Marco Referencial de Leitura

Sesc CNC Senac

Marco Referencial
de Leitura

Marco Referencial de Leitura

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2025

Sesc | Serviço Social do Comércio

Presidência do Sistema CNC-Sesc-Senac
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção-Geral
José Carlos Cirilo

Diretoria de Programas Sociais
Érlei José de Araujo (interino)

Diretoria de Operações Compartilhadas
Maria Elizabeth Martins Ribeiro

Coordenação de conteúdo
Gerência de Educação
Gerência de Cultura

Coordenação editorial
Assessoria de Comunicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Renata de Souza Nogueira – CRB-7/5853)

Sesc. Departamento Nacional.
Marco referencial de leitura / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2025.
1 recurso eletrônico (1,38 Mb).

Suporte: E-book
Formato: Pdf.
Obra também publicada em versão impressa.

1. Sesc. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Incentivo à leitura I. Título.

CDD 418.4

©Sesc Departamento Nacional, 2025
Telefone: (21) 2136-5555
sesc.com.br

Distribuição gratuita, venda proibida.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei n.º 9.610, de 9/2/1998.

APRESENTAÇÃO

O *Marco Referencial de Leitura* representa um avanço estratégico no compromisso institucional do Sesc com a formação de leitores e a democratização do acesso à cultura escrita. Estruturado em cinco eixos temáticos, o documento oferece fundamentos conceituais, diretrizes e proposições que fortalecem o papel da leitura como direito social e como prática estruturante das ações educativas e culturais promovidas pelo Sesc.

Mais do que um texto técnico, é uma ferramenta de alinhamento entre nossas escolas, bibliotecas e demais espaços de mediação leitora, sinalizando princípios que orientam o planejamento, a execução e a avaliação das práticas de leitura. Ao reconhecer o leitor como sujeito ativo, múltiplo e histórico, e ao reafirmar a mediação como um campo complexo de escuta, afeto e repertório, o Sesc renova seu compromisso com a promoção de experiências transformadoras que ampliem os horizontes simbólicos dos indivíduos e das comunidades.

Trata-se, portanto, de uma obra estratégica não apenas pelo que propõe, mas pelo que inspira — o compromisso institucional com uma sociedade mais leitora e cidadã.

José Carlos Cirilo
Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc

SUMÁRIO

SUMÁRIO EXECUTIVO 9

INTRODUÇÃO 31

EIXO 1 – LEITURA E LEITORES: HORIZONTE CONCEITUAL E PRINCÍPIOS 37

Horizonte conceitual e princípios 37
Leitura e leitores 38
Papéis do leitor no ato de ler 42
Práticas de letramento 55
Direito à leitura e formação de leitores 65

EIXO 2 – LUGARES INSTITUCIONAIS DA LEITURA 71

Biblioteca e escola 71
Espaços de leitura e sua organização 72
Tempo dedicado às práticas leitoras 75
Materiais de leitura: disponibilidade e apropriação 80
Profissionais da leitura e suas redes de interações 85
Programas, projetos e rotinas de funcionamento 87
Territórios intersetoriais de leitura: biblioteca e a escola 89
Biblioteca: centro de formação cultural 91
Escola e suas práticas de leitura 92
Pontos de interconexão: agentes de leitura, projetos intersetoriais, ocupações 96

EIXO 3 – LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO 101

Leitura literária como prática singular 101
Literatura como condição humana 105
Literatura como repertório 107
Letramento literário 111
Formação do leitor literário 116
Práticas de letramento literário 126

EIXO 4 – LEITURA, PARTICIPAÇÃO E CONHECIMENTOS **133**
Conhecimentos e participação 133
Letramento informacional e midiático, conhecimentos e linguagens 137
Leitura, cidadania e (in)visibilidade 144
Comunidades de leitura e projetos de investigação 149

EIXO 5 – MEDIAÇÃO DA LEITURA E OS CAMINHOS DO LEITOR **157**
Instâncias da mediação 157
Mediação pública 158
Mediação material 161
Mediação interativa 165
Protagonismo do leitor 168
Heterogeneidade dos leitores 169
Circulação dos textos 172
Mediador 181
Formação continuada dos mediadores 190
Compartilhamento oral dos textos 194

NOTAS **199**

REFERÊNCIAS **227**

SUMÁRIO EXECUTIVO

Aqui é apresentado, de modo conciso, os conteúdos de cada uma das partes — chamadas de eixos — que compõem esta obra, acompanhadas de algumas proposições para possíveis encaminhamentos de práticas de leitura decorrentes dos conceitos discutidos no respectivo eixo.

EIXO 1 – LEITURA E LEITORES: HORIZONTE CONCEITUAL E PRINCÍPIOS

São apresentadas as definições gerais de leitura e de leitor que situam a complexidade do tema, indicando o horizonte conceitual e princípios norteadores da escrita desta obra. Define-se leitura como interação entre sujeitos históricos e o ato de ler como uma prática situada, com suas implicações para as ações de bibliotecas e de escolas ao incidirem na formação de leitores. São delineados os papéis do leitor, que é sempre um interagente e ocupa, simultaneamente, de maneira não ordenada, os papéis de decifrador, participante, usuário e analista. Também é discutida a participação do leitor em práticas e eventos de letramento. A afirmação da leitura como direito coletivo relaciona a temática ao debate acerca de sua relevância na democratização das relações sociais.

Horizonte conceitual e princípios

- Ao conceituar leitura, é importante reconhecer que esse é um fenômeno complexo, que exige entendimentos interdisciplinares.
- O compromisso presente com futuros leitores e leitoras e a imagem de uma sociedade leitora demandam reflexão sobre a natureza do fenômeno da leitura.

Leitura e leitores

- Ler é uma forma de interação entre sujeitos históricos, logo, trata-se de uma prática situada.

- A leitura é ativa e os sistemas convencionais de que se constituem os textos são relativamente estruturados, mas também abertos, dinâmicos e variáveis.
- O acesso aos discursos que sustentam o texto, o conhecimento e o processamento de um sistema convencional de escrita e de outras formas de inscrição de textos fazem parte da leitura.
- A atividade do leitor consiste na construção de sentidos, como uma resposta ao texto de caráter relevante à prática social.

