todas as escolas como investimento público para a formação de leitores e a percepção, através dos encontros com as alunas, de que, hoje, o toque no livro ocorre na escola de uma forma natural e lúdica.

É importante ressaltar as sinalizações surgidas sobre o funcionamento e organização das Salas de Leitura relatadas pelas alunas durante os encontros. Foi possível perceber que o espaço ainda não consegue permanecer aberto aos alunos em tempo integral, assim como a impossibilidade de permanecer no local para ler um livro. A Sala de Leitura deveria ser destinada ao ato de ler, mas a falta de professores, infraestrutura, dentre outros fatores conjugam um universo de complexidades que comprometem seu funcionamento.

Ao estudar a trajetória das alunas leitoras em formação emerge a experiência com o livro, bem como favorece uma reflexão histórica e poética das práticas de leituras nas escolas de Ensino Fundamental. As Rodas de Leitores, enquanto espaço para a pesquisa teceu as trocas, as partilhas das leituras de livros, afinou a escuta de como cada uma foi se constituindo leitora e como está sendo essa continuação nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os encontros literários em forma de Rodas de Leitores foram possibilidades de interações num todo organizado, mas em movimento contínuo a cada novo encontro. As alunas produziram conhecimentos sobre o convite para se tornarem leitoras e de como ele ocorreu dentro de uma teia complexa de experiências, memórias e vivências com o livro. Novamente vale lembrar Morin, quando afirma que:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizado que retroagem sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura. Portanto, o processo social é um círculo produtivo

ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz (MORIN, 2010, p. 182).

Além disso, as questões levantadas também constituem um posicionamento atual das práticas escolares nas escolas públicas, que possuem Salas de Leitura, determinam e elegem o momento do encontro do leitor com o livro.

Nesse terreno complexo foi possível revisitar a escola enquanto espaço do ler para esboçar um registro mais acadêmico sobre os locais, a relação tempo-espaço no planejamento e o cenário existente para a ambiência poética, através dos sentidos atribuídos pelas alunas às suas experiências com o livro. Nas palavras de Jorge Larrosa: “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencialista (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. (LARROSA, 2001, p. 20).

Em minha carreira no magistério, enquanto mediadora de leitura, constato que a prática da Roda de Leitura é uma possibilidade de se ter tempo para ler na escola. Nas rodas com os alunos a falta de tempo, que tanto marca a prática escolar, passa a deixar e existir. Através delas, respiramos tudo que fazemos de forma sensível e sem a pressa. Se começarmos uma ciranda, viveremos o cirandar, respirando-o em conjunto. Se ouvirmos uma leitura, passaremos a respirar cada palavra. Se inferirmos na roda, nossa participação espontânea se faz segura uma vez que somos acolhidos, pois na verdade não estamos na roda, e sim somos a roda.

Essa prática educacional formadora trabalha com o conceito de Jorge Larrosa sobre experiência: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (2001, p. 21). Encontrei na realização das Rodas o tempo e o espaço onde todos os sentidos são permitidos e afloram os desejos, as sensações na experiência com o lido. Assim se faz porque nelas até o gosto, o cheiro e o toque emergem sem controle, mas na fluência da cadência da do coração humano.

Neste sentido, encontrei na obra do autor espanhol possibilidades de alicerce para o que pode vir do inesperado nos encontros em movimento circular, que se constituiu num espaço e num tempo para a partilha necessária do tema de nossa Dissertação. A saber:

A experiência, a possibilidade de que algo nos acontece ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se aos 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 24).

Ao compreender que as experiências com o livro produzem afetos e deixam pegadas da caminhada do se tornar leitor, foi dessas exatas pegadas que consegui uma aproximação necessária para entrar no terreno onde se deu a abertura, a disponibilidade de se colocar como receptor do texto.

Nessa abertura para o acolhimento que denomino aqui de *momento do convite*, evidenciada nas falas das alunas, somente o próprio texto literário é capaz de fazê-lo ao leitor numa experiência individual, o que Larrosa conceitua como sujeito da experiência. Nesse sentido, acredito que ao aceitar o convite para ser leitor em uma experiência com o livro, o aluno vivencia a paixão do ler e da condição de ser leitor como atração irresistível da própria experiência em si.

Ao compreender o ato de ler como apoderamento do livro, me senti convidada a repensar sobre os planejamentos pedagógicos nos espaços da biblioteca escolar a fim de facilitar o encontro do leitor com o livro. O perturbador desse convite impulsionou o subjetivo, o complexo e o delicado que se fazem presentes na convivência do livro com crianças e jovens na escola pública.

Nos relatos das alunas, percebi que todas elegeram uma obra como decisiva para ser tornarem leitoras. Dentre as participantes, duas, além de elegerem um livro do acervo escolar, ainda afirmaram que suas leituras ficavam limitadas à escola. Isto implica dizer que a escola ao realizar empréstimos, possibilitou a emergência leitora. No desencadeamento dessa observação, ressalto a importância do investimento público na aquisição de livros.

