

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO, DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO: PELAS LENTES DE UM OLHAR SENSÍVEL

THE FORMATION OF THE LITERARY READER, FROM CHILDHOOD EDUCATION TO HIGH SCHOOL: THROUGH THE LENSES OF A SENSITIVE LOOK

Chirley Domingues¹
Thamirys Frigo Furtado²
Eliane Santana Dias Debus³

Resumo: As reflexões aqui expostas resultam de duas pesquisas, uma ainda em andamento e outra concluída, realizadas em instituições cujos níveis de ensino representam os dois extremos da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Médio. Nossa discussão nasce de indagações que gravitam em torno de uma questão central: há espaço e tempo nas instituições para a efetiva leitura literária e, por extensão, para a formação do leitor literário? Sabemos que a leitura literária exige certas particularidades que parecem estar um pouco distantes da realidade de grande parte das instituições educacionais brasileiras. Acreditamos, porém, que uma configuração espacial adequada, o acesso a um acervo diversificado e as ações de um mediador entre o livro e as crianças ou jovens podem ser significativas para tornar a leitura literária uma atividade significativa no contexto educacional. Até o momento, nossas pesquisas têm nos mostrado que aproximar o leitor da literatura com uma mediação significativa, considerando todo o potencial de sensibilidade que essa expressão artística nos permite, pode resultar numa efetiva experiência estética e, por extensão, na formação do leitor literário.

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura na Educação Básica. Formação do leitor literário.

Abstract: The thought exposed here result from two researches, one still in progress and the other completed, carried out in institutions whose levels of education represent the two extremes of Basic Education, that is, Early Childhood Education and High School. Our discussion arises from inquiries that revolve around a central question: is there space and time in institutions for effective literary reading and, by extension, for the formation of the literary reader? We know that literary reading requires certain peculiarities that seem to be a little distant from the reality of most Brazilian educational institutions. We believe, however, that an adequate spatial configuration, access to a diverse collection and the actions of a mediator between the book and children or young people can be significant in making literary reading a significant activity in the educational context. So far, our research has shown us that approaching the reader of literature with a significant mediation, considering all the potential for sensitivity that this artistic expression allows us, can result in an effective aesthetic experience and, by extension, in the formation of the literary reader.

Keywords: Literary reading. Basic Education literatura. Formation of the literary reader.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução: do percurso

Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.
Caetano Veloso

As palavras cantantes do músico brasileiro Caetano Veloso anunciam na letra da canção Livros uma memória de afeto e inexorável relação com o objeto livro e a sua leitura, e embora não faça referência, explicitamente, à leitura literária, compreende-se que ela esteja enovelada nos seus dizeres (ventura/desventura; do nada ao nada), alimentando aquele que com ela se aproxima: luz/arte; luar/cultura.

Apostando no papel relevante que a leitura literária tem na formação do leitor, e, mesmo compreendendo que ela possa se efetivar em diferentes espaços, nos detemos, no trabalho que aqui desenvolvemos, no espaço institucional/escolar, entendendo este como, muitas vezes, as premissas leitoras. Nossa escrita resulta de reflexões de duas pesquisas em nível de doutorado, uma ainda em andamento e outra concluída, realizadas em instituições da Educação Básica. Levando em conta a formação distinta, sendo as pesquisadoras formadas em Pedagogia e em Letras, percebemos que seria relevante observarmos os dois extremos da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Médio, tendo por objetivo verificar até que ponto uma configuração espacial e uma mediação adequadas podem, de fato, favorecer que a criança e o jovem se aproximem do livro de literatura, em ambos os níveis de ensino, de forma significativa, possibilitando, assim, a formação do leitor literário.

Nos debruçamos, então, sobre duas realidades e realizamos nossas pesquisas em duas instituições públicas de Florianópolis, uma delas denominada por nós como Instituição 1, onde observamos os espaços de leitura disponibilizados ao Ensino Médio, enquanto na outra, denominada Instituição 2, o foco foi a Educação Infantil. Os dois espaços da pesquisa estão localizados na capital de Santa Catarina.

Nossa discussão nasce das seguintes indagações: será que no espaço da sala de referência/sala de aula, em qualquer nível e ensino, há condições para a realização de uma leitura que resulte na verdadeira interação entre o leitor e o texto? Há espaço e tempo nas instituições de ensino para a apreciação estética do texto literário e para a expressão subjetiva dos leitores quando eles se deparam com a literatura? Como exigir das crianças e dos jovens, aqui nos remetendo aos alunos do Ensino Médio, acostumados ao ritmo da linguagem usada

nos ambientes virtuais, envolvimento com uma leitura linear, reflexiva e afetiva, marcada por uma linguagem mais culta e complexa? Ou seja, há espaço e tempo nas instituições para a efetiva leitura literária e, por extensão, para a formação do leitor literário?