Papéis do leitor no ato de ler

- Ler é dar resposta ao texto, (re)construir, a partir de cada leitura, o repertório de sentidos de si e do mundo que se faz presente na vida das comunidades das quais os leitores são membros.
- Nas práticas sociais em que lança mão da leitura como uma das formas de (re)construir a si e ao mundo, o leitor é, em diversos sentidos, um interagente, que assume os papéis de decifrador, participante, usuário e analista.
- O leitor é um decifrador, porém, a leitura significativa não se reduz ao decifrado, pois a compreensão leitora é um processo cognitivo inferencial que envolve a ativação de estratégias e a leitura de implícitos, e que mobiliza conhecimentos intertextuais e extratextuais que contribuem para a construção de contextos pertinentes a uma leitura particular.
- O leitor é um participante ao trazer sua história de leitura e de apropriação de conhecimentos para a interação com o texto.
- O leitor é um usuário, uma vez que o uso do texto em uma situação particular de leitura afeta as estratégias de compreensão leitora e a construção da resposta ao texto.
- O leitor é um analista. Por isso, para construir o sentido de um texto, precisa reconhecer os valores a partir dos quais esse texto se constrói, as representações de interlocutores nele sinalizadas, além de avaliar,

posicionar-se diante do horizonte avaliativo, das visões de mundo e das representações de interlocutores presentes nele, produzindo uma réplica ativa.

- Os diferentes papéis estão integrados de modo não linear na atividade do leitor proficiente, ainda que, considerando a dinâmica das práticas, outros papéis possam ser reconhecidos.

Práticas de letramento

Nas diferentes esferas da vida, nos diferentes grupos sociais de que faz parte, o leitor participa de diferentes eventos de letramento que envolvem múltiplas culturas, múltiplas línguas e múltiplas linguagens, e que integram seu repertório cultural.

- A leitura está inserida em uma prática de letramento, e o leitor tem um repertório de práticas de multiletramento.
- Grupos sociais têm em seu repertório cultural um conjunto de práticas de letramento no qual a multimodalidade e a heterogeneidade linguística estão presentes.

Direito à leitura e formação de leitores

- Leitura envolve relações de poder que repercutem nos discursos e nos modos de inserção na cultura escrita, logo, assegurar o direito coletivo à leitura é atuar no campo da democratização das relações sociais.

Proposições

Em todas as etapas da escolarização, assim como nas interações promovidas em bibliotecas, as práticas devem pautar-se pelo reconhecimento do leitor pleno, reconhecido como um interagente que exerce de maneira integrada os papéis de decifrador, participante, usuário e analista.

- Planejar ações que integram biblioteca e escola favorece o acesso a textos integrais, em seus suportes originais, o que sinaliza para seus contextos e contribui para a leitura significativa.

- Todas as instâncias promotoras da leitura precisam estar direcionadas a elaborar estratégias que assegurem o direito coletivo à leitura e a garantir o acesso de todas as pessoas à participação em múltiplas práticas de letramento.

EIXO 2 – LUGARES INSTITUCIONAIS DA LEITURA

Trata-se da sala de aula como espaço de formação de leitores e da biblioteca, sendo também a biblioteca lugar de encontros, chegadas e partidas, destacando os vínculos necessários entre esses dois espaços institucionais para a formação de um leitor perene. Há, assim, uma preocupação em explicitar as práticas do conhecer, compartilhar e criar que perpassam esses espaços, com a caracterização da biblioteca em sua dimensão pública, a sua identificação como dispositivo curricular pleno na escola e seu funcionamento em rede como pontos de decolagem para a constituição de cidades leitoras e territórios interculturais de leitura.

Biblioteca e escolas

A biblioteca e a escola são espaços institucionais que referenciam culturalmente a leitura e oferecem contexto para o ato de ler.

Espaços de leitura e sua organização

- Enquanto ambientes, territórios ou ambiências de práticas de leitura, a organização e o funcionamento desses espaços devem se pautar pelos seguintes princípios gerais: hospitalidade, flexibilidade, diversidade de práticas leitoras, abertura e conexões.
- Para acolher a pluralidade de práticas leitoras, esses lugares institucionais da leitura reservam espaços para atividades individuais e em grupos, envolvendo diferentes objetos de leitura e linguagens.
- As bibliotecas devem funcionar como estações de conhecimento, lugares de passagem e de conexão com circuitos, pontos de encontro entre agentes de leitura e redes de leitores.

Tempo dedicado às práticas leitoras

- Nos espaços institucionais da leitura, é preciso haver um planejamento prévio que oriente as escolhas relativas à frequência, duração, espaço ocupado na rotina, definição de modos de controle e autonomia nos ritmos e dedicação dos leitores às práticas leitoras.
- No planejamento dos tempos de leitura, a duração precisa ajustar-se às necessidades peculiares de grupos de leitores.
- O momento escolhido para ser dedicado à leitura é um indicador da sua relevância ou marginalidade na rotina dos espaços das bibliotecas e das escolas.
- O planejamento prévio das atividades de leitura não deve ignorar os princípios gerais da flexibilidade e da hospitalidade, logo, os mediadores precisam estar abertos e atentos para acolher a diversidade das práticas leitoras.
- O tempo de leitura das bibliotecas e das escolas não está restrito aos seus espaços físicos, assim, pode ser prolongado por meio da indicação de leituras e circulação de acervos em outros espaços (físicos ou virtuais).
- Os mediadores de leitura precisam ter tempo para ler e conviver com outros leitores, além da atividade de mediação propriamente dita.

Materiais de leitura: disponibilidade e apropriação

- Bibliotecas e escolas são espaços institucionais que dão acesso a objetos e materiais, atuando como dispositivos culturais a partir da constituição de seus acervos.
- A seleção de acervos é um processo complexo, que envolve muitas instâncias decisórias, e precisa se pautar tanto pelos parâmetros dados pelo projeto institucional quanto nos leitores, acolhendo no processo a pluralidade de objetos, objetivos e modos de ler.

- Para compor as coleções em bibliotecas e em escolas que estejam focadas na mediação leitora, os princípios básicos que orientam a seleção são a bibliodiversidade e a multiplicidade de linguagens.

Profissionais da leitura e suas redes de interações

- Bibliotecários e educadores têm identidades dinâmicas, que estão em processo contínuo de construção e reconfiguração, inclusive em diálogo com demandas advindas das formas de ler emergentes e de mudanças nas próprias instituições.
- A complexidade das funções desempenhadas em bibliotecas exige dos profissionais que estejam abertos a novos desafios que envolvam a diversificação das funções que desempenham.
- A escolha por atuar na biblioteca ou na escola, além de repercutir e agregar elementos à identidade profissional, insere a pessoa em redes de sociabilidade e de convivência.

Programas, projetos e rotinas de funcionamento

- É esperado dos lugares institucionais de leitura que desenvolvam programas, projetos e rotinas com algumas características próprias e que envolvam: perenidade, progressão e interconexão.
- Por serem instituições que realizam ações cotidianas, bibliotecas e escolas podem programar atividades de longa duração, que se repetem e renovam ao agregarem objetivos e estratégias que progressivamente ampliem as oportunidades de acesso e participação dos interagentes das bibliotecas e dos estudantes em comunidades leitoras.
- As intervenções pedagógicas no ensino da leitura delineadas por diferentes estratégias didáticas precisam ser interconectadas tanto internamente na instituição quanto externamente entre instituições, constituindo redes de compartilhamento, aprimoramento e fortalecimento da leitura.