A existência de um acervo literário nas escolas públicas, que possibilite a realização de empréstimos periódicos e disponibilize livros para o manuseio dos alunos, é emergencial, afinal o livro arrebatada, desperta a imaginação dos alunos e os permite conhecer novos mundos.

O fenômeno do arrebatamento mencionado durante a Dissertação foi deflagrado no relato das alunas quando se negaram a devolver o livro ao acervo. É um estado íntimo de posse profundo, oriundo do sonho, das emoções e dos próprios *devaneios literários*¹⁴. Desta forma, concordo com Bachelard (1996, p. 112) que “na tensão diante de um livro (...) o espírito se constrói e se reconstrói”.

No que diz respeito ao aspecto organizacional da Sala de Leitura, notei, através das vozes das alunas participantes, que é preciso repensar a dinâmica do espaço das Salas de Leitura, bem como o tempo destinado ao corpo discente. É preciso configurá-la como ambiência aberta para o sonho, imaginação e devaneio na qual os alunos tenham garantida a facilidade de acesso ao livro.

De acordo com as alunas, o tempo destinado à leitura está atrelado à falta de espaço apropriado e em perfeito estado de funcionamento. As Salas de Leitura mencionadas não são ainda espaços que garantem a acolhida. É necessário que o tempo, no giro da leitura, seja vivido com mais profundidade e paciência. O ter de ler deve se constituir como uma engrenagem nova que impulsiona constantemente os leitores. Nas palavras de Bachelard:

Existe um parentesco entre a lamparina que vela e a alma que sonha. Tanto para uma quanto para a outra o tempo é lento. Tanto no devaneio quanto na luz fraca encontra-se a mesma paciência. Então o tempo se aprofunda, as imagens e as lembranças se reúnem. O sonhador inflamado une o que vê ao que viu (BACHELARD, 1989, p. 19).

Ainda sobre a discussão proposta, outro fato inusitado merece destaque no estudo que segue. Conforme relato de uma das participantes, sua escola apresentava uma estante com parte considerável do acervo literário, que não era emprestado, e vivia trancada. A sacralização do livro e o receio do toque por parte do aluno denotam uma postura individualista adotada pela escola. Ratifico que essa prática se repetia quando fui estudante da rede pública. O toque no livro era temido e considerado algo menos importante do que estudar os conteúdos programáticos em atividades escolares planejadas com tarefas e exercícios.

Tal aspecto foi observado entre as alunas já que para a maioria de seus professores *estar lendo* significa *não estar estudando*. Lamentavelmente, o corpo docente se preocupa em ocupar o tempo escolar com as aprendizagens dos variados

¹⁴ Expressão criada por Bachelard.

conteúdos e não permitem que seus alunos estabeleçam diálogos com a leitura e principalmente com o livro de forma livre.

Ao afinar a escuta para assistir novamente as filmagens dos encontros, me atentei ao fato das alunas confessarem que quase sempre estão com um ou mais livros na mochila. Esta ritualística simboliza a tentativa de ler na escola, mesmo nas poucas oportunidades possíveis dentro do tempo escolar, como o horário do recreio ou intervalo entre as aulas.

Na sequência, observo que as mesmas não gostam de ler nos momentos mencionados. Elas afirmam não gostar de ler dentro da escola, devido às inúmeras interferências do meio. Compreendo, assim, que o tempo vivido na escola não é a do devaneio e sim o tempo da espera para poder voltar a ler seu livro fora da escola. Nesse sentido, emerge um paradoxo com relação ao tempo da escola e o tempo do ler, uma equação que não fecha.

Além destas colocações por parte das alunas participantes, percebi que quando existe o espaço para a leitura não há o tempo livre suficiente para permanecer nele lendo. Aponto, assim, como necessidade imediata o funcionamento em tempo integral dos espaços para a leitura. Suas portas devem estar sempre abertas com acesso liberado aos alunos da comunidade escolar para que tenham a possibilidade de se conhecerem no ambiente de leitores enquanto estão lendo nesse espaço.

Apesar das alunas não poderem ler no ambiente desejado, foi possível perceber que a dinâmica do empréstimo se concretiza na escola. Esta ação é fruto da existência de um excelente acervo nas escolas públicas, que se intensificou após a implantação de programas governamentais, e vem aproximando o livro do leitor e se firmando como atividade rotineira nas escolas.

A meu ver, se torna necessária a reconciliação dos empréstimos com a função imaginária. Como para emprestar é necessário dialogar com o que foi lido, reforço a importância da criação de Rodas de Leitura ou Rodas de Conversa, dentre outras ações, que deem conta dessa reconciliação, afinal a função imaginária precisa ser acolhida e propagada no espaço destinado à leitura.