Para chegarmos às respostas aos questionamentos anteriormente apresentados, consideramos necessário, primeiramente refletir sobre abordagens teóricas que discutem o espaço e o tempo adequados para a leitura literária no contexto da Educação Básica. Para tanto, nos aproximamos das discussões apresentadas por Duarte Jr. (2000), Suelly Amaral Mello (2010) e Martina Fittipaldi (2013). Em seguida, consideramos essencial definir o leitor ao qual estamos nos referindo, o leitor literário, ou seja, aquele que considera o caráter estético das obras lidas e a este soma suas leituras anteriores, seu universo de experiências pessoais e de histórias de vida; um sujeito que interage com o que lê a partir do seu conhecimento de mundo, para usar uma expressão de Paulo Freire (2005). Nesse sentido, as discussões promovidas por Duarte Jr. (2000), Todorov (2012) e Compagnon (2012) trouxeram importantes colaborações, na medida em que nos ajudaram a ponderar sobre a importância da literatura para mobilizar no leitor a sensibilidade e, por extensão, a empatia pelo mundo que o cerca.

Defendemos que esse leitor pode e deve ser formado na e pelas instituições de ensino, em interação com o seu mediador de sala de aula, o professor. Até porque, no Brasil, país marcado pela desigualdade social, esse será o único espaço no qual grande parte das crianças e jovens terão a oportunidade de ter um contato mais significativo com o livro de literatura. Assim sendo, entendemos ser necessário ampliar o nosso olhar para o contexto escolar quando é oportunizado o encontro entre o livro e os leitores em potencial.

“O que pode lançar mundos no mundo”: dialogando teoricamente

Sabemos que na escola, assim como em qualquer ambiente, sensibilizar para a apreciação estética exige um contato significativo com o objeto artístico, uma mediação adequada e até mesmo a inserção em espaços que propicie uma efetiva aproximação entre o apreciador e a obra de arte a ser apreciada⁴. Nesse sentido, nos aproximamos do que defende

⁴ É importante destacar que consideramos de grande relevância o conceito de Educação Literária para as discussões que abordam a formação do leitor literário no contexto escolar, pois concordamos que a recepção dos textos literários requer um processo educativo. No entanto, optamos por não incluir o referido conceito nesse momento, pois essa discussão exigiria uma abordagem de maior fôlego, uma vez que, como definem Azevedo e Balça “[...] o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que

Duarte Jr. quando, na tese intitulada *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, assinala que

Antes de se discutirem obras de arte consagradas e se apresentarem técnicas artísticas, um treino da sensibilidade parece ser fundamental, o qual precisa acontecer em relação à realidade mais palpável desses alunos, ou seja, aquela que eles têm ao seu redor, em termos de prédios e instalações constitutivos de seu meio ambiente imediato (DUARTE JR., 2000, p. 194).

Indo ao encontro do que defende Duarte Jr. (2000), entendemos que a realização de atividades de leitura literária pode ser mais efetiva quando realizadas em espaços que possibilitam outras performances corporais. Ítalo Calvino (1999), na obra intitulada *Se um viajante numa noite de inverno*, de forma bastante interessante, descreve o que seria preparar o corpo para uma leitura, e recomenda:

escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro virado, é claro. Com certeza, não é fácil encontrar a posição ideal para ler. [...] deve-se ficar bastante confortável para ler; manter os pés levantados é condição fundamental para desfrutar da leitura. [...] estique as pernas, acomode os pés numa almofada, ou talvez duas, nos braços do sofá, no encosto da poltrona, na mesinha de chá, na escrivaninha, no piano, num globo terrestre. Antes, porém, tire os sapatos se quiser manter os pés erguidos; do contrário, calce-os novamente. Mas, não fique em suspensão, com os sapatos numa mão e o livro na outra. Regule a luz para que ela não lhe canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. [...] Procure providenciar tudo aquilo que possa vir a interromper a leitura. Se você fuma, deixe os cigarros e o cinzeiro ao alcance da mão. O que falta ainda? Precisa fazer xixi? Bom, isso é com você. (CALVINO, 1999, p. 11-12).

