

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS E DESAFIOS**

Simone Xavier de Lima (UFRJ/Abeu)  
[simone@uniabeu.edu.br](mailto:simone@uniabeu.edu.br)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o papel do letramento literário nas atividades desenvolvidas no interior de uma biblioteca. Apresenta os resultados parciais da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da UFRJ que se debruça sobre essa questão especificamente em uma biblioteca ramal do município de Nova Iguaçu. Partimos dos estudos de Bakhtin e de Soares, entre outros, para compreender o trabalho com o letramento literário como atividade dialógica e dialética.

Escolher focar a leitura nesta comunicação, mais precisamente a leitura literária, do ponto de vista das relações estabelecidas em uma biblioteca ramal de Nova Iguaçu, justifica-se pelo fato de ser esse tema de importância no contexto educacional. Escola e literatura sempre estiveram relacionadas e “o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro” (SILVA, 2005, p. 31-32). A escola acaba assumindo a responsabilidade de democratizar o acesso ao livro e à leitura, por ser um espaço de circulação de conhecimentos e de ampliação cultural, onde se ensina a ler e a escrever e onde a literatura tem lugar neste processo educativo. Pela leitura, o indivíduo pode integrar-se à sociedade, participando ativamente dela. Dessa forma, “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 1982, p. 16).

A citada dissertação amplia a pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, desenvolvida pelo Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, o Leduc, da UFRJ, sob a coordenação das professoras Patrícia Corsino, minha orientadora, e Ludmila Thomé de Andrade. A fase inicial dessa pesquisa foi realizada entre novembro de 2006 e abril de 2007.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

### ***1. Literatura e leitura na escola***

Antes de iniciar a discussão a respeito de letramento literário, faz-se necessário conceituar os termos, a fim de esclarecer como eles são por nós compreendidos e para marcar bem o lugar de onde falamos. É importante conceituar o termo literatura – conceituar, e não definir, como nos ensina Moises (1971), visto que tal termo não estaria no campo das Ciências, mas relacionado “ao caráter accidental ou particular dum objeto” (p. 19). O mesmo autor discute essa conceituação, estando, segundo ele, a Literatura relacionada apenas ao texto escrito, ligada à expressão dos sentimentos através de palavras polivalentes e ficcionais. Quando comparada a outras manifestações da arte humana, o autor é categórico ao afirmar que:

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. (...) Pode-o a Literatura, graças à importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e sobretudo graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (p. 28).

O que pode a literatura vai além do expresso no texto, ainda que este seja o seu ponto de partida. Eagleton (2003) também discute a literatura partindo de uma reflexão sobre seu significado. Apresenta-nos aos formalistas russos, para quem a literatura se define como sendo a forma de comunicação que “emprega a linguagem de forma peculiar” (p. 2). Essa peculiaridade daria à literatura um sentido especial, afastando-a das outras formas de linguagem, como a fala cotidiana. E assim chamaria “atenção sobre si mesma” (p.3), para sua riqueza, visto que “O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira íntima, mas intensa” (p. 5).

O autor reconhece a associação direta entre julgamento de valor e literatura, mas orienta: “não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso” (p. 16). Assim, definir literatura ou mesmo classificar um texto como literário “é extremamente instável” (p. 17).

Tal instabilidade necessita, porém, de ganhar contornos definidos. Assim, parte-se aqui da conceituação de literatura como espaço de imaginação e liberdade, através de uma linguagem rica em sig-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

nificados, que estimula o diálogo com o texto escrito e seu autor. Harmoniza-se, nesse sentido, com Lajolo (2001), para quem:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Tudo o que lemos nos marca. (p. 44-45)

É dessa literatura “que nos marca”, cujos mundos se incorporam ao leitor como vivência, que vai tratar o presente trabalho. A marca que se impregna ao leitor e o acompanha de maneira extrasensível, tornando texto e leitor elementos semelhantes nos remete a Walter Benjamin (2008).