A função imaginária precisa ser mais bem explorada nas escolas, é outra questão que destaquei durante a Roda de Leitores com as alunas. Esta é uma condição inerente ao ser humano e está em permanente atividade atuando nas múltiplas formas de viver. À Sala de Leitura e ao espaço caracterizado como biblioteca escolar cabe convidar os

alunos a mergulharem no universo da imaginação, aconchegando-os, estimulando-os a mexerem, tocarem e conhecerem os livros do acervo.

O livro dentro da escola possibilitou para quem observa e para as alunas observadas, diversas experiências no campo da emoção, do encantamento e da mágica engrenagem humana de se constituir, de se posicionar no mundo e tecer seu convite para se tornarem leitoras no calor da *Chama da Vela do Sonhador*.

O convite trata-se de uma experiência intransferível, e tão pouco possível de ser ensinada, atuando de forma silenciosa dentro de um universo interior dos gritos, dos medos, das alegrias, das lágrimas e, principalmente, dos sonhos que cada ser humano alimenta dentro de si com o livro, na qual, delicadamente aceita e decide o fazer também com a vida num arrebatamento de sentidos, assim como no recolhimento do lampião citado por Bachelard:

É então que o lampião (ao longe) toma subitamente uma importância inesperada. Não, que seu brilho tinha se tornado mais vivo no seio dessas trevas precoces, pois ele brilhava sempre como a mesma suavidade porém a luz que irradiava parecia mais familiar. Poderia se dizer que o espírito com o qual iluminava, talvez, os trabalhos ou fantasias, agora achava o calor dele mais amigável, gostava de sua calma presença. Ele havia perdido, a meus olhos, seu valor de sinal, sua promessa de espera, para tornar-se o lampião de recolhimento (BACHELARD, 1989, p.104).

As experiências com o livro literário acarretou em mudanças complexas em cada aluna, fazendo emergir leitores críticos. O livro não está somente para sua utilidade didática, mas também para as possibilidades de vivências do leitor apaixonado.

Neste contexto, é importante destacar os diferentes modos de ler propostos pelos professores das quatro alunas que participam de meu trabalho. As situações de leituras apresentadas são a dramatização, a leitura oral para o grupo por parte do professor ou do aluno e as rodas no lanche literário. Em todas as ações, o livro esteve presente. Em diversas atividades escolares, afinal, o livro aparece de uma forma ou de outra, compondo a realidade estudada.

A seguir, elenco as propostas de professores, que foram mencionadas nas falas das alunas (ANEXO A), referentes à utilização do livro na escola, e ao enumerar possibilita uma visualização do cenário atual, de alguns, diferentes modos de ler no Ensino Fundamental:

- *Projeto Lanche Literário* do professor dos anos finais utilizando livros dos próprios alunos. A aluna afirmou emprestar seu livro *O pequeno príncipe*.
- A professora dos anos iniciais propôs que os alunos recontassem, a partir de uma dramatização com fantoches, a história do livro *O grande Rabanete*;
- A aluna, que participou de um projeto da Sala de Leitura, desempenhou o papel de leitora para outras escolas no evento literário ocorrido na praça do bairro;
- A aluna participou do projeto enquanto monitora de alunos leitores. Ela emocionadamente leu um livro para uma turma da Educação Infantil;
- A própria experiência de três alunas do grupo enquanto monitoras da Sala de Leitura. Elas participaram de diversas ações propostas pelo projeto e enfatizaram a questão do manuseio do livro sem tempo estipulado para uso;
- Concurso de Redação de uma Sala de Leitura com premiação de livros diversos.

A par das atividades explicitadas, observo que o livro não foi concebido como um utensílio ou um mero instrumento de leitura. Acarretou em si toda uma configuração poética desde o seu formato, até seus cheiros e marcas do seu tempo. Antes, o livro foi para elas arte transportável. Desta forma, acredito que o livro está começando a ser um pouco mais valorizado, precisando ser potencializado pela escola. Conforme escritos de Bachelard:

Tal página achará pouco eco da parte dos fenomenólogos que definem o ser dos objetos por sua utensilidade. Criaram essa palavra terrível para parar de um só golpe as deduções que nos vêm das coisas. A utensilidade é para eles um saber tão nítido que não precisa da fantasia das lembranças. Mas as lembranças aprofundam a companhia que temos com os bons objetos, os objetos fieis. Cada noite, na hora certa, o lampião faz sua boa ação para nós. Essas desordens sentimentais entre o bom objeto e o bom sonhador podem facilmente receber críticas do psicólogo cristalizado na idade adulta. Para ele são apenas sequelas das idades infantis. Mas, sob a pena do poeta, o sentido poético volta a vibrar. O escritor sabe lido pelas almas sensíveis as primeiras realidades poéticas (BACHELARD, 1989, p.94).