A citação de Calvino (1999) vai ao encontro do que pretendemos problematizar, apresentando a importância de uma organização espacial e temporal para que possamos aproximar o leitor do livro e proporcionar uma formação literária que vá além do sentido utilitarista, ou de uma leitura apenas como atividade escolar. Essa preocupação com o espaço e o tempo adequados para uma apreciação significativa da obra literária de leitura, que é, em grande medida, o que permite ao leitor atribuir sentido ao texto, deve iniciar ainda na Educação Infantil, permeando o dia a dia das crianças e se prolongando aos demais níveis de

permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.” (AZEVEDO e BALÇA, 2016, p. 3).

ensino. Suely Amaral Mello (2012) defende que na Educação Infantil precisamos “formar a atitude leitora”, identificando que

Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende...pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas. (MELLO, 2012, p.78)

Portanto, precisamos compreender que construir a atitude leitora na educação infantil é possibilitar esse encontro com a literatura proporcionando intencionalidade nas ações que vão além de um olhar para a alfabetização. Compreendendo que a primeira etapa da educação básica torna-se fundamental na formação do sujeito, esse é apenas o início de uma formação leitora que busca um olhar cuidadoso para as potencialidades ofertadas em cada leitura, seja ela por meio do olhar, da escuta, do toque, do cheiro ou do gosto.

É importante salientar que, quando falamos das crianças na educação infantil, não estamos propondo uma leitura da forma convencional (codificando e decodificando o código), mas sim, uma leitura sensorial que possibilita a compreensão da função social e aproximação da criança com a literatura de forma que cada criança possa realizar a sua interpretação de mundo e ir se constituindo como leitores, experimentando e desenvolvendo atitudes leitoras.

No entanto, quando nos referimos ao Ensino Médio, podemos dizer que muito se perde pelo caminho. Não é novidade que, no Brasil, a maioria das salas de aula desse nível de ensino são caracterizadas como ambientes de estudo, de concentração e de atenção. Dessa forma, não há lugar para o conforto, para o relaxamento do corpo e para a evasão do pensamento que uma leitura que não envolva apenas o estudo solicita. Assim sendo, o contexto escolar, cada vez mais, se torna o espaço do conteúdo curricular, do conhecimento que deve ser medido posteriormente por avaliações pontuais que exigem mais assimilação que reflexão.

O estudioso espanhol Jorge Larrosa, em entrevista concedida a Veiga-Neto, em que discutem Literatura, experiência e formação, faz a seguinte observação:

Atualmente, o *conhecimento* é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito que só pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente

com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, com a fabricação de instrumentos (VEIGA-NETO, 2007, p. 136 [grifo meu]).

Lendo a entrevista de Larrosa, nos questionamos sobre o espaço do conhecimento “inútil”, aquele que resulta não apenas de um saber conceitual, mas também de um saber enquanto algo que nos possibilita ir além do sentido utilitário. Onde podemos encontrar aquele conhecimento que nos “ensina a *viver humanamente* e a conseguir a *excelência* em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético”? (VEIGA-NETO, 2007, p. 138 [grifos do autor]). Estamos nos referindo a um saber que nos atravessa e nos modifica. Um saber sensível, como define Duarte Jr. (2000, p. 14): um saber “fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”, isto é, um saber que abre espaço para a emoção, para o afeto, para a empatia e que, lamentavelmente, parece não estar em pauta nos espaços da educação formal em nosso país e, quiçá, no mundo, onde parece só haver lugar para o inteligível.

E nos questionamos, ainda, onde encontraríamos esse saber sensível que se quer além da mensurável produção intelectual, que instiga a ousadia de pensar sobre o sentir, que se estende para além do saber momentâneo, que possibilita um conhecimento do homem em seu próprio mundo, levando-o a se perceber como parte de uma existência que ultrapassa o seu mero individualismo? Por certo, uma das melhores formas de encontramos esse saber é na arte, porque

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. (DUARTE JR., 2000, p. 25).

A arte nos permite uma identificação com a vida do outro, mas para tanto é preciso deixar-se impregnar por aquilo que não se é, mas que se poderia ser, ao nos deixarmos levar pela imaginação, pela identificação e, por que não, pelo encantamento. “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”, nos diz Proust (2002, p. 683). A verdade é que a arte nos permite um conhecimento do mundo porque o interpreta e, desse modo, “ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2012, p. 65). Isso acontece porque ela nos possibilita colocar em prática uma autonomia, talvez a única, que não nos pode ser jamais furtada, a autonomia de pensar, de fantasiar, de nos

emocionar, sobretudo quando o contato com a arte se dá no espaço da liberdade, em que estão em cena a obra e aquele que a aprecia.

Mas de que forma a literatura pode nos possibilitar esse “saber sensível”?