Em seu texto “A doutrina das semelhanças”, Benjamin nos fala do homem “que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças” (p. 108). No entanto, imerso na modernidade, quase se tornou incapaz de percebê-las. Assim, segundo o autor, o que era uma capacidade comum ao homem primitivo, se transformou ao longo dos tempos.

Se concebêssemos, como nos aponta Benjamin, que “os processos celestes fossem imitáveis pelos antigos” (p. 109), compreenderíamos que “essa imitabilidade contivesse prescrições para o manejo de uma semelhança preexistente” (*idem*). E tal imitabilidade alcançaria seu momento máximo por ocasião do nascimento, quando de maneira mágica e fugaz o recém-nascido estivesse perfeitamente ajustável, em semelhança com a ordem cósmica. Temporalmente marcada, então, a percepção das semelhanças nos traria um novo nível – o da semelhança extrassensível, somente acessado pelo homem moderno através da linguagem. O autor nos mostra que “é (...) a semelhança extrassensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito” (p. 111).

A relação entre a palavra e a escrita, para Benjamin, é a mais importante das ligações, assumindo uma dimensão mágica, pois baseada na facilidade mimética amplamente trabalhada, especialmente quando da origem da escrita. Mas tal dimensão mágica não existe sozinha; ao seu lado há a dimensão semiótica, comunicativa. “O con-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

texto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade de um relâmpago” (p. 112). A emergência desse semelhante – a semelhança extrassensível – “está presente em todo ato de leitura” (p. 112). Essa leitura visceral, tão bem praticada pelo astrólogo que “lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo (...) o futuro ou o destino” (p. 112), e que já representara sinônimo da leitura em geral junto aos povos primitivos, tem ainda hoje o lugar pelo diálogo que se estabelece entre o texto e o leitor, para que este não saia do texto “de mãos vazias” (p. 113). Reconhece-se aqui o poder transcendental da leitura, mas essa transcendência não é algo totalmente desvinculado da realidade que nos cerca, pois se assim o fosse, não interviria na realidade, sendo apenas responsável pela reprodução alienante. Pelo contrário, porém, o poder e a magia da literatura encontram eco exatamente nessa realidade, ajudando-nos a compreendê-la e nela intervir, recriando-a.

Ao mergulhar na leitura, [o leitor] entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivenciamos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos. Essa consciência do brinqueado que a arte é leva-nos a experimentar o prazer de entrar em seu jogo. (AGUIAR, 2006, p. 254)

Compreende-se, pois a leitura como espaço de interação, como “prática social” e será a leitura tanto mais proveitosa quanto maior for a quantidade de provocações e desafios que ela dirigir ao leitor, este compreendido como sujeito ativo no ato de ler. Um trabalho com a leitura literária na escola deve, portanto, levar em conta algumas reflexões, partindo das questões aqui levantadas: que concepções de literatura e de leitura norteiam o trabalho com o texto na escola? Como trabalhar a leitura socialmente sem que ela perca seu poder transcendente? Qual o papel do leitor frente ao texto?

Tais questões e muitas outras surgem à medida que o texto literário passa a circular na escola, trazendo a necessidade de que com ele seja realizado um trabalho que vá além de uma simples leitura e realização posterior de exercícios de fixação. Especialmente nas sociedades com deficiências de bens culturais ou do acesso a eles, onde é possível que as crianças somente tenham contato com o livro e a leitura literária nas escolas, cabe exatamente à escola não esquecer de seu papel, contribuindo para a acessibilidade dos bens culturais – entre eles a leitura literária – por parte de todos.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **2. Buscando conceituações para letramento**

#### O QUE ACONTECE COM AS CRIANÇAS

Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. (...) Em meus tempos de criança, era aquela encantação. Lia-se continuamente e avidamente um mundaréu de histórias (...). Mas lia-se corrido, isto é, frase após frase, do princípio ao fim.