A potenciação do livro na escola significa ampliar sua percepção enquanto possibilidade de Arte que cabe nas mãos, arte lado a lado, arte em qualquer espaço, arte que se leva na mochila, como o lampião para o sonhador.

O trabalho desenvolvido me fez acreditar que algumas literaturas que contemplamos passam a se constituir como parte integrante de nós mesmos. No mesmo movimento, passamos a ser do livro. A seguir, cito um trecho de Bachelard que resume a pesquisa no sentido da experiência com o livro e a emergência dos leitores literários:

A chama nos leva a ver em primeira mão: temos mil lembranças, sonhamos tudo através da personalidade de uma memória muito antiga e, no entanto, sonhamos como todo mundo lembramo-nos como todo mundo se lembra – então, seguindo uma das leis mais constantes da fantasia diante da chama, o sonhador vive em um passado que não é mais unicamente seu, no passado dos primeiros fogos do mundo (BACHELARD, 1989, p.11).

A experiência com o livro e a emergência dos leitores literários trata-se, portanto, da essência desse calor da *chama da vela*, na qual tanto a releitura do livro, quanto a qualidade da leitura avassaladora, mas acima de tudo, o sentimento de posse e o de possuído pelo livro, caminha atrelado.

O contexto em voga faz lembrar a fala da aluna que, mesmo após sua mãe ter solicitado que dormisse, continuou lendo o livro no escuro como uma necessidade intrínseca da experiência. As experiências relatadas pelas demais alunas, que também implicam no sentimento de posse do livro, “ali por perto sendo seu” (ANEXO A), demonstram exercer um arrebatamento na hora do lido e apontam a necessidade de tê-lo para si.

O fato mencionado me permite afirmar que o livro passou a se constituir como parte integrante das alunas, e no mesmo movimento a leitora passou a ser do livro numa relação semiótica com enfoque nas recorrências deixadas no campo da emoção. Trata-se de uma relação construída com o livro de forma tão intrínseca e costurada a cada página lida, por vezes de posse e/ou de possuídas pelo livro. Deste modo, todas as alunas, por uma ocasião ou outra, não conseguiram devolver certos livros às escolas, e em outras possibilidades, compraram o referido livro para sentir que o mesmo estava sempre por perto.

Outro ponto importante que mereceu ênfase no presente estudo sobre essa não devolução, é a caótica dinâmica de empréstimo dos livros nas escolas. As alunas não

conseguiram devolver alguns livros e, apesar de manter posse dos mesmos, conseguiam outros empréstimos. É perceptível a falta de controle e organização das Salas de Leitura.

Não se pode perder de vista que o livro emprestado na escola fica anotado no Livro de Registro de empréstimo, uma exigência de funcionamento da qualquer Sala de Leitura enquanto orientação da Secretaria Municipal de Educação. Assim, as escolas sabem exatamente com quem está o livro desaparecido.

O empréstimo escolar é uma ação pedagógica que por exigência tem um *Livro Tombo*, com todo o acervo catalogado, e um *Livro de Empréstimo* com todos os registros de saída e entrada dos livros, em que, anualmente, é realizado um controle comparativo entre os dois. Fazem-se necessários novos estudos sobre a temática biblioteca escolar e seu funcionamento no Ensino Fundamental para conhecer tais justificativas do não controle do acervo.

Em síntese, o objetivo geral do presente estudo foi alcançado uma vez que deslumbrou as experiências com o livro no Ensino Fundamental. Na elaboração desta Dissertação, norteiei duas interrogações principais: Como a escola organiza as práticas de leitura no Ensino Fundamental de forma a assegurar a formação de leitores literários? Como se constrói a relação com o livro entre as alunas leitores dentro do tempo vivido na escola?

Através do trabalho em pauta, concluo que os alunos leitores colocam a experiência com o livro como fator decisivo na sua formação, acoplada ao mundo de sedução e arrebatamento. Até aqueles livros que foram emprestados, os quais a leitura ocorreu de modo a se perceberem possuídas pelo livro, permaneceram de posse das alunas, pois estas não encontraram justificativas para devolvê-los.

Em destaque nessa conclusão, registra-se no presente estudo, que a Roda de Leitura mostrou-se um caminho de encontro da criança com o livro dentro da escola, constituindo-se momento para a partilha do lido. Ela surge, enquanto movimento de ciranda, na qual os leitores seguindo a marcação do livro pisam forte nas emoções para um bailado da alma. Nela, cada aluno, partilha suas impressões e pode fazê-lo a qualquer instante, pois seu giro, pouco a pouco, faz circular as experiências subjetivas. Assim, segurando nas mãos, seguem mais próximos e apaixonados atingindo a plenitude do cirandar das leituras.