Territórios intersetoriais de leitura: a biblioteca e a escola

- As concepções de biblioteca e de escola precisam estar em diálogo permanente para indicar caminhos e construir aproximações no campo da leitura, seu ensino, nas relações entre leitores e seus mediadores.

Biblioteca: centro de apropriação cultural

- Falar em bibliotecas é falar no plural.
- Enquanto centro de apropriação cultural, a biblioteca atua na memória e conservação do patrimônio cultural, na difusão e democratização do acesso à informação e na mediação e apropriação do conhecimento.
- As práticas de leitura realizadas nas bibliotecas precisam favorecer o sentido de pertencimento de seus interagentes, ao constituírem-se em espaços de resistência à exclusão e de afirmação de identidades coletivas.

Escola e suas práticas de leitura

- A definição de objetivos para a leitura e de sua progressão curricular na escola não é suficiente para promover práticas que assegurem que crianças e jovens estudantes se apropriem das estratégias de leitura e das habilidades e atitudes de leitores perenes.
- Para que a sala de aula seja efetivamente um lugar que promova a formação de leitores em interação com a biblioteca escolar é preciso considerar: a disponibilidade e as condições de acesso a livros e outros materiais impressos, audiovisuais ou eletrônicos; a seleção de acervos; a disposição dos livros na sala de aula; os eventos de leitura e as estratégias didáticas adotadas; e a intencionalidade pedagógica e as finalidades de ensino.
- Para que docentes, bibliotecários e outros agentes da leitura sejam efetivamente mediadores na formação de leitores, as condições dadas para sua atuação precisam favorecer a reflexão na ação e a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais a leitura é uma prática conjunta, engajando coletivos de profissionais no planejamento de suas intervenções pedagógicas.

- A biblioteca escolar deve contribuir para que os estudantes compreendam que a leitura e os livros têm vida fora da escola, o que é fundamental para que comportamentos e disposições leitoras continuem mesmo depois do período de escolarização.

Pontos de interconexão: agentes de leitura, projetos intersetoriais, ocupações

- Quando a leitura e as mediações caracterizam a ação cultural nas bibliotecas geral e escolar, é possível traçar programas de formação continuada para os profissionais com vários pontos em comum.
- Etapas de projetos de leitura podem ser distribuídas entre a biblioteca e a escola. Para tanto, a origem pode ser comum aos dois espaços ou pode ser desencadeada por um deles, com posterior convite para um trabalho colaborativo.
- As possibilidades de conexão biblioteca e escola são múltiplas e diversas, e oferecem um horizonte amplo para a renovação das práticas de leitura nesses espaços institucionais.

Proposições

- A promoção da leitura nas bibliotecas e nas escolas não deve ficar restrita ao seu espaço físico, mas sim possibilitar que esses espaços institucionais se transformem em pontos de passagem e de conexão com circuitos agentes de leitura e redes de leitores.
- As ações de promoção da leitura precisam ser planejadas e desenvolvidas por meio de programas, projetos e rotinas, compreendendo que a efetividade delas depende tanto de suas características singulares quanto do atendimento aos princípios de perenidade, progressão e interconexão.
- A seleção e composição dos acervos de materiais de leitura deve refletir o projeto de leitura do espaço onde são disponibilizados, e incluir seus interagentes no processo.

- Os profissionais de ensino, bibliotecários e outros agentes da leitura envolvidos na promoção da leitura e formação do leitor também precisam ser considerados eles mesmos leitores, o que implica destinar tempo para estudo, planejamento e leitura, como parte da carga horária laboral desses profissionais.

EIXO 3 – LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Distinguindo leitura de obras literárias e leitura literária de obras, é tratada a concepção singular dessa prática de leitura, que demanda comprometimento pessoal e subjetivo do leitor com a obra, bem como perspectiva analítica, crítica e avaliativa. A literatura, por ser uma linguagem que usa a própria linguagem para a construção simbólica da existência, constitui-se por meio de um repertório identificado tanto pelas obras quanto pelo modo de ler e produzir as obras, revelando sua dimensão social. A apropriação contínua da linguagem literária depende de três grandes fatores: a experiência literária, a comunidade de leitores e a competência literária. A seleção de textos para a formação do leitor literário é regida por princípios e diretrizes em relação à obra e ao atendimento das especificidades e necessidades do leitor e da comunidade de leitores. A experiência literária garante ao leitor o reconhecimento de si mesmo e do outro, sendo este desafiado a conhecer melhor as formas de dizer o mundo e se reconstituir na sua relação com os outros e com o mundo. Círculo de leitura e oficina literária são exemplos de práticas para o letramento literário. Para ambas as práticas são explicitados seus conceitos, sua constituição e metodologias.

Leitura literária como prática singular

- Para entender a leitura literária, que costuma ocupar um lugar idealizado ou referência para outras práticas de leitura, convém fazer a distinção entre a leitura de obras literárias e a leitura literária de obras.
- A leitura de obras literárias demanda tanto um comprometimento pessoal e subjetivo do leitor com a obra quanto uma perspectiva analítica, crítica e avaliativa frente à obra. Essas duas práticas, conjuntamente, é que garantem a formação do leitor literário.

Literatura como condição humana

- A literatura, uma linguagem que usa a própria linguagem para a construção simbólica da existência, faz parte de condição humana e pode ser encontrada em todas as sociedades ao longo do tempo.

Literatura como repertório

- O manuseio da literatura tem sempre uma dimensão social porque a linguagem da literatura é apresentada por meio de um repertório identificado tanto pelas obras quanto pelo modo de ler e produzir as obras. Essa identificação depende da correlação de forças entre mercado e instituições que selecionam e legitimam as obras como literárias e dão forma às práticas de leitores e produtores de textos.

Letramento literário

- Na perspectiva da formação do leitor literário, o letramento literário consiste na apropriação contínua da linguagem literária.
- O letramento literário depende de três grandes fatores: a experiência literária, a comunidade de leitores e a competência literária.
- Na experiência literária, o leitor reconhece a si mesmo e ao outro, mergulhando em outras vidas e outros mundos.
- Nas comunidades de leitores, o leitor aprende, negocia, potencializa, compartilha, afirma, recusa e amplia o repertório da literatura.
- A competência literária é desenvolvida pelas experiências literárias e pelo manuseio do repertório da literatura dentro das comunidades de leitores.

Formação do leitor literário

- A formação do leitor literário decorre de ações explícitas de bibliotecas e de escolas, no sentido de desenvolver e aprimorar a competência literária, que depende das formas de seleção e do compartilhamento da leitura.