Quem nos dá uma boa resposta para tal questionamento é Compagnon (2012), primeiramente, quando, citando Aristóteles, nos diz que literatura é, por excelência, ficção, mimesis, ou seja, imitação, e é dessa forma que o homem aprende. No entanto, na opinião do estudioso francês, há outro aspecto ímpar da literatura: o fato dela ter a língua como “seu instrumento penetrante”, de modo a deixar “toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral [...] sendo a melhor introdução à inteligência da imagem”, uma vez que ela ultrapassa “limites da linguagem ordinária” (COMPAGNON, 2012, p. 46). Dessa forma, “o poeta e o romancista nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque faltam-nos palavras” (COMPAGNON, 2012, p. 47). Podemos dizer, então, que a literatura nos permite acessar as imagens que nos habitam, porém, às quais não chegamos apenas por caminhos inteligíveis, racionais e objetivos.

Sabemos que nenhum outro texto escrito solicita mais a subjetividade, aciona a imaginação, ou joga com as palavras, que o texto literário. Como nos diz Eco (2004, p. 09) “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte do seu trabalho”. O texto literário, no entanto, leva esse pedido ao máximo grau possível. Para fazer o seu trabalho diante do texto literário, não basta ao leitor decifrar o código, uma vez que essa leitura não pede apenas a decifração, mas a construção de sentidos. Ou seja, ler um texto literário não é encontrar nele informações explícitas na superfície do que está dito, mas capturar o sentido oculto no jogo de palavras, porque a linguagem literária é isso, “jogo de linguagem, em que a linguagem se enrosca sobre si mesma” (VEIGA-NETO, 2007, p. 146). As palavras citadas nos permitem um diálogo com a opinião de Candido (2004) quando, ao falar sobre o direito à literatura, este esclarece porque essa arte nos atinge. De acordo com o crítico, o impacto que uma obra nos causa se dá “devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (CANDIDO, 2004, p. 178). Isso acontece, porque “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõem como todo articulado” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Na urdidura entre matéria (palavra e linguagem) e sentido, o texto literário sensibiliza e leva à fantasia, bem como proporciona conhecimento e leva à imaginação. Daí ser a literatura necessária à vida e, por extensão, ao ser humano, até porque, como nos alerta Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de efabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174). Nesse

sentido, destacam-se as expressões artísticas que lidam com a ficção, pois elas nos permitem viajar por terras desconhecidas, compartilhar sentimentos íntimos, mergulhar em universos mágicos, viver as mais incríveis aventuras sem correr nenhum perigo e conhecer a vida de sociedades que há muito já foram extintas. Ademais, a ficção, e por extensão a literatura, fala de questões que movem o ser humano como o amor, a ambição, a coragem, bem como a angústia, a decepção, a perda. Necessário defendermos, porém, que a literatura, diferente do cinema ou da TV, que também vivem da ficção, exige mais daquele que com ela se depara, porque provoca e mobiliza todos os sentidos.

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nela lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas, para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de interpretação do texto. (ECO, 2003, p. 12)

Trazendo essa discussão para a escola, a leitura sugerida pelo crítico italiano se torna mais pertinente, uma vez que nesse espaço, institucionalizado e, em certa medida, cerceado por referências estabelecidas nos documentos oficiais, o texto literário chega ao aluno em contextos de prática escolar⁵ e, como tal, é interessante entrar em cena habilidades como a inferência, a análise crítica, a interpretação, a seleção de argumentos, resultando em uma leitura de fruição, permitindo ao aluno ser seduzido pelo texto, mas mantendo a sua capacidade de refletir sobre o que foi lido.

Karina Naro Guimarães (2014), ao discutir sobre a formação do leitor literário na escola e pela escola, enfatiza que a aula de literatura se constitui numa dinâmica “entre o conhecido e o desconhecido, entre percepção individual e os códigos coletivos de leitura literária, entre intuição e pensamento, fruição e trabalho, entre ousadia interpretativa e o cuidado para evitar o desvirtuamento das formas e perspectivas das obras”. (GUIMARÃES, 2014, p.63).

Uma vez que concordamos, então, que a sala de aula também é o espaço do encontro e, por extensão, da leitura da literatura, defendemos que a relação com os textos literários na escola não pode se dar pela imposição e por interpretações indiscutíveis, superficiais e

5 Paulo Jaime Lampreia Costa, na tese *A Literatura na Escola: Estatuto, Funções e Formas de Legitimação*, na qual analisa a leitura literária nas escolas de Ensino Médio em Portugal, apresenta duas instâncias de legitimação da literatura na escola: os documentos oficiais e as práticas pedagógicas (LAMPREIA COSTA, 2006).

aligeiradas, pois, se assim o for, ela subverte um dos seus maiores poderes, a formação do sujeito leitor “que encara a Literatura como uma Arte, sendo capaz de entender e integrar a sua dimensão estética”. (AZEVEDO; BALÇA, 2017, p. 136).