5 O QUE DEIXA LEVAR A RODA DE LEITORES

“Minha ciranda não
é minha só
Ela é de todos nós
Ela é de todos nós.”
(Lia de Itamaracá, Minha Ciranda)

Os resultados alcançados através do meu estudo permitem reafirmar que a leitura de livro literários é capaz de propiciar experiências de encantamento, convidando os leitores ao mundo novo e apaixonante da literatura.

As minhas inquietações enquanto professora do primeiro segmento do ensino fundamental foram a mola propulsora do presente estudo. A minha prática docente me fez perceber que o tempo destinado à leitura introspectiva é infinitamente menor e raro do que os destinados à leitura no coletivo. Daí surgiu a necessidade de repensar a prática da leitura no contexto escolar e propor alternativas viáveis a serem vislumbradas.

No decorrer dos encontros com as alunas, percebi que o livro foi contemplado como objeto de zelo, despertando, assim, forte vínculo sentimental com seus leitores. A não devolução dos livros à Sala de Leitura, por exemplo, ratifica o vínculo a das participantes com o livro, que é capaz de superar o constrangimento da não devolução.

O fato mencionado anteriormente levantou algumas possibilidades de compreender o tema, como a escola pensa e vivencia o ato de ler e as relações pedagógicas existentes com os diferentes modos de leitura, encontrando, pois, um caleidoscópio de interpretações sobre a emergência do leitor no espaço escolar e seu convívio com o livro emprestado, que muito me serviu não só profissionalmente, mas, enquanto mãe e também leitora.

A Dissertação em voga desperta o interesse para novas pesquisas em torno do tema biblioteca escolar e sua organização de tempo e espaço na escola. Como foi observado, a biblioteca escolar precisa fazer circular as cirandas, as partilhas, as trocas e, principalmente, o encontro com o livro. É preciso que esteja sempre aberta e se concretize como espaço do ler dentro da escola, compreendendo que o livro precisa estar nas mãos dos alunos para sua leitura no máximo de tempo possível.

A certeza de que a literatura é indispensável à formação humana, me fez além de repensar a leitura no ensino fundamental, tecer novas observações sobre a organização e

funcionamento da biblioteca escolar, a necessidade da ciranda no espaço bibliotecário, as emoções oriundas do ato de ler e o convite a se tornar leitor.

Professores, Pedagogos, Educadores e Profissionais da área de formação de leitores literários precisam compreender que os livros não devem ficar empilhados nas estantes. É urgente a necessidade do manuseio dos livros pelo aluno para que o lúdico, a descoberta e a leitura no ambiente escolar se efetivem.

O trabalho que proponho é uma contribuição que vem somar aos esforços atuais de resignificação dos momentos de leitura dentro da escola. Constitui-se num movimento de reflexão com as práticas educacionais recorrentes, auxiliando os professores na construção de caminhos mais criativos e encantadores para formação de leitores literários.

Sendo assim, caracterizo o presente estudo como possibilidades de interesse de leitura para professores, gestores, pais, todos que trabalham com o livro e desejam auxiliar a formação humana do Outro numa perspectiva do “cirandeiro” que de mãos dadas baila na cadência do coração.

Encerro o trabalho na certeza da produção de uma escrita significativa enquanto um olhar científico valioso sobre a importância da leitura do livro durante o tempo vivido na escola. Compartilho com todos os interessados recomendando a leitura num convite à Roda e à Ciranda, nas partilhas das emoções que nos fazem humanos para dar movimento e fazer cirandar os livros e as leituras nas escolas públicas de ensino fundamental.

6 GUIAS E INSPIRAÇÕES DESSA CIRANDA

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A chama de uma vela**. Tradução Glória de Carvalho Lins 1989 editora Bertrand S. A. 1989 rio de Janeiro.

_____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BOJUNGA, Lygia. **Livro um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1988.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. In: ARROYO, Miguel. **A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica**.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da Leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Do Palco à página. Publicar teatro e ler romances na época moderna – sec. XVI- XVIII**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: IMESP, 2004.

_____(Org.); PAIRE A, BOURDIEU F, **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da literatura infantil-juvenil. Das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1991.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. **Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DINIZ, J. **Ciranda: Roda de Adultos no Folclore Pernambucano**. Recife: Deca, 1960.

FORGHIERI, Yolanda C. **Psicologia fenomenológica: fundamento, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Ideologia e Educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, IRA. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler.** 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura.** São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Vilhaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: ática, 1994.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2001.

_____. **Experiência e a Alteridade em Educação.** Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, UNISC, vol. 19, N°2, 2011.

LERNER, Delia. **A autonomia do leitor – Uma análise didática.** In: Projeto Revista Educação, n°6, Porto Alegre: Projeto, Maio, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos. Autopoiese – a organização do Vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINDLIN, José. **Uma vida entre livros – Reencontros com o tempo**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**. Publicações Europa-América, 1991.