- Princípios e diretrizes devem ser observados para a seleção de textos: pluralidade e diversidade das obras; obras significativas para a experiência literária do leitor, atendendo às especificidades e necessidades individuais do leitor e da sua comunidade de leitores; obras com diferentes níveis de complexidade; explicitação do critério de seleção; e abertura para a participação dos leitores na seleção.
- O compartilhamento da leitura literária começa com o encontro pessoal do leitor com a obra — único e intransferível —, e segue para a leitura responsiva, que passa por algum modo de registro, e por práticas interpretativas, que consistem no compartilhamento da obra a partir das instâncias do texto, do intertexto e do contexto — instâncias essas constituidoras do modo literário de ler.

Práticas de letramento literário

- Círculo de leitura e oficina literária são algumas práticas de compartilhamento da leitura literária.
- O círculo de leitura pode ser definido como um grupo de pessoas que se reúne regularmente para ler juntos uma ou várias obras. Essa prática de compartilhamento da leitura literária promove o engajamento e o protagonismo dos leitores, favorece a diversidade da leitura e a heterogeneidade dos leitores, aprofunda as interpretações e desenvolve habilidades sociais variadas.
- A oficina literária, uma atividade de escrita orientada, é composta de três momentos sequenciais: a preparação para a escrita, a escrita em si mesma e o compartilhamento do texto com os demais participantes, que manuseiam o repertório literário e assumem uma posição de autoria dentro da comunidade de leitores.

Proposições

- A leitura literária de obras é uma prática social, além da perspectiva pedagógica, que demanda manuseio das obras e aprimoramento do modo de ler e da produção de textos identificados como literários.

- Os fatores que integram o letramento literário devem estar presentes de maneira contínua, regular e permanente nas ações das bibliotecas e das escolas para que, de fato, se garanta a formação de leitor literário e a ampliação das comunidades de leitores.
- A seleção de obras literárias deve obedecer a princípios e diretrizes que precisam ser permanentemente revisitados, avaliados e contemplados em sua totalidade: pluralidade e diversidade das obras; obras significativas para a experiência literária do leitor, atendendo às especificidades e necessidades individuais e da comunidade de leitores em que ele está inserido; obras com diferentes níveis de complexidade; explicitação do critério de seleção; e abertura para a participação dos leitores na seleção.
- Independentemente do local de seu funcionamento, o círculo de leitura e as oficinas literárias devem ser vistos como atividades permanentes, com encontros que se sucedem em intervalos regulares, seja semanal ou mensal. Essa regularidade é importante para que os leitores possam ler, escrever e estabelecer relações intertextuais progressivas.
- Deve-se levar em conta que há instâncias sociais constituidoras do modo literário de ler. A experiência com a leitura literária não deve ser associada unicamente ao prazer, nem mesmo a algum tipo de vivência transcendental, mas antes à dimensão humana da literatura que consiste no uso simbólico da palavra para dizer a si e ao mundo.

EIXO 4 – LEITURA, CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO

A leitura é vista a partir da sua presença na vida cotidiana das pessoas, como meio de informação e aquisição de conhecimentos, mediada em comunidades de leitores e perpassada por múltiplos letramentos.

Conhecimentos e participação

- Estabelecer vínculos com o conhecimento é fundamental para a participação na vida social.

- As bibliotecas e as escolas são espaços de legitimação e compartilhamento de conhecimentos, inclusive os conhecimentos de seus interagentes.
- As bibliotecas e as escolas são lugares de diálogo, em que conhecimentos marcados por variados discursos podem dar lugar a apropriações que reconfiguram a participação social de seus interagentes.

Letramento informacional e midiático, conhecimentos e linguagens

- O leitor é um interagente que não apenas lê textos. Na busca de fontes de informação, o leitor avalia suas fontes.
- Os movimentos do leitor entre fontes diversificadas são respostas ativas às leituras que realiza em suas buscas por informação na construção de conhecimentos.
- A prática social em que se dá a leitura oferece modos de estabelecer critérios de qualidade da informação.
- Ler é apropriação e reconstrução de conhecimentos e linguagens. A leitura de textos informativos envolve múltiplas linguagens e pressupõe conhecimentos variados. Desse modo, as práticas de conhecer dão sentido à informação e à leitura em várias esferas de circulação de textos.
- Conhecimento e linguagens são patrimônios sempre dinâmicos a que todos devem ter acesso.

Leitura, cidadania e (in)visibilidade

As condições de participação das pessoas na construção de conhecimentos são desiguais; desse modo, o acesso aos textos é também desigual. Tendo o acesso de todos como princípio, projetos de leitura para estabelecer vínculos com o conhecimento se constroem tendo a participação como algo a ser perseguido.

- A biblioteca busca organizar-se para garantir a escuta dos interagentes e para abrir espaços que visibilizem os desconhecimentos.

- A biblioteca responde a essa escuta, na seleção e disposição de seu acervo.
- Bibliotecas e escolas são espaços de uso instrumental da leitura, para que, a partir desses usos, possam ser construídos conhecimentos.
- Bibliotecas e escolas são espaços de conexão entre seus interagentes, promovendo engajamento em práticas culturais variadas.
- Bibliotecas e escolas buscam, a partir desses seus usos, garantir apropriação e um debate do que é indispensável e importante para a vida de suas comunidades.

Comunidades de leitura e projetos de investigação

- A constituição de comunidades de leitores, que se regulam e organizam com a legitimação da biblioteca e da escola, é fundamental para a construção de conhecimentos.
- Os leitores se apropriam de repertórios e práticas, e negociam identidades diversas, ao participarem da leitura em comunidades de compartilhamento.
- Os motivos para compartilhar leituras em grupo são variados e essa diversidade é acolhida pelos espaços institucionais.
- Nas diversas comunidades de leitores, a pluralidade das leituras que são colocadas à disposição é um princípio na mediação.
- Bibliotecas em escolas e a escola, como instituições de educação da leitura, podem fomentar a construção de conhecimento por meio de projetos investigativos escolares.
- No espaço escolar, há exigências específicas na mediação das aprendizagens, quando inseridas em um projeto de investigação e produção de conhecimento.
- Os estudantes, envolvidos em todas as etapas investigativas, devem percorrer o trajeto de investigação e circular com crescente autonomia entre textos e experiências de aprendizagem.

- A apropriação dos discursos nas diversas áreas do saber passa pela realização de projetos que deem sentido à leitura e à produção de textos como parte constitutiva da construção de conhecimentos.