Ora, as crianças de hoje não se acostumam a ler correntemente, porque apenas olham as figuras dessas histórias em quadrinhos, cujo “texto” se limita a simples frases interjetivas e assim mesmo muita vez incorretas. No fundo, uma fraseologia de guinchos e uivos, uma subliteratura de homem das cavernas. (QUINTANA, 1973, p. 5)

Questionamentos que nos incomodam... O que acontece com as crianças de hoje? O que a escola faz com elas? Que leitura lhes ensinamos? Onde está a “encantação” de outrora? Sem ela parece que nossas crianças não mais leem, não mais se envolvem, não mais desejam “avidamente” estar com os livros, com a literatura, há uma resistência quanto ao ler “do princípio ao fim”. O poeta nos provoca. E é incisivo ao sugerir que as crianças de hoje se perdem em meio a tantos atrativos que circundam a leitura, sem, no entanto, atingi-la. Esquecemos de que ensinar a criança a ler sem ensinar a fruição que do texto se extrai, ou mesmo que a leitura lhe pode provocar criações e ações, é limitar sua atuação no mundo.

A discussão em torno do que é ser letrado vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos e escolares, especialmente na última década, sendo objeto de atuais e importantes pesquisas. Entretanto, a despeito das discussões que surgem, há dúvidas em relação ao uso do termo. Alfabetizar é o mesmo que letrar? O letramento começa na escola? Qual seria o correto: alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando? Essas são algumas perguntas que precisam ser discutidas para que cheguemos a esboços de respostas, a fim de que nosso trabalho na escola seja mais produtivo, porque mais consciente e melhor estruturado.

Mary Kato assim inicia a apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, cuja primeira edição data de 1986:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1995, p. 7)

A autora nos apresenta a expressão *cidadão funcionalmente letrado*, que seria aquele capaz de lançar mão da escrita não somente para satisfazer às suas necessidades individuais como também para atender às diversas funcionalidades e demandas sociais que possam existir, indicando ser a formação deste a função precípua da escola.

Podemos então pensar em possíveis respostas para a primeira questão posta acima: alfabetizar é o mesmo que letrar? Não. A citação de Kato fala também em *introduzir a criança no mundo da escrita*, que corresponderia ao processo de aquisição da leitura e da escrita, dicionarizado como alfabetização. A resposta dada acima encontra ecos no texto de Azenha (2006, p. 106), que ao tratar das influências e implicações que os pressupostos contrutivistas relacionados à alfabetização trazem ao trabalho de sala de aula, nos diz:

A escola não só ensina a ler e a escrever, mas ensina também um modo de ler e um modo de escrever: um modo restrito, reduzido ao acesso à base alfabética da escrita, e um modo mais amplo, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras. O resultado do primeiro, ainda que leve a criança à decifração das letras, não ajuda o iniciante a ser um produtor e um leitor de textos.

Parece notória a distinção entre alfabetizar e letrar. A primeira ação seria um tanto quanto limitada se comparada à segunda, mais rica e capaz, realmente de tornar o indivíduo *um produtor e leitor de textos*, o que nos leva a concluir, como Corsino (p. 4), que “A alfabetização, embora fundamental, é apenas um momento de um processo mais amplo denominado letramento”. Mas como nos aponta Soares (2003), alfabetização e letramento são “processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (p. 92) e compreender tal interdependência torna-se fundamental quando pensamos em eventos e situações que objetivem a promoção da leitura. Embora possamos diferenciar os conceitos, por exemplo, em relação à temporalidade que apresentam – a alfabetização suporta as expressões “antes” e “depois de”, por ter início e fim, ao passo que o letramento é um processo ilimitado, que “jamais chega ao produto final” (*idem*, p. 95) –, alfabetização e letramento são processos ligados, visto que este não pode ser compreendido sem aquela. É preciso, portanto, que tal discussão invada as

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

escolas, especialmente as que trabalham com classes de alfabetização, a fim de que o processo de aquisição da escrita ultrapasse o *modo restrito* a que se referiu Azenha no texto supracitado, e se amplie para contextos que exijam não a simples junção de letras e frase, mas o uso, a apropriação desses símbolos em situações reais de uso da linguagem.