_____. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. Cortez, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUSSA, Alberto. **Decálogo do Leitor**. In: Revista Entre Livros, São Paulo, Ediouro - Duetto Editorial, n.27, Ano3, 2007.

PAIVA, Aparecida, MARTINS Aracy, PAULINO Graça, VERSIANI Zélia (orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Docência e Formação**. Entrevista por Felipe Gustsack In: Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, UNISC, Vol. 20, No 1, 2012.

PESSOA, Fernando. (org.) BARBOSA, Frederico. **Poemas Escolhidos**. Klick Editora, 1997.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1993.

PETROCELLI, Renata. **Personagens em Construção**. In: Nós da Escola, Rio de Janeiro, Ano 3, nº30, 2005.

RABELLO, E. **Ciranda, dança de roda, dança da moda**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 1979.

_____. **Ciranda: Dança e Canto**. In: Revista do Museu do Açúcar, Recife n.4, p. 45-51, 1970.

RAMOS, Newton de Oliveira. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, Antônio Álvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org). **A**

Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

REZENDE, Antonio M. **Concepção fenomenológica em Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

STAKKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

SILVA, Camila Croso (Org); AZZI, Diego; BOCK, Renato (Org) **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina.** Capítulo I: A concepção do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento e Educação. Capítulo II: A atuação do Banco Mundial na Educação Básica no Brasil. Ação Educativa; ActionAid, 2007. Disponível em:
<www.bdae.org.br/dspace/bistrem/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A Introdução da Leitura na Escola.** São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Maria A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** - Capítulo III- O consentimento do Governo Federal e das Elites Dirigentes. Campinas: Autores associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

_____. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira.** Cad. Cedes, Campinas, v.23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC. **Normas para Apresentação de trabalhos Acadêmicos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013

VEIGA, Cynthia Greive. **Historia da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – DVD com a filmagem das Rodas de Leitores

ANEXO B - Livros surgidos durante as trocas na Roda de Leitores

Imagem de Capa	Autor	Título	Editora
	BENTON, Jim	<i>Querido Diário Otário: Eu sou a princesa ou o sapo? Volume 3</i>	Fundamento.
	BOJUNGA, Lygia	<i>A bolsa Amarela</i>	Casa Lygia Bojunga
	BOJUNGA, Lygia	<i>Os colegas</i>	Casa Lygia Bojunga
	BOJUNGA, Lygia	<i>Tchau</i>	Casa Lygia Bojunga
	CONY, Carlos Heitor	<i>Mistério do Museu Imperial</i>	Salamandra
	CURRY, Augusto	<i>O vendedor de Sonhos</i>	Academia da Inteligência



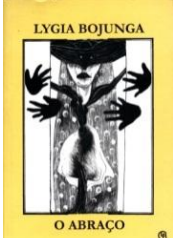
	DRUON, Maurice	<i>O menino do dedo verde</i>	José Olympio
	GOODALL, Nigel	<i>O mundo Secreto de Johnny Depp</i>	Primo
	LOBATO, Monteiro	<i>O Minotauro</i>	Brasiliense
	LOBATO, Monteiro	<i>Reinações de Narizinho</i>	Globo
	Mckee, David	<i>Agora não Bernardo</i>	Martins Fontes
	ORTHOF, Silvia	<i>Maria vai com as Outras</i>	Ática




	<p>PENTEADO, Maria Heloisa</p>	<p><i>Lúcia já vou indo</i></p>	<p>Ática</p>
	<p>PRADO, Adélia</p>	<p><i>Poesia Reunida</i></p>	<p>Sciliano</p>
	<p>REBOUÇAS, Thalita</p>	<p><i>Fala Sério Amiga</i></p>	<p>Rocco</p>
	<p>ROCHA, Ruth</p>	<p><i>Marcelo marmelo martelo e outras histórias</i></p>	<p>Salamandra</p>
	<p>ROEMMERS, A. G</p>	<p><i>O Retorno do Jovem Príncipe</i></p>	<p>Fontanar</p>
	<p>SAINT-EXUPÉRY, Antoine de</p>	<p><i>O Pequeno Príncipe</i></p>	<p>Agir</p>


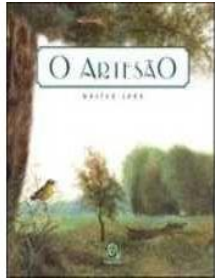
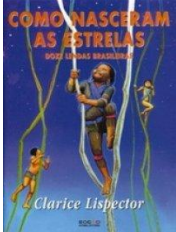