A leitura literária: “a estrela entre as estrelas”

Como enfatizado anteriormente, o trabalho aqui apresentado resulta de pesquisas desenvolvidas em duas realidades da Educação Básica. No que se refere à instituição de Ensino Médio, foram observadas as atividades de leitura realizadas em sala de aula nas aulas de língua portuguesa, totalizando 10 aulas observadas, durante três semanas. Na instituição de Educação Infantil, no entanto, as observações foram do coletivo da unidade, incluindo todos os grupos de crianças (8 grupos) e demais profissionais da instituição com o intuito de atentarmos para os espaços coletivos de leitura literária. Em ambas instituições, no entanto, foram observados também os espaços externos as salas de aula/referência como um todo. Assim sendo, priorizamos aqui a descrição dos ambientes que nos possibilitam discutir sobre os espaços e tempos de leitura literária.

Para a coleta de dados, as duas pesquisadoras fizeram uso do diário de campo para registro das observações. No entanto, na Instituição 1 o uso de um gravador de áudio se fez necessário e se mostrou ideal como recurso auxiliar para o registro, pois se trata de um ambiente onde há inúmeras falas que se fazem importantes e que podem não ser captadas apenas pela escrita. Na Instituição 2, a filmadora se mostrou mais eficaz, pois os gestos, a postura das crianças e as reações delas no contato com os livros literários forneceram pistas indispensáveis para as análises da pesquisadora.

Quanto aos espaços físicos, na Instituição 1 as salas de aula são amplas e bem conservadas⁶, mas possuem apenas os tradicionais quadros negros. Algumas salas têm armários onde ficam guardados os livros didáticos dos alunos. A escola dispõe, ainda, de uma sala de informática, auditórios, ambientes com recursos audiovisuais etc. Há, também, outros espaços que possibilitam o acesso a outros recursos para a leitura literária, como a biblioteca e o Laboratório de Português. Destes, merece destaque este último, pois é um espaço privilegiado, disponibilizado aos alunos para leitura literária, que conta com um acervo

⁶ A localização da escola, no Centro de Florianópolis, ainda que estratégica, tem um fator negativo. Por estar localizada em uma das mais movimentadas avenidas da região, o barulho de carros, motos e ônibus interfere diretamente nas salas de aula, atrapalhando, por certo, a concentração dos alunos.

atualizado, bem conservado e em quantidade suficiente para atender, em média, uma turma de 30 alunos.

Com mais de 20 anos de existência, o laboratório conta com um bom espaço físico com mesas e cadeiras para estudo, local para leitura, com tapetes, almofadas e um confortável sofá. Há um mural com mais de 5 metros de comprimento no qual são divulgados eventos ou datas comemorativas de autores e obras da literatura brasileira. O mural pode, ainda, ser usado pelos professores para a exposição dos trabalhos realizados com seus alunos. Um moderno kit com TV de 50" e um aparelho de Home Theater também está à disposição. Para as aulas, é preciso agendar um horário com antecedência, mas os alunos podem usar o laboratório quando precisarem, para estudar ou fazer qualquer leitura, desde que haja disponibilidade de horário e não atrapalhe quem esteja usando o local.

No ambiente, há muitos locais onde os livros ficam expostos. São estantes, prateleiras e alguns armários. Nos espaços mais acessíveis, ficam os clássicos da literatura brasileira mais usados pelos professores. De cada obra há inúmeros exemplares o que, por certo, facilita o trabalho do professor com a obra, já que todos os alunos têm acesso ao livro. São muitos exemplares de Lima Barreto, Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, José de Alencar, Machado de Assis, dentre outros. Além dos autores brasileiros, encontramos obras de escritores portugueses e africanos.

O ambiente, bastante convidativo, fica aberto nos três períodos letivos, durante todo o ano, respeitando o calendário escolar. Durante nossa visita, verificamos que o responsável pelo laboratório era bastante receptivo aos alunos. Foi possível evidenciar que ele é uma referência para os estudantes, como professor de língua portuguesa, como leitor e como profissional da educação. Alguns alunos estrangeiros eram atendidos ali para aulas de reforço. Esta ação é parte de um projeto de acolhida idealizado pelo professor com o apoio da direção da escola.

Para o Ensino Médio, no período de nossa visita, final de 2016, não havia nenhum projeto de incentivo à leitura, mas outras ações muito importantes foram organizadas pelos professores de língua Portuguesa e artes, como o *Sarau Literário*, feito pela professora da turma por nós observada.