Termo de definição plural, letramento pode ser compreendido como o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever<sup>2</sup>”. Sendo um estado que alguém *assume*, assume-o porque antes não o possuía, não se fazia parte dele; e assumir essa nova condição traz novas responsabilidades ao letrado, que passa a ser reconhecido como não mais analfabeto e de quem se passa a exigir novas práticas cognitivas e de inserção social. Nesse sentido, o termo amplia a alfabetização, pois não se refere apenas à aquisição das capacidades de codificar e decodificar símbolos, mas remete também à capacidade de o indivíduo participar dos eventos sociais que envolvem a leitura. Ser letrado é abrir-se à transformação, é pertencer à sociedade letrada, participando dos eventos que envolvem a escrita e a leitura. De fato, mais uma vez recorrendo a Soares (2001, p. 72), o letramento “é, sobretudo, uma prática social: (...) é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita (...) e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” Uma criança que desde pequena, e antes mesmo de entrar para a escola, participa de eventos sociais de leitura, quer seja através de adultos que leem para ela, quer através de práticas leitoras observadas, como a leitura de jornais impressos, revistas, livros, gibis, anotações feitas a partir de um telefonema, já está em processo de letramento, pois já sabem o que *as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita*. Ainda que não domine a “tecnologia” (SOARES, 2003, p. 90) escrita, já sabe a importância da escrita e da leitura para se conviver na sociedade. Pode, portanto, o letramento ser anterior à escola (da mesma forma que a alfabetização também pode ocorrer em outros espaços, que não apenas na escola). E pode – e precisa – continuar nela, o que nos faz pensar a respeito da terceira questão levantada acima: qual seria o correto: alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando? Se o letramento já existe a despeito da escola, inserir a

---

<sup>2</sup> Definição que Soares (1998, p. 17) nos traz a partir da palavra inglesa *literacy*.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

criança num processo formal de alfabetização não deveria desprezar a utilização do que está sendo aprendido em situações reais, em práticas sociais. Fala-se muito da escolarização da alfabetização, mas pouco da escolarização do letramento. E mesmo quando o letramento encontra espaço na escola, segundo Soares (2003), há distinções entre as práticas de letramento realizadas na escola – o letramento escolar – e as que ocorrem na sociedade – letramento social. Enquanto a espontaneidade marca o letramento social, cujas práticas surgem em situações reais que se delineiam na sociedade ou na vida profissional, atendendo a interesses pessoais, na escola tais eventos são pedagogizados: partindo-se de um objetivo a ser alcançado, as situações são planejadas e selecionadas a fim de que se alcance a meta pretendida, o que pode ser verificado através de avaliações geradas a partir dessas atividades.

Como se vê, há diversas formas de letramento. Uma delas seria o literário. Segundo Cosson (2006, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” Assim, sua importância deve ser não apenas percebida, mas acolhida pela escola. Segundo Eagleton (2003) o texto literário necessita constantemente “da participação ativa do leitor” (p. 105), sem a qual não há obra literária. Para Chartier (1999, p. 19) “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, como num jogo, do qual pode participar ativamente:

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, está ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado. Se ele resiste, fica fora da partida. (AGUIAR, 2006, p. 254)

Nesse jogo literário não há ganhadores, mas é possível que haja novatos que precisam ser iniciados nas regras da partida. Por esse motivo é tão importante a figura do professor como mediador das práticas de letramento literário que acontecem no espaço escolar. Compreendendo que letramento e cidadania estão intrinsecamente relacionados, torna-se de extrema importância que a escola cumpra o papel de agência que compreende letramento como uma prática que

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

acontece a despeito da escola, mas que também deve ser privilegiada nesta.