	<p>SHAKESPEARE, William. Adaptação de Charles e Mary Lamb</p>	<p><i>A Megera Domada</i></p>	<p>Dimensão</p>
	<p>SHAKESPEARE, William. Adaptação de Charles e Mary Lamb</p>	<p><i>Romeu e Julieta</i></p>	<p>Dimensão</p>
	<p>SHAKESPEARE, William. Adaptação de Charles e Mary Lamb</p>	<p><i>Sonhos de uma Noite de Verão</i></p>	<p>Dimensão</p>
	<p>SPARKS, Nicolas</p>	<p><i>A última Música</i></p>	<p>Novo Conceito</p>
	<p>SPARKS, Nicolas</p>	<p><i>Diário de uma Paixão</i></p>	<p>Novo Conceito</p>

	SPARKS, Nicolas	<i>Querido John</i>	Novo Conceito
	SPARKS, Nicolas	<i>Um amor para recordar</i>	Novo Conceito
	SPARKS, Nicolas	<i>Um Homem de Sorte</i>	Novo Conceito
	TUCCI, William	<i>A Rebelião da Pontuação</i>	Scipione
	ZIRALDO	<i>A Panela do Menino Maluquinho</i>	Globo

ANEXO C - Livros levados para os Encontros na Roda de Leitores

Imagem	Autor	Título	Editora
	BELINKY, Tatiana	<i>O grande rabanete</i>	Moderna
	BELINK, Tatiana; COLLODI, Carlo	<i>Ali babá e os 40 ladroes</i>	Martins Editora
	BELINK, Tatiana; COLLODI, Carlo	<i>Pinóquio</i>	Martins Editora
	BOJUNGA, Lygia	<i>A cama</i>	Casa Lygia Bojunga
	BOJUNGA, Lygia	<i>O abraço</i>	Casa Lygia Bojunga

	BOJUNGA, Lygia	<i>Retratos de Carolina</i>	Casa Lygia Bojunga
	BUARQUE, Chico	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	José Olympio
	CHUCK; MCKEE, David	<i>O mistério das flechas azuis</i>	Martins Fontes
	COLASSANTI, Marina	<i>Uma ideia toda Azul</i>	Global
	CORALINA, Cora	<i>As cocadas</i>	Global
	DRUCE, Arden	<i>Bruxa bruxa venha a minha festa</i>	Brinque Book

	FRANÇA, Eliardo	<i>O rei de quase tudo</i>	Orientação Cultural
	LARA, Walter	<i>O artesão</i>	Abacate
	LISPECTOR, Clarice	<i>Assim nasce as estrelas</i>	Rocco
	LOBATO, Monteiro	<i>O saci</i>	Globo
	LOBATO, Monteiro	<i>Memórias da Emilia</i>	Globo

	<p>MACHADO, Ana Maria</p>	<p><i>Procura-se um Lobo</i></p>	<p>Ática</p>
	<p>MUNDURUKU, Daniel</p>	<p><i>Os filhos do sangue do céu e outras histórias indígenas de origem</i></p>	<p>Landy</p>
	<p>MURRAY, Roseana</p>	<p><i>Recados do Corpo e da Alma</i></p>	<p>FTD</p>
	<p>NEVES, André</p>	<p><i>Caligrafia de Dona Sofia</i></p>	<p>Paulinas</p>
	<p>PHILIP, Neil</p>	<p><i>Volta ao mundo em 52 histórias</i></p>	<p>Companhia das letrinhas</p>

	ROSA, Sonia	<i>O Menino Nito</i>	PALLAS
	ROSCOE, Alessandra Pontes	<i>A fada emburrada</i>	Elementar
	ROSS, Tony	<i>Super Hiper Jezebel</i>	Martins Fontes
	WAJMAN, Simone Schapira	<i>O ovo e o vovô</i>	Paulinas
	Ziraldo	<i>Uma Professora muito Maluquinha</i>	Melhoramentos

ANEXO D - Decálogo do Leitor Por Alberto Mussa

I - Nunca leia por hábito: um livro não é um escovar de dentes. Leia por vício, leia por dependência química. A literatura é a possibilidade de viver vidas múltiplas, em algumas horas. E tem até finalidades práticas: amplia a compreensão do mundo, permite a aquisição de conhecimentos objetivos, aprimora a capacidade de expressão, reduz os batimentos cardíacos, diminui a ansiedade, aumenta a libido. Mas é essencialmente lúdica, é essencialmente inútil, como devem ser as coisas que nos dão prazer.

