

Nichos de formação de leitores

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing*

Resumo

Refletir sobre os principais espaços de formação de leitores é o objetivo deste ensaio. As constatações de fracasso ou de sucesso de crianças, jovens, adultos no seu envolvimento com a leitura e, de modo especial, com o texto literário podem estar diretamente relacionadas com as vivências de leitura que lhes foram proporcionadas em diferentes espaços, ou em apenas num desses espaços. Os contextos familiar, escolar e a biblioteca são considerados nichos de formação de leitores. É preciso verificar se isso acontece realmente, como acontece ou, na pior das hipóteses, se não acontece e o porquê dessa realidade.

Palavras-chave: Leitura. Leitura literária. Formação de leitores. Família-escola-biblioteca na formação de leitores.

Mig, o descobridor
Gostava de descobrir
Descobria as *palavras*
Paradinho pra ouvir
As palavrinhas entravam
No seu ouvido e ficavam
Como um sininho tocando
E seu sono elas ninavam [...]

Descobriu que, com palavras
Inventava a *fantasia*
Então lhe disseram, *Mig*
Mas isto é a *poesia*

E quando os barulhinhos
Numa arrumação maluca
Revoavam bem juntinhos
Ele viu, isso era *música* [...]

Ana Miranda¹

* UPF.

O contato com dados levantados no Brasil sobre o envolvimento de crianças, jovens e adultos com a leitura e sobre o desempenho destes últimos em avaliações internacionais e nacionais (Pisa, 2000, 2003, Inaf: Instituto Montenegro, 2001) são estarrecedores. O entorno das pessoas envolto por imagens, entre as crianças o envolvimento com os desenhos animados apresentados diariamente pelo Canal Discovery Kids, a interação com e a interatividade na internet, os diferentes apelos da tecnologia, o desconhecimento da família acerca da importância do ato de ler ou mesmo o descomprometimento inaceitável com o desenvolvimento pleno de seus filhos, o descaso dos professores com a leitura como fator de construção da cidadania, a falta de preparo dos bibliotecários enquanto dinamizadores de acervos interessantes, disponíveis nos mais variados espaços de leitura, são, num primeiro momento, mais fortes do que o suporte livro. Isso não significa que se deva apenas diagnosticar a realidade e divulgá-la. Atitudes positivas na direção da mudança desse cenário precisam ser tomadas por pais, professores, bibliotecários, agentes culturais e, principalmente, por dirigentes governamentais, que detêm o poder político e possuem acesso a verbas nacionais e internacionais e a autorização de destiná-las a quem lhes aprouver. Transformar programas, projetos, atividades de leitura em política pública, de governo, é, no mínimo, uma atitude a ser tomada pelos dirigentes governamentais, viabilizando-os com

recursos financeiros efetivos, não apenas com “apoio moral”, ou mesmo com “apoio institucional”, chancelando-o. Configura-se como razão fundamental a precariedade da relação entre jovens com textos emergentes da atualidade do mercado editorial, com situações que lhes dizem respeito, momento em que apresentam um desempenho de leitura apenas razoável.

Quanto ao manuseio de textos literários, constata-se que, a partir dos 11 anos, diminui com grande intensidade e com muita rapidez o interesse de leitura dos adolescentes, o que pressupõe um trabalho mais intenso no sentido de estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura literária entre crianças e jovens especialmente, oferecendo-lhes textos sedutores.

Essas preocupações parecem superficiais se tratadas, no espaço da família e da escola, como possíveis atitudes eventuais de envolvimento com materiais de leitura de qualidade duvidosa.

Há necessidade de estimular profissionais os mais diferenciados para participar de debates acirrados sobre a urgência de novas atitudes diante dos processos de eliminação do analfabetismo, de desenvolvimento do letramento para formar leitores proficientes, capazes de ler, escrever, entender e desenvolver operações matemáticas, compreender e interpretar distintos gêneros textuais (isso não significa uma preocupação em identificar os diferentes gêneros textuais com os quais se envolvem, mas de entenderem a sua funcionalidade); e, ainda, para

formar leitores literários, inclusive entendedores das linguagens da arte tomada em toda a sua complexidade. Esse aprimoramento pleno das pessoas deve ser compartilhado, oportunizando também momentos de intercâmbio de posicionamentos pessoais e grupais. Essas leituras de cujos conteúdos se apropriam os leitores podem transformar-se em atitudes propositivas, com mudanças individuais e sociais.