Proposições

- A escuta dos questionamentos dos interagentes deve ser o ponto de partida para o estabelecimento de vínculos entre esses e o conhecimento, o que aponta para a necessidade de adoção de mecanismos para garantir essa escuta e para o planejamento da mediação a partir dela.
- Bibliotecas e escolas precisam prever práticas de leitura que garantam o acesso a fontes diversas e a apropriação de critérios de qualidade das fontes, de tal modo que a seleção de informação seja feita de maneira refletida.
- As bibliotecas e as escolas devem favorecer não apenas o acesso a conteúdos, mas também a linguagens.

EIXO 5 – MEDIAÇÃO DA LEITURA E OS CAMINHOS DO LEITOR

É tratada a mediação da leitura, que se caracteriza pela interação entre partes que favoreça e busque garantir o diálogo entre o texto e o leitor, considerando tanto os interesses e as necessidades do leitor quanto o valor dos textos envolvidos na atividade e as estratégias usadas no processo da leitura. A mediação da leitura é compreendida por meio de três instâncias: pública, material e interativa. Na mediação pública, são tratados os dispositivos institucionais que permitem dar acesso à leitura, democratizando-a. Na mediação material, são tratadas as questões do espaço para ler e da materialidade dos objetos de leitura, considerando seus efeitos na busca por aproximar texto e leitor e garantir que este possa interagir com as obras. Na mediação interativa, o compartilhamento de textos e a relação interpessoal entre mediador e leitor são destacadas. Nesse processo, considera-se o leitor como o protagonista da mediação, considerando a heterogeneidade e a singularidade dos leitores. Em qualquer caso, são as necessidades do leitor que devem reger o planejamento

da mediação, que vai da seleção das obras à escolha de estratégias para garantir a leitura e seu compartilhamento. Para tanto, o mediador deve, antes de mais nada, ter lido a obra e se colocar como um leitor entre leitores. Colocadas essas características básicas do mediador, sua formação contínua deve ser garantida pelas instituições nas quais atua, incluindo suas experiências de mediação, a reflexão coletiva sobre elas e seu registro autoral. A mediação oral de textos é um tipo emblemático de mediação, e deve ser pensada na perspectiva da experiência do leitor-ouvinte, indo além do público infantil.

Instâncias da mediação

- A mediação de leitura compreende três instâncias integradas: pública, material e interativa.

Mediação pública

- A mediação pública tem caráter institucional e seu objetivo é garantir a aproximação do leitor com a obra, democratizando a leitura.
- A mediação pública tem como diretrizes: estabelecer objetivos factíveis; criar mecanismos de sustentabilidade das atividades ao longo do tempo; realizar avaliação permanente de seus resultados; contemplar o circuito completo do processo social da leitura; e ter como foco as ações sobre o leitor, a leitura e o livro.

Mediação material

- A mediação material se refere à organização dos espaços e a materialidade dos objetos de leitura, e tem por objetivo o contato direto do leitor com o texto.
- Para garantir o contato do leitor com os textos, deve ser assegurado o livre manuseio e empréstimo de livros e o uso do espaço de leitura exclusivamente para o leitor. O espaço de leitura deve privilegiar os textos e não a decoração do ambiente. Os livros não podem ficar trancados em armários sob nenhum pretexto.

Mediação interativa

- A mediação interativa é uma relação interpessoal constituída pelo compartilhamento de leituras e a apropriação do texto pelo leitor.
- O compartilhamento de leitura pode ser individual ou em grupo.
- O compartilhamento individual tende a ser realizado no âmbito das relações pessoais (família, amigos), e o compartilhamento em grupo, nas leituras coletivas dentro de comunidades de leitores, com a atuação de um mediador.
- No compartilhamento em grupo, é fundamental que haja um momento em que os leitores dialoguem sobre o texto compartilhado, e que esse diálogo tenha como objetivo a construção do sentido do texto.
- A apropriação do texto consiste na incorporação do texto ao repertório do leitor, envolvendo a colaboração do mediador, a materialidade dos textos e o contexto institucional da mediação.

Protagonismo do leitor

- O leitor, quer como indivíduo, quer como interagente, deve ser o protagonista do processo de mediação.

Heterogeneidade dos leitores

- A heterogeneidade dos leitores deve ser considerada em todas as instâncias de mediação, reconhecendo o leitor em sua multiplicidade, ao mesmo tempo que o acolhe em sua singularidade.
- As categorizações de tipos de leitores são sinalizações que ajudam a focar a mediação e atender às especificidades dos leitores, mas não podem ser usadas para hierarquizar os leitores e limitar o livre acesso aos textos.

Circulação dos textos

- Na circulação dos textos, o endereçamento das obras a grupos de leitores funciona como uma pré-seleção que afeta todas as instâncias de mediação.

- O endereçamento pode se referir ao estágio de vida do leitor (infantil, juvenil, adulto); ao local de circulação das obras (escola e biblioteca virtual); e aos textos em si mesmos (endereçamento e adaptação).
- Todo endereçamento tem limitações e pode ser aceito, revisto e ignorado pelos leitores e pelos mediadores em favor de seus interesses e de suas necessidades de leitura.
- O endereçamento escolar direciona as obras para um uso preferencial na escola, o que não corresponde a transformar as obras em didáticas ou paradidáticas.
- O reendereçamento de obras originalmente destinadas a leitores adultos precisa considerar as distâncias existentes entre o novo leitor e o leitor inicialmente pretendido. Além disso, a nova edição já traz uma interpretação da obra.
- As obras adaptadas devem ser mediadas como uma obra singular que faz parte de uma rede intertextual, e não como uma substituição da primeira.
- As bibliotecas virtuais, que não devem substituir as bibliotecas físicas, mas complementá-las, oferecem acesso fácil aos textos e estratégias pedagógicas variadas, mas precisam ser acompanhadas de curadoria e mediação dos profissionais responsáveis pela formação dos leitores e pela promoção da leitura nas instituições que as adotam.
- A interdição de acesso a textos, ou parte deles, é uma maneira de diminuir o leitor, reduzir e controlar as práticas de leitura, limitar o mundo do leitor a determinadas temáticas, negar a experiência literária e o potencial humanizador da literatura.
- Para não sucumbir à interdição, o mediador precisa confiar na potência do ato de ler e no compartilhamento das leituras para ampliar o repertório do leitor e da sua comunidade de leitores.

Mediador

- A primeira e essencial condição para ser mediador é ter sido antes um leitor do texto a ser mediado.

- A prática da mediação demanda do mediador a observação de três passos fundamentais: a identificação do leitor a quem é dirigida a mediação; a seleção dos textos, que deve ser baseada tanto no repertório do mediador quanto no repertório dos leitores; e o encaminhamento da leitura por meio de estratégias diversas, que envolve necessariamente a apresentação da obra, a apropriação individual pelo leitor e o compartilhamento da leitura.
- Na escolha de estratégias, o mediador precisa equilibrar os tempos destinados a cada etapa do encaminhamento da leitura; considerar que é acima de tudo um leitor entre outros leitores; e adequar o texto à estratégia e a estratégia ao texto, respeitando a integridade de ambos.
- O mediador se utiliza de instrumentos variados para desenvolver a atividade de mediação (usa seu corpo, figurinos e linguagens artísticas diversas), mas o seu objeto primeiro e essencial é o texto, assim como é o leitor daquele texto o seu principal interlocutor.
- A atuação do mediador é mais do que levar o leitor a conhecer e se apropriar de um texto, pois o que ele medeia é o ato de ler; logo, a própria leitura.