Realizado como proposta para o encerramento do ano letivo, o *Sarau Literário*, intitulado de *Contraponto*, foi apresentado no maior auditório da escola e surgiu como proposta para trabalhar a poesia moderna e contemporânea com ênfase nas obras com temática social. Participaram da atividade, além de várias turmas do Ensino Médio, do período noturno, funcionários, professores, pais de alunos e convidados.

Em pouco mais de uma hora de apresentação, individualmente, em duplas, em grupos ou todos juntos, os alunos declamaram textos de autores brasileiros como Mário de Andrade (*Ode ao burguês*), Cecília Meireles (*O retrato*), Afonso Romano de Sant'Anna (*Procura-se a palavra Palavra*), Carlos Drummond de Andrade (*Ao amor antigo*), e Manuel Bandeira (*Poética*). Além das poesias, houve espaço para a música popular brasileira, com destaque para as canções de Chico Buarque e para os sucessos do rap nacional.

Sem dúvida, essa é uma atividade que merece ser citada, pois além de possibilitar aos alunos do Ensino Médio o contato efetivo com a leitura de textos literários, foi uma proposta organizada em parceria com os alunos e o envolvimento deles, de maneira a garantir a sensibilidade aflorada em todo o processo, desde o planejamento até a apresentação, haja vista que os ensaios aconteceram durante todo o segundo semestre de 2016, aos sábados, dia não letivo naquela instituição.

Ainda que a Instituição 1 tenha uma boa estrutura para o contato dos alunos com a literatura, é importante destacar que, em todas as aulas do Ensino Médio, observadas durante a pesquisa, os textos literários lidos estavam disponíveis no livro didático, o que denota a importância desse recurso para aquele grupo. Acreditamos que o uso recorrente do livro se deva a algumas questões. Primeiro, na escola observada há apenas 3 aulas de Língua Portuguesa por semana, pois observamos uma turma do Ensino Médio do turno noturno. Dessa forma, a professora privilegia os textos curtos, como contos e crônicas, ou investe na leitura de poemas. As aulas do período noturno têm apenas 45 minutos de duração, o que impede que a professora leve os alunos para outros espaços de leitura, como o Laboratório de Língua Portuguesa, pois o tempo de deslocamento comprometeria, com certeza, uma boa parte do tempo da aula.

Diante daquela realidade, inferimos que a falta de tempo contribuía consideravelmente para que o livro didático fosse a ferramenta mais acessível, uma vez que, durante a semana, há apenas dois horários da disciplina de Língua Portuguesa reservados à literatura, uma das aulas é dedicada à gramática e à produção textual.

Apesar dos entraves comuns às escolas públicas desse país, com salas de aula pouco acolhedoras, sobretudo no que se refere à estrutura física, e pouco tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, merece relevo a postura da professora da instituição pesquisada. Era comum, antes da leitura de qualquer texto literário, a professora fazer uma apresentação do tema abordado, além de dar destaque à estrutura do texto, sobretudo quando estava em cena a leitura do gênero poético, quando ela se dedicava a explorar, sobretudo, aspectos da linguagem. Nesses momentos, ficava evidente a preocupação com os alunos, pois ela se

empenhava para que eles compreendessem os textos estudados, tecessem comentários a respeito do que compreendiam do texto e observassem a musicalidade, o ritmo e a linguagem dos poemas. Em quatro, das dez aulas assistidas, foi possível ver a professora ceder espaço para a leitura de textos literários, feita, às vezes, em voz alta, outras em silêncio, em alguns momentos individualmente, e, em outros, em grupo ou compartilhada entre a turma. Aliás, as leituras performáticas, realizadas em sala, já indicavam que a professora vislumbrava a realização de uma aproximação mais significativa dos alunos com a literatura, como a realizada no final daquele ano letivo, com o Sarau.

A Instituição 2, assim como a anteriormente descrita, conta com um amplo e variado espaço que nos possibilita identificar inúmeras possibilidades de ambiente de leitura, dentre eles estão, uma Biblioteca, nomeada também como sala interativa; oito salas referência, com um solário em cada, mais um banheiro infantil a cada duas salas, um refeitório com mesas coloridas para 6 crianças cada, dois parques (um na frente da creche e outro nos fundos); uma horta; uma quadra de esportes (pequena); um espaço de artes; e um pátio/gramado com troncos para colocar redes.