Essas questões somente terão significado se a formação do leitor passar a caracterizar-se, por isso mesmo, como um ato político, dando oportunidade de serem ouvidas todas as experiências, de serem oportunizadas falas a todas as vozes como o grande argumento para transformar a sociedade. As palavras de Langer² ratificam esse posicionamento:

A valorização e o respeito à diferença eliminam a existência de uma perspectiva isolada e dominadora. A sala de aula onde há construção de representações espera escutar todas as vozes, porque, ao escutar as interpretações dos outros, temos um caminho para ampliar e levar adiante nosso próprio pensamento. Isso não significa que os conflitos são neutralizados, nem que a resistência é erradicada. Ao contrário, os alunos têm a oportunidade de participar de uma comunidade onde possam expressar seus pensamentos e se posicionar a respeito dos textos – onde podem desenvolver suas idéias e ter um público para interagir com eles.

Constata-se uma dificuldade entre pessoas comuns, oriundas de diferentes etnias, entre professores, entre alunos para caracterizarem suas fa-

las pelo viés de reflexões que possam resultar no comprometimento com mudanças significativas, culturais. Há predominância de bate-papos inócuos, nos quais não se identifica uma preocupação com a organização da sociedade. A alienação aos problemas existentes no país e no mundo é a comprovação de que não são indivíduos leitores, de que não exercem a crítica, de que preferem manter o *status quo*. Há que se estimular um debate verdadeiro, no qual emergjam diferentes correntes de pensamento, mas que a divergência entre essas sirva para promover a construção de argumentos pertinentes, convincentes, com potencial para provocar mudanças de atitudes, instigando ao aperfeiçoamento da organização social em todos os elos que constituem seu encadeamento.

A estruturação de argumentos entre as crianças acontece desde o seu nascimento, a partir da linguagem com que seus pais se comunicam com ela, do tom assumido por essa comunicação, das conversas que ouve ao seu redor, das preocupações manifestadas pelos pais, das justificativas que estes formulam para suas ausências, seus equívocos, sua ignorância sobre como reagir diante de determinadas situações, das queixas e da falta de preparo dos cuidadores. Esse ser em crescimento é obrigado a ouvir músicas que não lhe dizem respeito, a ouvir canções enfadonhas, a adormecer não ao som de acalantos, mas de músicas veiculadas pelo rádio, pelos programas de televisão estimulados pela indústria cultural. Que mundo é esse

no qual dizem que a criança é um ser bem-vindo?

Esse complexo de situações com as quais o bebê vai tendo de conviver não constitui preocupação para os adultos responsáveis por ele, que não estão preparados para acompanhar o crescimento nem para estimular o desenvolvimento do filho que geraram. E o que é pior: tudo isso vai sendo registrado pela criança, cujo interior vai se construindo com base nessas referências. Estas passam a se constituir no conhecimento prévio desse pequeno ser. As atitudes dos adultos, sejam pais ou cuidadores, na família, na escola, influenciarão sobremaneira a formação do gosto desses pequenos seres pela música, pelos relatos orais, pela recitação de poemas, pela leitura dos contos tradicionais, que contribuirão, ao longo de uma grande trajetória, com a construção interior do futuro leitor crítico.

Deve-se destacar, ainda mais, o papel da contação de histórias, das cantigas, do envolvimento das crianças com quem se responsabiliza por cuidar delas por intermédio de uma comunicação terna, usando linguagem correta, modulação na voz, expressões faciais diferenciadas, empregando nas brincadeiras parlendas, trava-línguas, recitação de quadrinhas, que serão importantes na construção do íntimo de cada indivíduo, no desenvolvimento de sua sensibilidade. Na ótica de Langer:³

O conceito de representação requer que olhemos nosso aluno como um pensador independente que é influenciado fortemente pelo grupo e pela história. Na vida cotidiana os indivíduos existem, agem e aprendem tanto como membros de vários grupos fora da escola aos quais eles se sentem ligados quanto como membros de sua comunidade escolar. Esses múltiplos e muitas vezes concomitantes “eus” acompanham os alunos através dos portões da escola, tornando-se visíveis em variados momentos, de variadas formas. Os professores são, num sentido, sempre forasteiros nos outros mundos de seus alunos. Mas através da experiência literária, os professores podem ajudar os alunos a reconhecerem e usarem seus variados “eus” culturais para estabelecer conexões, explorar relações, examinar conflitos e buscar compreensões através da literatura que eles lêem e das interações que têm.