Formação continuada dos mediadores

- A formação do mediador é contínua, atravessa diversas áreas do conhecimento e é de responsabilidade das instituições nas quais atua.
- O percurso formativo do mediador compreende: uma prática concreta de mediação em que o mediador assume o papel de leitor mediado; respostas às inquietações e questionamentos dos mediadores, compreendendo que toda mediação de leitura é uma prática situada; um espaço de autorreflexão compartilhada a partir dos conhecimentos e experiências que cada mediador traz consigo; e um registro autoral das práticas de mediação e do processo formativo.

Compartilhamento oral dos textos

- Entre as rotinas de mediação da leitura, o compartilhamento oral de textos é um dos mais emblemáticos, requerendo como prioridades: o

conhecimento profundo do texto a ser mediado; o foco na experiência de leitura proporcionada à audiência e na relação entre o texto e os leitores-ouvintes; e não ser exclusivamente associado ao público infantil.

Proposições

- No planejamento das instituições voltadas à democratização da leitura, as instâncias pública, material e interativa da mediação devem ser contempladas de modo processual e coerente.
- O leitor é o protagonista do processo de mediação. Nessa perspectiva, suas necessidades e seus interesses são os primeiros aspectos a serem considerados na seleção de obras, na oferta de espaços e tempos para leitura e na escolha de estratégias de mediação e compartilhamento das leituras.
- Quando se trata de crianças e jovens leitores, em contraste com a interdição de obras, a leitura compartilhada pode gerar oportunidades para refletir e nomear conflitos e dilemas, ampliando as experiências pela abordagem de temas diversos e oferecendo recursos linguísticos para lidar com esses aspectos da subjetividade e das relações humanas.
- Apesar de sua forte influência na circulação dos textos e, por consequência, na mediação, por meio da seleção de obras, o endereçamento jamais deve ser tomado como uma forma de constranger, limitar ou impedir o livre acesso aos textos, mas, sim, como uma sinalização que leitores e mediadores podem aceitar, revisar e até ignorar em favor de seus interesses e de suas necessidades de leitura. Acima de qualquer endereçamento, vale para a mediação o compromisso com a formação do leitor e a ampliação de seu repertório, uma vez que o leitor é sempre múltiplo, e a leitura, sempre plural.
- A formação contínua dos mediadores deve ser garantida pelas instituições em que atua, de modo que possam refletir conjuntamente sobre suas experiências de mediação e produzir seu registro autoral e compartilhamento.

INTRODUÇÃO

Estabelecer um marco referencial para uma atividade complexa como a leitura é uma tarefa desafiadora em vários aspectos. Há as escolhas conceituais que encaminham abordagens metodológicas, levam a posicionamentos políticos e demandam exemplos que respondam de modo suficientemente claro ao que se anuncia em termos abstratos. Há o diálogo necessário com aqueles que vão utilizar esta publicação como um guia de discussões para o planejamento, execução e avaliação de atividades na vida cotidiana das bibliotecas* e das escolas do Sesc. Há as discussões que o *Marco Referencial de Leitura* irá fomentar dentro e fora do Sesc, como uma instituição que sempre soube incluir em suas diversas e múltiplas ações o compromisso com a garantia do direito à leitura, que é de toda gente.

Para atender a esses desafios sem pretender superá-los, antes entendendo que são aspectos informadores da própria constituição deste texto, considerou-se, em primeiro lugar, que mais do que a adesão incondicional a uma determinada linha teórica, vale a coerência e a consistência das proposições que se apresentam para o debate. Depois, não se deixou de ter em mente que esta obra não é um plano de ação nem um currículo prescritivo, mas sim uma obra que sinaliza conceitos, princípios, diretrizes e exemplos evidenciadores para orientar o tratamento dado à leitura em escolas, bibliotecas e outros espaços educativos e culturais do Sesc. Por fim, buscou-se dar continuidade, em complemento e diálogo, às orientações contidas nas *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc* e no referencial orientador para as *Bibliotecas escolares no Sesc: conexões, espaços e ações*, entre outras publicações institucionais sobre o tema, compreendendo

* Nota da edição: muitas bibliotecas do Sesc funcionam como bibliotecas públicas. Elas estão localizadas em centros de atividades e são abertas a todas as pessoas, oferecendo serviços que facilitam o acesso à informação e ao conhecimento, além de incentivar a leitura.

que todas são desdobramentos da missão institucional do Sesc de promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática, de acordo com os valores da instituição.* Organizado em cinco eixos, o *Marco Referencial de Leitura* enfatiza questões compreendidas como necessárias para o debate e o encaminhamento de ações no campo da promoção da leitura e da formação do leitor.

Em **Leitura e leitores: horizonte conceitual e princípios**, são apresentadas as definições gerais de leitura e de leitor que situam a complexidade do tema, indicando o horizonte conceitual e os princípios norteadores da escrita desta obra. Define-se leitura como interação entre sujeitos históricos e o ato de ler como uma prática situada, com suas implicações para as ações de bibliotecas e escolas ao incidirem na formação de leitores. São delineados os papéis do leitor, que é sempre um interagente e ocupa, simultaneamente, de modo não ordenado, os papéis de decifrador, participante, usuário e analista. Também é discutida a participação do leitor em práticas e eventos de letramento. A afirmação da leitura como direito coletivo relaciona a temática ao debate acerca de sua relevância na democratização das relações sociais.

Lugares institucionais da leitura trata da sala de aula como espaço primário de formação de leitores e da biblioteca como lugar de encontros, chegadas e partidas, destacando os vínculos necessários entre esses dois espaços institucionais para a formação de um leitor perene. Há, assim, uma preocupação em explicitar as práticas do conhecer, compartilhar e criar que perpassam esses espaços, com a caracterização da biblioteca em sua dimensão pública, a sua identificação como dispositivo curricular pleno na escola e seu funcionamento em rede como pontos de decolagem para a constituição de cidades leitoras e territórios interculturais de leitura.

* Nota da edição: saiba mais em sesc.com.br/institucional/o-sesc/missao-visao-valores.