II – Comece a ler desde cedo, se puder. Ou pelo menos comece. E pelos clássicos, pelos consensuais. Serão cinquenta, serão cem. Não devem faltar As mil e uma noites, Dostoiévski, Thomas Mann, Balzac, Adonias, Conrad, Jorge de Lima, Poe, García Márquez, Cervantes, Alencar, Camões, Dumas, Dante, Shakespeare, Wasserm

ann, Melville, Flaubert, Graciliano, Borges, Tchekhov, Sófocles, Machado, Schnitzler, Carpentier, Calvino, Rosa, Eça, Perec, Roa Bastos, Onetti, Boccaccio, Jorge Amado, Benedetti, Pessoa, Kafka, Bioy Casares, Astúrias, Callado, Rulfo, Nelson Rodrigues, Lorca, Homero, Lima Barreto, Cortázar, Goethe, Voltaire, Emily Brontë, Sade, Arregui, Veríssimo, Bowles, Faulkner, Maupassant, Tolstoi, Proust, Autran Dourado, Hugo, Zweig, Saer, Kadaré, Márai, Henry James, Castro Alves.

III – Nunca leia sem dicionário. Se estiver lendo deitado, ou num ônibus, ou na praia, ou em qualquer outra situação imprópria, anote as palavras que você não conhece, para consultar depois. Elas nunca são escritas por acaso.

IV – Perca menos tempo diante do computador, da televisão, dos jornais e crie um sistema de leitura, estabeleça metas. Se puder ler um livro por mês, dos 16 aos 75 anos, terá lido 720 livros. Se, no mês das férias, em vez de um, puder ler quatro, chegará nos 900. Com dois por mês, serão 1.440. À razão de um por semana, alcançará 3.120. Com a média ideal de três por semana, serão 9.360. Serão apenas 9.360. É importante escolher bem o que você vai ler.

V – Faça do livro um objeto pessoal, um objeto íntimo. Escreva nele; assinale as frases marcantes, as passagens que o emocionam. Também é importante criticar o autor, apontar falhas e inverossimilhanças. Anote telefones e endereços de pessoas proibidas, faça cálculos nas inúteis páginas finais. O livro é o mais interativo dos objetos. Você pode avançar e recuar, folheando, com mais comodidade e rapidez que mexendo em teclados ou cursores de tela. O livro vai com você ao banheiro e à cama. Vai com você de metrô, de ônibus, e de táxi. Vai com você para outros países. Há apenas duas regras básicas: use lápis; e não empreste.

VI - Não se deixe dominar pelo complexo de vira-lata. Leia muito, leia sempre a literatura brasileira. Ela está entre as grandes. Temos o maior escritor do século XIX, que foi Machado de Assis; e um dos cinco maiores do século XX, que foram Borges, Perec, Kafka, Bioy Casares e Guimarães Rosa. Temos um dos quatro maiores épicos ocidentais, que foram Homero, Dante, Camões e Jorge de Lima. E temos um dos três maiores dramaturgos de todos os tempos, que foram Sófocles, Shakespeare e Nelson Rodrigues.

VII - Na natureza, são as espécies muito adaptadas ao próprio hábitat que tendem mais rapidamente à extinção. Prefira a literatura brasileira, mas faça viagens regulares. Das letras europeias e da América do Norte vem a maioria dos nossos grandes mestres. A literatura hispano-americana é simplesmente indispensável. Particularmente os argentinos. Mas busque também o diferente: há grandezas literárias na África e na Ásia. Impossível desconhecer Angola, Moçambique e Cabo Verde. Volte também ao passado: à Idade Média, ao mundo árabe, aos clássicos gregos e latinos. E não esqueça o Oriente; não esqueça que literatura nenhuma se compara às da Índia e às da China. E chegue, finalmente, às mitologias dos povos ágrafos, mergulhe na poesia selvagem. São eles que estão na origem disso tudo; é por causa deles que estamos aqui.

VIII – Tente evitar a repetição dos mesmos gêneros, dos mesmos temas, dos mesmos estilos, dos mesmos autores. A grande literatura está espalhada por romances, contos, crônicas, poemas e peças de teatro. Nenhum gênero é, em tese, superior a outro. Não se preocupe, aliás, com o conceito de gênero: história, filosofia, etnologia, memórias, viagens, reportagem, divulgação científica, autoajuda – tudo isso pode ser literatura. Um bom livro tem de ser inteligente bem escrito e capaz de provocar alguma espécie de emoção.

IX - A vida tem outras coisas muito boas. Por isso, não tenha pena de abandonar pelo meio os livros desinteressantes. O leitor experiente desenvolve a capacidade de perceber logo, em no máximo 30 páginas, se um livro será bom ou mau. Só não diga que um livro é ruim antes de ler pelo menos algumas linhas: nada pode ser tão estúpido quanto o preconceito.

X – Forme seu próprio cânone. Se não gostar de um clássico, não se sinta menos inteligente. Não se intimide quando um especialista diz que determinado autor é um gênio, e que o livro do gênio é historicamente fundamental. O fato de uma obra ser ou não importante é problema que tange a críticos; talvez a escritores. Não leve nenhum deles a sério; não leve a literatura a sério; não leve a vida a sério. E faça o seu próprio decálogo: neste momento, você será um leitor.