A crença no poder da comunicação oral do adulto com a criança, as referências que esse pequeno ser vai recebendo de seus familiares, de seus cuidadores, certamente, vão se configurando como o processo de construção desses vários “eus” que passam a identificar cada pequeno ser, cada aluno no contexto da escola posteriormente. A importância dessa pluralidade é inconfundível e, por isso mesmo, deve ser respeitada pelos professores quando esta criança ingressa na escola.

Outro aspecto a ser observado na atualidade é a forma como indivíduos, desde que nascem, objetos, instituições se apresentam interligados: a lineari-

dade é substituída pela formatação em rede e a lentidão do pensamento e das ações transforma-se em velocidade. Segundo Cebrián,⁴ “[...] nenhum outro tema possa resumir de forma tão direta a evidência de um mundo cuja principal face-ta é, hoje em dia., a interconexão dos atos de cada indivíduo, de cada grupo, de cada instituição com o destino dos demais”.

Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento da criança também não é linear, pois sofre interferência de todas as pessoas que interagem com ela, recebe influência dos diferentes modos de pensar, falar, agir desses distintos seres com quem contata. Por isso, cada sujeito se constitui à proporção que recebe a influência, as referências dos vários “eus” que vão configurando o seu próprio ser.

Essas constatações nos levam a pensar que a criança vai se constituindo como leitor desde o seu nascimento e em vários espaços, em meio a ambientes os mais diversificados, com referências distintas, o que justifica o emprego da palavra “nichos”, entendida como “ninhos”.⁵ Há que se preocupar, em vista do exposto, com nichos de formação de leitores.

O contexto familiar

O processo de formação de um leitor está diretamente relacionado à formação de um ouvinte. A comunicação entre os pais e o bebê, entre os cuidadores e o bebê promove o desenvolvimento da linguagem, amplia o conhecimento do significado de um número crescente de palavras, de estruturas sintáticas,

a possibilidade de esse pequenino ser iniciar o processo de realizar inferências e entender frases cada vez mais complexas se for estimulada a sua formação enquanto ouvinte atento.

McGuinness⁶ defende a seguinte posição:

Todos os indícios mostram que o principal requisito para se tornar um bom leitor é o desenvolvimento de uma boa capacidade lingüística durante os primeiros anos de vida. As pessoas podem aprender a decodificar em qualquer idade, mas os esquemas lingüísticos não devem ser ensinados em qualquer idade. Esses esquemas se desenvolvem entre a criança e os pais, cuja participação é crítica em cada etapa. As crianças privadas de uma interação verbal normal com os pais ou com quem quer que esteja participando de sua criação terão seu desenvolvimento lingüístico seriamente comprometido e podem nunca mais se recuperar, caso essa privação seja prolongada demais.

Um leitor não surge do nada. Precisa ser cultivado num processo consciente; estar num ambiente contextualizado, no qual idéias, sentimentos, comunicação, enfim, sejam parte de uma história com nexos.

A interação lingüística que deve se estabelecer entre os pais e a criança deve se orientar pela ternura, mas com o uso de estruturas lingüísticas corretas, ampliando o vocabulário e, conseqüentemente, o repertório dessa criança para prepará-la em direção ao entendimento das estruturas sintáticas, permitindo-lhe deduzir sobre a que se referem. Esse entendimento deve acompanhar os pais desde o momento

em que recebem a notícia da gravidez, o que, sem dúvida, se constitui numa expectativa que se transforma na previsão de atitudes a serem tomadas no período de preparação para a chegada do bebê e paralelamente ao seu nascimento.

A linguagem da criança é a reprodução da linguagem de seus pais, de seus cuidadores. Seu vocabulário, seu repertório será mais ou menos rico se assim for o das pessoas que a cercam, sejam pais, sejam cuidadores. Suas manifestações lingüísticas serão mais ou menos criativas, envolvidas de curiosidade, se esse for o direcionamento da interação de seus progenitores com ela. A valorização do emprego de novas palavras, a repetição correta, num clima de normalidade, de seus desvios lingüísticos, o despertar do desejo de conhecer novos objetos e seus nomes, o mundo animal e suas identificações contextualizando-os, tudo isso será fundamental no desenvolvimento do futuro leitor.