Distinguindo leitura de obras literárias e leitura literária de obras, **Leitura literária e o letramento literário** trata da concepção singular dessa prática de leitura, que demanda comprometimento pessoal e subjetivo do leitor com a obra, bem como uma perspectiva analítica, crítica e avaliativa. A literatura, por ser uma linguagem que usa a própria linguagem para a construção simbólica da existência, constitui-se por meio de um repertório identificado tanto pelas obras quanto pelo modo de ler e produzir as obras, revelando sua dimensão social. A apropriação contínua da linguagem literária depende de três grandes fatores: a experiência literária, a comunidade de leitores e a competência literária. A seleção de textos para a formação do leitor literário é regida por princípios e diretrizes em relação à obra e ao atendimento das especificidades e necessidades do leitor e da comunidade de leitores. A experiência literária garante ao leitor o reconhecimento de si mesmo e do outro, sendo este desafiado a conhecer melhor as formas de dizer o mundo e se reconstituir na sua relação com os outros e com o mundo. Círculo de leitura e oficina literária são dois exemplos de práticas de letramento literário que potencializam a formação do leitor literário nas bibliotecas e nas escolas. Para ambas as práticas são explicitados seus conceitos, sua constituição e suas metodologias.

Em **Leitura, conhecimento e participação**, a leitura é vista a partir da sua presença na vida cotidiana das pessoas, como meio de informação e aquisição de conhecimentos, mediada em comunidades de leitores e perpassada por múltiplos letramentos. Ao abordar os letramentos informacional e midiático, analisa os movimentos do leitor entre fontes diversificadas, suas respostas ativas às leituras que realiza e suas buscas por informação na construção de conhecimentos. Afirma que as condições de participação das pessoas na construção de conhecimentos são desiguais; desse modo, o acesso aos textos é também desigual. No entanto, tendo o acesso de todos como princípio, a proposta é que projetos de leitura contribuam para estabelecer vínculos com o conhecimento, tendo a participação como algo a ser perseguido. A constituição de comunidades de leitores, que se regulam e organizam com a legitimação da biblioteca e da

escola, é fundamental para a construção de conhecimentos. A biblioteca e a escola, como instituições de educação da leitura, podem fomentar a construção de conhecimento por meio de projetos investigativos.

Por fim, em **Mediação e caminhos do leitor** defende-se que a construção de um diálogo entre o texto e o leitor que caracteriza a mediação da leitura ocorre em diferentes instâncias, e em cada uma delas há demandas a serem cumpridas. Na instância pública, a preocupação com o acesso precisa ser complementada com ações de compartilhamento dos textos. Na instância material, os ambientes dedicados à leitura precisam ter uma estrutura adequada e os textos que compõem o acervo devem contemplar a diversidade dos leitores e a multiplicidade da leitura. Na instância interativa, as práticas do mediador precisam considerar a heterogeneidade e o protagonismo dos leitores, que lhes garante a posição de interagentes na condução da leitura. O mediador, por sua vez, precisa ser antes de tudo um leitor, porque é nessa condição que identifica seu público, seleciona os textos e encaminha a leitura por meio de estratégias diversas. Para dar conta de seu papel, o mediador precisa de uma formação continuada que vá além do conhecimento de estratégias e lhe ofereça as posições de autor e formador para que sua prática seja continuamente alimentada pelo diálogo entre reflexão e experiência, tanto no sentido pessoal como coletivo. Seguindo os caminhos do leitor, a mediação evidencia o fundamento pelo qual se ergue e sustenta esta obra: a leitura é uma prática social que perpassa e inclui tecnologias, suportes, modos e meios culturais diversificados, sintetizando no ato de atribuir sentidos a própria existência humana.

Além desses cinco eixos, a obra contém ainda um sumário executivo que funciona como uma síntese e apresenta algumas proposições, e, por consequência, facilita a divulgação e a discussão do *Marco Referencial de Leitura* entre seus leitores. Registre-se, ainda, que na escrita da publicação, optou-se por não se fazer citações diretas da bibliografia consultada, mas sim adotar um sistema de destaques e notas que complementam informações, apontam referências, apresentam sínteses conceituais e trazem resultados de pesquisas que corroboram argu-

mentos e agregam evidências empíricas para afirmações e defesas das perspectivas aqui assumidas.

Que tenhamos uma sociedade cada vez mais leitora e instituições cada vez mais comprometidas com a democratização da leitura.

Os leitores, que desejamos sempre todos ser, agradecemos.

EIXO 1
LEITURA E LEITORES: HORIZONTE CONCEITUAL E PRINCÍPIOS

HORIZONTE CONCEITUAL E PRINCÍPIOS

Em sua vida cotidiana, crianças, jovens, adultos, estudantes das escolas, potenciais interagentes das bibliotecas, conhecem práticas variadas que fazem da leitura um dos modos de lançar mão da linguagem para participar da vida social e, assim, construí-la. Nessa perspectiva, torna-se evidente, quando se observam as relações entre grupos diversos e a leitura, que diferentes formas convencionais de produzir textos não apenas têm estado presentes, mas têm constituído o mundo social desses grupos ao longo de sua história. Do mesmo modo, se observadas isoladamente em suas condutas, pessoas lançam mão dessas formas em atividades diversas. Além disso trata-se de pessoas que utilizam seus recursos para leitura, tanto no sentido biológico como tecnológico.

Todas essas portas de entrada tornam o entendimento da leitura e, consequentemente, a concepção de leitura um esforço teórico altamente complexo que vem sendo estudado por diversas disciplinas. A sociologia, a antropologia, a história, a filosofia, a psicologia, os estudos literários, os estudos linguísticos, a semiótica, a educação, a ciência da informação, a ciência da computação, a neurociência, entre outras áreas, vêm oferecendo, a partir de seus pressupostos teóricos, métodos de investigação e relações com diversos campos aplicados, resultados descritivos e explicativos para o fenômeno da leitura. Partindo das contribuições de algumas dessas disciplinas e tendo em conta a função educacional de bibliotecas e escolas no que concerne à leitura, o *Marco Referencial de Leitura*

estabelece conceitos e princípios, que se explicitam a seguir, considerando a coerência e a eficácia das interações da biblioteca e da escola com as comunidades de leitores com as quais leem.

✳ A leitura é um fenômeno muito complexo, exigindo entendimentos interdisciplinares.

Bibliotecas, escolas e seus interagentes leem em conjunto.

O compromisso com os futuros leitores e leitoras e a imagem de uma sociedade leitora exigem reflexão sobre a natureza do fenômeno da leitura.

LEITURA E LEITORES

Neste momento, a indagação central é a seguinte: qual a visão de leitura adotada? E, a partir dela, como representar leitores e leitoras? Desde já, deve ficar claro que esta obra se fundamenta em uma visão sócio-histórica, não apenas de leitura, mas de linguagem.