Quanto às salas de referência, foi possível identificar algumas características em comum, no que se refere a estrutura física, mas no que se refere a organização do ambiente varia muito, principalmente pelas concepções de cada profissional. Algumas é possível perceber mais a presença das crianças na organização e mais materiais ao alcance das mesmas, compreendendo-as como protagonista nesta organização, outras o espaço é mais adultocêntrico. Quanto aos livros, foi possível encontra-los em todos os grupos, alguns com mais destaques e na altura das crianças, outros distantes dos seus olhos, alguns com mais qualidade literária e outros de baixa qualidade.

Diante da organização destes tempos e espaços pensados e mediados pelas professoras e demais profissionais da instituição, ficou claro que não podemos defender que apenas a biblioteca é um espaço de leitura para as crianças, acreditando que na ausência desse lugar nas instituições – e sabemos que grande parte não possui - impossibilita um trabalho com a leitura na educação infantil. Durante a pesquisa foi possível confirmar que “espaços de livros não se transformam necessária e automaticamente em espaços de leitura” (PERROTTI, 2015, p.101), pois para se tornarem espaços de leitura, necessitam superar a ideia de um ambiente que guarda e protege os livros, tendo como prioridade a organização de um ambiente acolhedor para uma boa leitura. Entretanto, defendemos ainda, a possibilidade de realizar a leitura fora das bibliotecas, entendendo que todo e qualquer tempo e espaço pode se tornar um espaço de leitura.

Fittipaldi (2013) aponta que se pretendemos que nossas crianças e jovens caminhem na construção de aprendizagens sobre a leitura literária, não será suficiente proporcionar apenas textos literários, mas sim, proporcionarmos ambiente convidativos a leitura, tendo em vista que a leitura ocorre em “[...]em momentos e lugares precisos. Lá os leitores abrem os livros, navegam em suas páginas e decidem embarcar (ou não, de acordo com a sua predisposição) na tarefa de leitura” (FITTIPALDI, 2013, p.112, tradução nossa)⁷. Algo que foi perceptível na Instituição 2 observada.

As professoras mostraram seu olhar cuidadoso aos indicativos das crianças, planejando e organizando espaços de leitura com e para as crianças. Ambientes acolhedores, aconchegantes e possibilitadores de uma leitura sensorial, com gosto, cheiro, cores, texturas e sons diversificados. Por vezes, próximo à natureza, e outras por diferentes espaços que à primeira vista não são considerados espaços de leitura, mas que, pelo olhar e organização das professoras e crianças, possibilitou que corredores, gramados, quadra, parque, entre outros espaços, convidassem as crianças à leitura, uma leitura recheada de sensibilidade.

Quanto à pesquisa que teve como foco o Ensino Médio, a atuação da professora e as ações que pudemos presenciar, são demonstrações claras de que há espaço para a literatura na escola, livre do engessamento de todo o artefato institucional. Mas para que isso ocorra é necessário, antes de tudo, que o professor tenha a sensibilidade para compreender a arte dessa forma e saiba estabelecer um diálogo com os alunos, pois esse é o primeiro passo para mobilizá-los para o contato com a literatura de uma forma mais emotiva e menos instrumental, pois não podemos duvidar que é necessário praticar a sensibilidade.

Por certo, a referida professora percebeu a possibilidade de aproximar os seus alunos da arte literária, rompendo com o distanciamento que demonstravam ter com aquela leitura em sala de aula, possibilitando a eles o acesso por outros caminhos, como o da sedução, da emoção, do envolvimento, da motivação. Parece que a citada professora compartilha da opinião de Rouxel (2014, p. 19), quando esta afirma que “o desinteresse dos jovens pela literatura se explica, em parte, por essa ausência da emoção que acompanha as análises formais, mais ou menos acadêmicas esperadas da instituição”. Tanto é que, em sala de aula, já percebemos uma atuação diferente daquela profissional nas atividades que envolviam a leitura da literatura, ainda que com todas as dificuldades e resistências que o grupo apresentava.

⁷ “[...] en momentos y lugares precisos. Allí los lectores abren los libros, hojean sus páginas, y deciden embarcarse (o no, según los casos y la predisposición para ello) en la tarea de lectura.”

Ao que tudo indica, livre das cobranças e das obrigações institucionais, o encontro das crianças e dos jovens com a literatura, de uma forma mais sensível, pode lograr êxito. E quem sabe não seria este um caminho mais curto para levar os brasileiros a uma leitura de maior envergadura, como se quer a leitura literária, pois, como defende Schiller (2002, p. 47), “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhoria do conhecimento”. E se assim o for, então que seja, pois, muitas instituições brasileiras, sobretudo a escola, gritam por aquele “delicado essencial” que nos falta nesse momento tão árido do nosso país. Mas é preciso estar atento, porque fora da sala de aula, mas dentre os muros da escola, já se ouvem os sussurros de uma sensibilidade que pulsa e precisa ser cultivada.