É importante salientar que o padrão biológico não implica o domínio de uma linguagem universal. Essa constatação enfatiza a importância de a criança ser um ouvinte atento da língua falada por seus pais e cuidadores, além de participar da interação lingüística com os mesmos.

A ratificação desse posicionamento por McGuinness⁷ assume importância fundamental:

Estudos realizados com base na compreensão de texto mostram que o indicador mais eficaz da compreensão da leitura não é a capacidade de decodificar corre-

tamente ou a velocidade de leitura, mas a compreensão auditiva, a capacidade de entender o que alguém diz. Em um teste de leitura, 50% do desempenho do leitor pode ser creditado à compreensão auditiva enquanto apenas 10% pode ser creditado à habilidade de compreensão de palavras isoladas.

Observando as características do crescimento do bebê na vida intra-uterina, deve-se levar em conta que os primeiros sentidos desenvolvidos são a audição e o tato. A partir dos seis meses, a criança ouve o som dos fluidos e do sangue e os batimentos do coração da mãe, além de sons do mundo exterior, músicas, dando-se especial ênfase à voz da mãe. Pesquisas demonstram que os bebês esboçam reações quando são expostos ao mesmo tipo de música.

Após o nascimento, é importante que a criança ouça o que fala sua mãe, fala que deve ser em tom mais alto do que suas conversas com os adultos, num ambiente calmo. Essa criança esboça reações de diferentes naturezas, desde que haja sintonia com sua mãe e que lhe seja dada oportunidade de mostrar sua reação. Posteriormente, ocorre o estímulo à combinação entre visão e movimento: a criança imitará determinado movimento feito por sua mãe com a boca. Em seguida, a combinação será entre visão e audição, reproduzindo movimentos feitos pela mãe e, no momento seguinte, distinguindo sons pelo timbre, pela modulação da voz, pela acentuação de sílabas tônicas. Todos esses motivos comprovam a necessidade de a comunicação entre pais

e bebê ser feita com frases completas, não apenas com monossílabos. Este ser em formação vai se acostumando a ouvir sentenças completas, não com uma repetição infinita de monossílabos ou de palavras isoladas. A conversa precisa ter nexos, ser contextualizada. Deve-se entender que se está diante de um ser normal, com inteligência a ser desenvolvida cada vez mais, a fim de que não precise aprender duas vezes a mesma coisa: a primeira, com falsa manifestação de afetividade e desviada dos padrões lingüísticos aceitáveis socialmente; a segunda, certa. Assim como os adultos se entendiam com repetições de sílabas sem nenhum nexo, as crianças se irritam com repetições desvinculadas de um contexto lingüístico.

Em síntese, dentre as considerações referidas anteriormente, aspectos de importância fundamental aparecem na formação do leitor: bebês, tanto na vida intra-uterina como após seu nascimento, têm o potencial para ouvir música, esboçando reações. Isso requer da mãe um conhecimento de canções capazes de envolver esse pequeno ser em formação com acalantos, marcados por estruturas rítmicas que permitam à criança ter novas sensações. Rimas também são importantes, propiciando o contato com a modulação da voz da mãe. A comunicação entre a mãe e o bebê não deve ser, por parte da mãe, constituída de monossílabos, mas de frases completas, articuladas, observando-se a necessária modulação da voz, contextualizando-as. Melodias, canções, parlendas, rimas, narração

oral de histórias, modulação da voz, diálogos contextualizados devem fazer parte do conhecimento de mães, pais, avós, pessoas com a responsabilidade de cuidar a criança, objetivando o desenvolvimento mental do bebê e de sua sensibilidade, mas, principalmente, a construção da identidade da criança, ampliando seu imaginário.

O aprofundamento deste estudo pode ser feito entre as obras selecionadas na produção de autores como Bakhtin (1988), Calvino (1987, 1992, 1994), Zumthor (1993, 1997), Pennac (1995), Machado (1997), Walker (1999), Willemart (1993), Prieto (1995, 1998, 1999), Langer (2005), Corral (1999) que oferecem subsídios teóricos aos formadores de formadores de leitores a respeito do processo de envolvimento com a literatura em suas diferentes formas, em seus diferentes gêneros.