### ***3. Letramento literário nas escolas municipais de nova iguaçu: questões e tensões***

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a fim de democratizar o acesso ao livro, tanto para o aluno, com obras de literatura infanto-juvenis, quanto para o professor, com obras de referência. Até 2000, o PNBE contava com a distribuição de acervo para as bibliotecas escolares, mas a partir de 2001 o objetivo passou a ser a democratização do livro e o incentivo à leitura diretamente ao aluno, com o projeto Literatura em minha casa.

O ano de 2005 foi marcado pelo retorno da distribuição dos livros de literatura às bibliotecas escolares, o que significou uma valorização da biblioteca como espaço de promoção da leitura e incentivo à universalização do acesso aos livros. E foi também nesse ano que teve início a citada pesquisa PNBE-2005, realizada pelo Leduc.

#### **3.1. A formação de professores**

É essencial, ao tratarmos das práticas de incentivo à leitura, trazermos reflexões a respeito dos profissionais que se envolvem nesse processo, colocando-se como mediadores entre o livro e a criança. Machado (2001) faz uma interessante comparação: assim como não aprendemos a nadar com um “instrutor” que não sabe nada de natação, também não deveríamos tentar formar leitores com professores que não gostam de ler, que não são leitores. Mas, enquanto a primeira situação provavelmente não se efetivaria, realizamos frequentemente a segunda em nossas escolas.

Em se tratando do incentivo à leitura no município de Nova Iguaçu, uma questão que precisa ser levantada refere-se à formação dos professores que atualmente atuam nas bibliotecas ramais. Segundo a pesquisa, foram escolhidos aqueles que já realizavam bons trabalhos com leitura junto aos alunos para atuarem como “bibliote-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

cários”, ainda que sem essa formação específica. Segundo a bibliotecária entrevistada na pesquisa inicial, houve um treinamento para esses professores, que têm funções bem delimitadas:

Eles foram capacitados para o projeto, só que eles não classificam, não catalogam [...]. Minha equipe de bibliotecários que faz esse trabalho de processamento técnico. Eles estão lá no dia-a-dia da biblioteca atuando como multiplicadores da leitura, com uma visão diferente [...], é uma biblioteca, mas os livros podem sair para empréstimo, podem atender à comunidade, eles podem marcar para tarde atividades de extensão com as crianças da manhã e vice-versa. Eles podem identificar no bairro, uma vez que a gente está no programa Bairro-escola, pessoas da terceira idade que queiram participar das atividades de extensão da biblioteca, que tipo de literatura aquele bairro precisa?

Vale a pena pensar se se faz necessária uma formação específica ou se simplesmente a facilidade para atuar em projetos de leitura, seguida de capacitação qualifica o profissional para atuar em bibliotecas. É preciso investigar como esse professor atuava em seus projetos de leitura, suas motivações e objetivos e como ele compreende o espaço de biblioteca, comparando-se aí dois espaços distintos onde as práticas de leitura podem acontecer: a sala de aula e a biblioteca. Que relações são estabelecidas em cada um deles, com que intenções se apresenta o texto nesses espaços – como gancho para a prática social ou como mote para uma produção textual? Como nos mostra Kleiman (2006) há diferenças entre essas concepções, pois “o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (p. 83), por isso, acreditamos ser preciso compreender as diferenças entre os discursos estabelecidos em cada ambiente, enfim, que especificidades marcam o trabalho com o livro na sala de aula e na biblioteca, ainda que com o mesmo profissional.

### **3.2. As bibliotecas**

A proposta de incentivo à leitura instaurada em Nova Iguaçu apresenta, segundo análise das entrevistas coletadas, uma tentativa de resgate do papel da biblioteca, instituindo uma espécie de cultura capaz de formar usuários desse espaço, como podemos observar na fala da bibliotecária entrevistada:

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

a proposta é implantar as bibliotecas subordinadas as bibliotecas centrais [...] onde a busca da informação possa acontecer e aí você cria uma disciplina de visita à biblioteca. Se você consegue fazer isso em todas as periferias da cidade, você mora no fim, lá dentro de Cabuçu e a sua biblioteca é organizadinha, você quando for ao Rio de Janeiro [...] visitar a Biblioteca Estadual, quando você precisar ir ao Canadá, as bibliotecas têm as mesmas sistematizações.