Considerações finais: das possíveis chegadas

Tropeçar, cair, se levantar... A leitura literária, por certo, não segue uma rota específica, mas um mapa para seguir o caminho, o que, talvez, possibilite uma educação literária mais (re)vigorante. Considerando o exposto, e partindo da preocupação com o ensino da literatura para além do sentido utilitarista, buscamos apresentar neste artigo uma discussão relacionada a espaços e tempos planejados e construídos sob o olhar sensível do professor e/ou sob os indicativos apresentados pelos sujeitos que ali estão, dentre eles as crianças na educação infantil e os alunos do Ensino Fundamental e Médio, pensando ambientes que vão além de espaços de livros, mas que se tornem espaços de leitura literária.

Quando pensamos este tempo e espaço na educação infantil, na maioria das vezes, é preciso que o professor se desafie e não se prenda à estrutura posta a ele, principalmente no que se refere à ausência de alguns investimentos necessários a estas práticas, como é o caso de uma biblioteca e ou locais construídos especificamente para os momentos de leitura, profissionais qualificados, que fiquem responsáveis com estes tempos e espaços, bem como um acervo de qualidade.

Refletindo sobre essa ausência de bibliotecas e em algumas instituições públicas de Educação Infantil, é necessário que o olhar sensível dos professores possa auxiliar na construção e organização de diferentes tempos e espaços de leitura, pensados em lugares externos e internos a sala de referência e até mesmo da instituição, tornando-os convidativo ao leitor que ali se forma.

No que se refere a esses tempos e espaços na Educação Infantil, destacamos que as crianças são estimuladas pelos sentidos, e os espaços de leitura podem ser organizados por meio de uma boa música em som ambiente, luzes coloridas que iluminam o espaço, um cheiro diferente no ar, que acalma, que tranquiliza que ajuda na fluidez da leitura, algumas almofadas, bancos, tapetes, redes, entre outras opções que possibilitem a criança a escolha da posição para ler, em grupo, com um colega, com a professora, ou até mesmo uma leitura individualizada; um tempo paradoxal⁸ – que vai na contramão das rotinas estabelecidas, que não se controla, que não se mensura, que é suficiente para cada um, cada sujeito, alguns que necessitam de um tempo alargado, outros que rapidamente realizam a sua leitura, um tempo indefinido e/ou definido sob o olhar de cada sujeito.

Ao refletirmos sobre tempo e espaço de leitura no Ensino Médio, por sua vez, buscamos construir uma reflexão para uma organização que também possa se dar em todos os espaços da instituição, além da biblioteca, mas que, principalmente, possamos ter salas de aulas ou outros espaços pensados também como ambientes leitores e, para isso, é necessário que nós como professores possamos nos desafiar, como o fez a professora da Instituição 1, em vários momentos.

O certo é que, na Educação infantil, no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, a formação do leitor torna-se constante. Dessa forma, preocupar-se com a mediação literária e a forma como o objeto livro será apresentado à criança, desde o início da sua formação, é fundamental quando pensamos que a criança/aluno passa grande parte do seu dia nas instituições de ensino e, por vezes, não possui contato com o livro literário em outro lugar que não seja a instituição. Então, não há dúvida de que é nossa responsabilidade, como professores, planejar e proporcionar ambientes que incentivem a leitura literária.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. *Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência*. In: Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba: UFPR, julho de 2016.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela (Org.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor, 2016, p. 1-13

_____. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017.

⁸ Agostinho (2016) utiliza este termo quando se refere ao tempo da pesquisa, mas que se encaixa perfeitamente quando falamos sobre o tempo de cada sujeito, que são distintos e que necessitam ser respeitados.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Biblioteca Digital da UNICAMP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em 10/02/2020.

ECO, Umberto. *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. Tradução Hildegard Feist. 8ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Sobre a Literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2003.

FERNANDES, Inez Sonia. A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário. In: *Diadorim*. V. 1. N. 18, p. 209-222. Jan-Jun 2016.

FITTIPALDI, Martina. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (Org.). *Memórias da Borborema: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

LAMPREIA COSTA, Paulo Jaime. *A literatura na escola: estatuto, funções e formas de legitimação*. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Évora, Évora, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PERROTTI, Edmir. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015.

PROUST, Marcel. *A prisioneira; A fugitiva; O tempo recuperado*. Tradução Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (Org.). *Memórias da Borborema 4*: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>>. Acesso: 27 de janeiro de 2020.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos 1*: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

Recebido em: 27/2/2020

Aprovado em: 4/5/2020