Na seqüência, uma análise do contexto escolar como “nicho” de formação de leitores: obstáculos, desafios.

O contexto escolar

Considerando que as crianças frequentam o ambiente escolar a partir dos três anos (no período anterior, são colocadas em creches, berçários, escolinhas infantis), faz parte da escola, como instituição, conscientizar os educadores a organizarem diferentes estratégias de introdução nesse novo ambiente dos pequenos seres com quem irão interagir, para seduzi-los a ingressarem no mundo da leitura de imagens, da leitura da literatura, da música, do teatro. É importante

lembrar que as crianças dessa faixa etária inicial apreciam sobremaneira ouvir histórias, envolverem-se com a narrativa oral. Nessa atividade, devem ser envolvidas numa atmosfera lúdica, atraídas pelo tema, apresentando-lhes imagens, ilustrações, que possam despertar-lhes o gosto de falar sobre as histórias, e, se houver a apresentação dos livros de onde foram retiradas, de manuseá-los, de tocá-los, de observarem mais atentamente o conteúdo que os constitui, os quais resultarão num processo de instigação da curiosidade pela leitura, pela leitura da literatura, pela sensibilidade musical, pelo prazer de desenvolverem jogos dramáticos.

Segundo as investigações de Amarilha,⁸ há mudanças significativas na criança quando a escola passa a oferecer sistematicamente ações de contação de histórias:

Mudamos a relação da criança com a cultura escolar, porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, lingüístico, afetivo, pressupondo que todo professor seleciona, adequadamente, os textos que lê para seus alunos. Assim o desenvolvimento da criança não fica exposto ou dependente da sua maturação interna para acontecer; pelo contrário, a história da escolarização da criança em convívio com a literatura promove, antecipa e consolida seu crescimento. Principalmente no aprendizado da oralidade significativa e na potencialização do ouvido como estrutura pensante.

Essas observações resultam do fato de as escolas, quando estão aparelhadas para tal, por intermédio de seus professores, oferecerem ainda hoje

aos alunos, indiscriminadamente, materiais informativos e textos literários como se fossem a mesma coisa, como se servissem ao mesmo objetivo. Há que se distinguir o que se deseja informar às crianças para que elas possam iniciar o processamento de transformação dessas informações em conhecimento e os conteúdos literários, emergentes na oralidade, que se destinam à formação cultural. A experiência europeia explicitada por Chartier,⁹ em sua visão diacrônica sobre a história do desenvolvimento da leitura e da literatura, comprova essa confusão feita pelos professores nas escolas onde os estudos sobre história educativa revelavam estarem inclinados para os textos informativos, fáceis de se entender, o que não acontecia diante dos textos literários: professores, com o apoio dos pais, preferiam oferecer aos alunos textos de natureza informativa, mais fáceis de aprender, mais úteis, cuja leitura podia ser controlada em contraposição à linguagem própria dos textos literários, sem utilidade, permeada de simbolismo, de preferência das elites cujos objetivos divergiam do domínio de textos que fossem úteis no trabalho para a sobrevivência.

Daí para transformar a leitura da literatura apenas como fruição foi um pequeno passo, embora tivesse que se destacar que não era um mero gastar de tempo, mas uma fruição qualificada a ser empregada no tempo livre das pessoas. Subjazem a essa preocupação os benefícios advindos do envolvimento com a leitura da literatura que, explícita ou implicitamente, contribuía sobre-

maneira para o aprimoramento crítico de cada leitor sedento por autonomia, por liberdade.

A literatura passa de processo intermediário para a aprendizagem da leitura e da escrita para uma posição mais ampla e mais nobre, onde surgem novas finalidades ao lado da funcionalidade da linguagem: a ênfase no aprimoramento cultural dos leitores.