Percebe-se nas palavras da entrevistada uma preocupação em fornecer ao aluno iguaçuano subsídios que lhe ampliem os horizontes de acesso aos livros, a partir da disciplina advinda da visita regular à biblioteca. Nesse sentido, justifica-se a proposta municipal de diferenciar os espaços biblioteca e salas de leitura, sendo aquelas privilegiadas em detrimento destas:

A gente é muito a favor disso, que o aluno use a palavra biblioteca, que nos governos passados foi sugerido que fosse sala de leitura (...). Exatamente o contrário que a gente quer fazer, uma biblioteca sempre muito colorida, sempre muito disposta a criar atividades de extensão, ações educativas, sempre inserida com artes plásticas, inserida com cinema, Por quê? Porque a gente está dentro de um programa chamado Bairro-escola, aqui em Nova Iguaçu.

É notório que entram em jogo questões de ordem política também, mas é possível notar a preocupação presente no discurso da entrevistada em nos apontar a relação entre o incentivo municipal à leitura, proposto com o sistema de bibliotecas, e o programa Bairro-escola.

Entretanto, as entrevistas e os grupos focais também nos mostram que há pelo menos duas tensões importantes e que merecem ser trazidas à baila neste espaço. A primeira delas foi o entrave causado pela exigência de que os responsáveis pelos alunos das escolas onde as bibliotecas existentes passaram a bibliotecas ramais fossem à entidade levando comprovante de residência, a fim de realizar novo cadastro para uso da biblioteca. A falta de tempo dos pais e responsáveis para ir à escola com esse objetivo gerou uma grande dificuldade e a biblioteca, que deveria conquistar novos leitores provavelmente perdeu alguns, por conta da exigência feita.

Outra tensão estabeleceu-se, de acordo com a pesquisa, dentro das próprias unidades escolares, entre os professores, trazendo alguns desdobramentos pouco positivos. De um lado, há professores incomodados com a falta de comunicação entre os diversos setores

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

educativos envolvidos no projeto de incentivo à leitura. Discursos nem sempre casam com as ações que de fato se estabelecem. Por conta do projeto das bibliotecas ramais, nas escolas em que elas foram instituídas um projeto anterior, o das salas de leitura, foi extinto, deixando alguns professores, já habituados, talvez, ao trabalho nesses espaços, desorientados, o que pode ser comprovado pelas falas dos mesmos nos Grupos Focais citados na pesquisa. De outro lado, outro motivo de preocupação entre os professores foi a criação de uma disciplina de nome “Incentivo à leitura”, que, conforme podemos perceber nas falas dos entrevistados na pesquisa inicial, traz boas propostas, mas cuja orientação para seu efetivo trabalho também deixa a desejar. O retorno ao campo nos permitirá aprofundar, delimitar e refletir com mais apuro sobre essas questões.

Como podemos ver, as questões e tensões que envolvem o letramento nas bibliotecas ramais de Nova Iguaçu não se esgotam aqui. Incentivam uma pesquisa mais aprofundada, em que se lancem novos olhares para os espaços de leitura ali estabelecidos. Um olhar que observe o que afina e o que desafina, como nos diz Guimarães Rosa, um olhar que contribua, de alguma forma, para que o espaço escola seja o espaço do crescimento, das constantes mudanças, de discussões, sim, mas também de encontros. É o que esperamos ser capazes de fazer.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 235-255.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreira*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. Obras escolhidas; v.1.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CORSINO, Patrícia. *Alfabetização, letramento e cidadania*. PUC-Rio, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.