As vivências leitoras dos alunos com textos literários constituem-se numa forma de ruptura de suas preferências em direção à ampliação de seus horizontes, ratificando um dos princípios da estética da recepção defendida por Iser e Jauss, sintetizada por Lima.¹⁰ Essas possibilidades aumentam a curiosidade e o desejo de esses leitores em formação entrarem em contato com outros textos literários, que lhes ofereçam estruturas de narrativas não exclusivamente lineares, estruturas sintáticas mais originais, mais complexas, um vocabulário mais variado e diferenciado, o uso, enfim, da linguagem numa perspectiva estética, simbólica. Para tanto, os professores, mediadores da leitura, precisam ser leitores competentes, críticos, apreciadores do texto literário, leitores dos diferentes gêneros textuais como parte de suas atividades cotidianas, curiosos em relação às ofertas do mercado editorial, apresentando domínio do universo digital e uma erudição em relação às manifestações da cultura letrada e sensibilidade em relação à cultura popular.

Atualmente, entende-se que a leitura dos textos informativos, parale-

lamente à leitura dos textos literários, não é incompatível, observadas as naturezas de cada gênero textual e a finalidade a que se destinam. Pode-se confiar no potencial do leitor que, orientado pelo professor na escola, pode conviver de forma enriquecedora com esses diferentes tipos de textos, uma vez que são seres inteligentes, capazes de distinguir uns textos dos outros, de distinguir, também a diferença entre ficção e imaginário, cujo trânsito entre esses dois mundos oferece as condições de comunicabilidade.¹¹ A apropriação do que interessa a cada leitor num e noutro tipo de texto precisa ser um processo consciente por parte do leitor. Encontra-se respaldo dessa realidade nas idéias preconizadas por Chartier e Hébrard:

Depois de um século, o modelo “moderno” de leitura parece ter triunfado. Na realidade, os dois modelos subsistem mas o paradoxal está em que se deixou de vê-los como modelos contraditórios: a nova forma é que deve-se ler ao mesmo tempo para informar-se e para formar-se recorrendo, simultaneamente, a aprendizagens didáticas eficazes e à leitura de entretenimento ou prazer para instruir-se como para distrair-se, instruir-se e distrair-se muito e bem, rápida e lentamente. É na escola onde se inventa claramente este modelo contemporâneo de leitura, pois ela não pode abandonar a leitura de formação, que constitui a base de suas práticas, nem pode rechaçar a leitura de informação que dá crédito a seus discursos.¹²

Essa visão comprova a necessidade de a educação ser desenvolvida em sintonia com a cultura, intensificando

e aprofundando a formação dos alunos. O papel do professor no contexto da escola assume importância maior nesse processo, uma vez que a complexidade comunicativa em que se vive exige o domínio de diferentes gêneros textuais como forma de (sobre)vivência social, ao mesmo tempo em que, em meio ao potencial da indústria cultural, urge que se tomem providências para oferecer aos leitores em formação materiais qualificados de leitura da literatura, bem como desenvolver o gosto por outras manifestações culturais, como a música, a dança, o teatro, a pintura. O todo cognitivo a ser desenvolvido não prescinde da ampliação e do aprimoramento da sensibilidade dessas crianças, desses jovens, para enriquecer o seu interior.

Cabe a esse mesmo professor seduzir os alunos para a leitura qualificada, a fim de que esta não se constitua numa obrigatoriedade, em se tratando de textos informativos ou de textos literários. Os informativos dão a satisfação de saber se conduzir em meio a tantas exigências e armadilhas sociais. Os literários garantem o prazer da ampliação do imaginário e o aprimoramento cultural tão necessários ao convívio em meio aos “letrados iluminados”, que, atuando em organizações, em determinados segmentos da sociedade, contribuem decisivamente para a formação da opinião pública, orientando, “sutilmente”, os rumos da escolha dos dirigentes da nação, só para citar um exemplo, não observando a autonomia dos seres pensantes e sensíveis que constituem o povo. Sem formação críti-

ca é difícil e quase impossível desenvolver uma cidadania que dignifica o ser humano e o seu estar no mundo. Sem o conhecimento da natureza de outras manifestações artístico-culturais o desenvolvimento do ser humano é um tanto esquizofrênico.

Não se pode deixar de enfatizar a reversão do processo de valorização do texto literário realizado na escola na atualidade. Considerando as dificuldades especialmente dos professores e o descomprometimento da família com a formação literária de seus filhos, por omissão ou por ignorância de sua validade, passa-se a nivelar por baixo o contato dos alunos com textos: os mais fáceis, informativos, sem o processamento para sua transformação em conhecimento têm prioridade em relação aos literários, o que é lamentável. Torna-se imperioso resgatar o nicho familiar pela preparação dos pais, como o lugar primeiro e mais importante na trajetória de construção de um leitor cidadão.

O contexto da biblioteca

O modelo de biblioteca escolar, quando existe nas escolas, está totalmente defasado. Além de não possuir acervo de qualidade, ou mesmo diversidade de acervos, emprego de tecnologia, a dinâmica do trabalho obedece à má vontade de pessoas despreparadas, em sua maioria, para atuar num lugar de sedução de leitores. Não se constitui num apelo à participação/interação no universo de análise em que se processam as informações elevando-as

ao estágio do conhecimento; não é um espaço de ampliação da sensibilidade, um ambiente de desenvolvimento do imaginário dos seres leitores em formação.

Não se pode entender que as bibliotecas sejam fechadas por determinação de dirigentes governamentais, situação que vem se repetindo em diferentes estados brasileiros. Não se pode entender que professores responsáveis por bibliotecas sejam retirados desse ambiente para dar aulas, desconsiderando a necessária continuidade do processo de desenvolvimento da leitura como forma de preencher a interioridade das pessoas pelo aprimoramento do imaginário. A importância da biblioteca deve ser resgatada como o principal espaço da escola, na dimensão de um lugar para o desenvolvimento de uma trajetória segura para a conquista da cidadania, dirigida por pessoas qualificadas profissionalmente para essa atividade tão nobre.

É impossível entender biblioteca apenas como um conjunto de prateleiras que acumulam livros e outros materiais impressos, como revistas, jornais. Materiais de leitura apresentados em outros suportes, emprego de tecnologia oferecem outras opções aos leitores, que precisam ser orientados no seu manuseio, mostrando-lhes o seu potencial no desenvolvimento da leitura. Na visão de Capparelli,¹³ o hipertexto, por exemplo “faz realizar um sonho da convergência de diversas linguagens num único suporte, com possibilidade de intervenção instantânea do

navegador através de dispositivos que favorecem a interatividade”.

Atualmente, a biblioteca deve ser avaliada por sua relevância na perspectiva de um centro cultural multimídia. Ao lado dos livros, periódicos, de revistas especializadas por área do conhecimento, deve-se ampliar o acervo para CD-ROM, CDs de música, filmes, ilustrações,¹⁴ desenvolver a autonomia das crianças na sua aprendizagem; desenvolver o trabalho de leitura em equipe de professores; utilizar uma biblioteca multimídia como um tesouro diversificado para construir uma cultura literária, científica, artística, além de oportunizar a realização de práticas culturais e didáticas. A biblioteca multimídia passa a ser mapas, fotografias, documentos históricos, espaço, inclusive, de apresentações artístico-culturais só para citar algumas dimensões dessa atualização. Nessa perspectiva, devem ser explicitados os objetivos que pretendemos atingir no processo de formação do leitor, que perfil de leitor pretendemos formar. Corrobora nesse sentido a experiência de Butlen¹⁵ na França. Defende o pesquisador que a preocupação básica dos professores e dos responsáveis por bibliotecas deve ser formar leitores polivalentes; constituir um espaço de documentação, entre utilização livre e produção guiada; a biblioteca multimídia deve estar a serviço da classe e dos saberes disciplinares, do domínio das linguagens e das práticas documentais. De forma relevante, a biblioteca multimídia deve propiciar o livre acesso a práticas culturais pessoais.

Para que tenhamos as bibliotecas de que precisamos e as quais desejamos, para que contemos com o trabalho de bibliotecários que atuem em espaços multimídiais e de promoção da cultura com competência e ânimo no desencadeamento de ações de leitura prazerosas; para que possamos criar um processo de formação contínua para professores que são (quando o são) designados para atuar em bibliotecas com o perfil de um animador cultural, provocando ações sedutoras de leitura para a diversidade de alunos com os quais contatam, impõe-se uma necessidade urgente: a leitura precisa se constituir numa política pública, de governo, que se direciona à transformação dos sujeitos e da sociedade, conseqüentemente.

Percebe-se no Brasil uma movimentação em prol das formação de leitores, embora se saiba que o universo populacional é muito numeroso – 190 milhões de habitantes –, onde 55 milhões são alunos e 2,5 milhões são professores (dados do IBGE- abril de 2007) e as manifestações culturais atingem aproximadamente 1% da população. Em vista dessa realidade, as políticas públicas de formação de professores, de formação de bibliotecários, de formação de leitores devem ser implantadas com muito arrojo para minimizar o número de analfabetos, de analfabetos funcionais, de analfabetos culturais e desencadear um processo sério, contínuo, consistente de formação de leitores.

Essa movimentação deve ser ampliada e aprofundada, atingindo a

família, a escola, as bibliotecas, sem falsas promessas de formação dos sujeitos que têm a responsabilidade de transformar cada nicho em que vivem num ninho acalentador da leitura, o que humanizará de forma ímpar a vida de cada criança, de cada estudante, de cada usuário de biblioteca. É preciso acreditar na viabilidade disso. É preciso mais: trabalhar para a transformação de sujeitos em sujeitos leitores, em cidadãos conscientes do seu poder transformador da sociedade.

Abstract

The aim of this essay is to reflect upon the main spaces for the formation of readers. The assessment of failure or success of children, youngsters and adults in their involvement with reading and, particularly, with literary texts can be closely related to the experiences of reading they have had in different spaces, or in just one of them. Family, school and library are regarded as niches for the formation of readers. It is necessary to check if that really happens, how it happens or, in the worst case, if it does not happen and why.

Key words: Reading. Literary reading. Formation of readers. Family-school-library in the formation of readers.

Notas

- ¹ MIRANDA, Ana. *Mig, o descobridor*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ² LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Trad. de Luciana Lhullier Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 211-212.
- ³ Idem, p. 64.
- ⁴ CEBRIÁN, Juan Luis. *A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação*. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 141.
- ⁵ Segundo verbete registrado no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, “nicho” equivale a “ninho”, entre tantos outros significados. Segundo sua etimologia francesa (século XIV), *niche* significa ninho e o verbo *nicher* diz respeito à expressão “fazer o seu ninho”. Esse mesmo significado se encontra no latim vulgar – *nidicare* –, que se refere, também, a “fazer seu ninho”.
- ⁶ McGUINNESS, Diane. *Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 8.
- ⁷ Idem, p. 15.
- ⁸ AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas*. A leitura crítica em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 29.
- ⁹ CHARTIER, A. M. La littérature de jeunesse à l'école primaire: histoire rencontre inachevée. In: ZOUGHEBI, H. *La littérature dès l'alphabet*. Paris: Gallimard, 2002, p. 141-157.
- ¹⁰ LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984, v. 2.
- ¹¹ ISER. W. *The fictive and the imaginary*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1993.
- ¹² CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa, 1994, p. 566.
- ¹³ CAPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 106.
- ¹⁴ BUTLEN, Max. A leitura na escola e na biblioteca multimídia. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 292-299.

Referências

- Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- BUTLEN, Max. A leitura na escola e na biblioteca multimídia. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: Ediupf, 2002. p. 292-299.
- CALVINO, Ítalo. *The uses of literature*. Nova York: Harcourt, Brace Jovanovich Publishers, 1987.
- _____. *Fábulas italianas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- CHARTIER, A. M. La littérature de jeunesse à l'école primaire: histoire rencontre inachevée. In: ZOUGHEBI, H. *La littérature dès l'alphabet*. Paris: Gallimard, 2002. p. 141-157.
- CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- CORRAL, Luis Sánchez. Discurso Literário y comunicación infantil. In: CERRILO, Pedro C.; PADRINO, Jaime G. *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1999. p. 89-116.
- ISER. W. *The fictive and the imaginary*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1993.

LANGER, Judith. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: Ediupf, 2005.

LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. v. 2.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 1997.

OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do Pisa 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Trad. de B & C, revisão de textos S. C. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do Pisa 2003 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Trad. de B & C, revisão de textos S. C. São Paulo: Moderna, 2005.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PRIETO, Heloísa. *Sendas e sonhos de lendários heróis*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - PUC, São Paulo, 1995.

_____. *Heróis e guerreiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Quer ouvir uma história?* São Paulo: Angra, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf*. São Paulo: Global, 2003.

WALKER, Marina. *Da fera à loira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WILLEMART, Phillippe. *Universo da criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.