Leitura é prática social, ou, de modo mais claro, leituras são práticas sociais: a leitura é algo que acontece quando, no curso de fazerem certas coisas conjuntamente, as pessoas mobilizam textos, com especial atenção a textos escritos.[1]

A partir dessa concepção de inter/ação humana e de seus recursos materiais, inscritos na cultura, a leitura é vista como construção de sentidos situados em que leitor e texto estão em interação como parte da prática social em curso, sendo a própria leitura, portanto, uma prática social. Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Nessa medida, é central para a prática de leitura o reconhecimento de que o texto é a manifestação de um ponto de vista acerca de seus temas, ponto de vista ligado ao contexto histórico e concreto de sua produção. A resposta do leitor a esse ponto de vista está no centro do conceito de leitura:

ler é dar uma "réplica ativa",[2] que pode ser silenciosa, mas diz respeito a uma reconstrução do texto, a um deslocamento das visões de mundo, dos afetos, dos fazeres e, quem sabe, das práticas da vida do leitor; ou seja, ler afeta as identidades do leitor, na medida em que ter ou não a leitura como prática em sua vida, em suas diversas esferas de atuação, leva as pessoas a fazerem e a interpretarem as coisas de um modo diferente (e não custa observar que isso não significa, necessariamente, que seja de um modo superior, ou melhor).

Na maioria das práticas sociais de leitura, a réplica pertinente é o ponto central na leitura, não é repetir o texto com nossas próprias palavras ou julgar se uma repetição do texto é ou não aquela esperada ou até "correta"[3] (embora essa resposta a um texto possa fazer parte do que é esperado em algumas práticas de leitura, como a de prestar um exame, aprender a ler em muitas salas de aula, estudar um texto acadêmico ou didático num grupo de estudos, entre outras práticas).

Nesse ponto, é útil pensar em algumas possibilidades, algumas cenas em que é possível flagrar pessoas dando suas respostas a textos. Alguns respondem a textos comentando em família ou com pessoas próximas sobre sua qualidade, e recomendando que os demais o leiam pelo que traz de esclarecedwativo de um jornal quase diariamente, pois o que esperam encontrar se faz pertinente em suas vidas cotidianas; outras evitam fazê-lo propositadamente.

Muitas pessoas poderão responder a um texto acrescentando a ele um novo texto, agregando a ele um comentário, uma réplica que lhe dá continuidade ou que se opõe ao texto lido, em todos os casos engajadas em dar a entender o mundo junto com o autor daquele texto e com o conjunto de leitores do texto, cuja representação é parte da compreensão da leitura. Em algumas famílias, pode ser pertinente responder a um texto dizendo a uma criança que o cachorrinho da vizinha parece aquele da história anteriormente lida, para, a partir daí, tecer com ela um diálogo imaginativo. É possível responder a um texto memorizando seu todo ou partes dele, como tipicamente acontece em práticas sociais religiosas. A lista poderia se estender muito, e os discursos associados a instituições e a esferas da

Ler é uma forma de interação entre sujeitos históricos.

vida nas quais a leitura é central vão sendo constituídos por grandes conjuntos de textos que se sucedem na base do elo que liga textos a suas respostas e das respostas a novos textos, numa corrente histórica. Ler é ter acesso a esses discursos.

O acesso aos discursos que sustentam o texto faz parte da leitura.

Também importa pensar que, devido às práticas sociais que lhes dão razão de ser, alguns textos são mais fechados e supõem, como parte da resposta, atividades quase roteirizadas, como um formulário e uma receita de cozinha. A leitura esperada desses textos é, respectivamente, preencher e encontrar os materiais necessários e fazer um prato, de tal modo que um fazer, bem no sentido utilitário, se imbrica à leitura na vida de alguns de seus leitores. Contudo, é possível perceber, nesses exemplos, que ainda há espaço para avaliação em sua leitura, pois eles são, como sempre, um feixe de representações do mundo e de seus leitores, daí todas as possibilidades de preenchimento estratégico de um formulário de imposto de renda e todos os regimes de interpretação importantes para a busca e a escolha de receitas de cozinha e para sua modificação a partir das próprias culturas do leitor em torno da comida. Isso sem contar que formulários e receitas podem ser lidos como vestígios de suas culturas, e oferecer terreno para uma leitura que aprofunde a análise do que dizem sobre a sociedade e o momento da história em que circularam ou que os tomem como formas que podem suscitar outros discursos, artísticos, irônicos, e assim por diante.

De modo alternativo, novamente em vista das práticas sociais que lhes dão razão de ser, as réplicas pertinentes a algumas leituras podem ser extremamente abertas, variáveis; envolvem a experiência de cada pessoa de modo central, como será visto bem extensivamente no eixo 3, que trata da leitura literária. Novamente, valores e visões de mundo resultantes e uma réplica ativa ao texto estarão centralmente em jogo como cerne da leitura, mas o

universo de respostas é bem mais aberto e, como tal, mediado: uma história, pessoal e coletiva, povoada de textos, trará à cena fatores para favorecer algumas leituras esperadas nessas práticas de leitura, o que convive com a importância da variabilidade e da experiência pessoal. Além disso, por seu caráter social, são esferas da leitura que estão ligadas a usos, mas dessa vez não num sentido utilitário, como naqueles textos exemplificados acima.

Enfim, sendo construção, a leitura é ativa e os sistemas convencionais de que se constituem os textos são relativamente estruturados, mas também abertos, dinâmicos e variáveis. Do ponto de vista da atividade do leitor, é a construção de sentidos voltada a uma resposta ao texto de caráter relevante à prática social em curso o que está no cerne do conceito de leitura.

PAPÉIS DO LEITOR NO ATO DE LER

Tendo estabelecida essa visão de leitura, é possível chegar mais perto do leitor e pensar no que está implicado no ato de ler. Tendo como foco, por assim dizer, um ato de ler, pode-se dizer que a leitura convoca o leitor a realizar uma série de atividades simultâneas, não ordenadas e complementares que podem ser compreendidas como papéis do leitor, desde que assegurado o entendimento de que se trata de uma atividade complexa e dinâmica.[4]

Ao processar os elementos codificados nas linguagens de que se compõem os textos, o leitor está realizando reconhecimento e estruturação de sinais, podendo ser representado como um decifrador. Ao construir compreensão, o leitor estabelece relações entre o texto e seus conhecimentos de mundo e outros textos em seus diversos gêneros, para contextualizar e dar sentido às pistas de significação presentes nas materialidades textuais. Para compreender o texto, portanto, o leitor interage com o texto para a construção do que se estabelece a cada leitura como a compreensão, podendo ser representado como um participante. Ao se engajar nas diversas atividades coletivas mediadas por textos relevantes em sua vida, o leitor orienta a construção dos sentidos do texto a propósitos bem-demarcados, propósitos esses construídos em interações

situadas. Isso envolve não apenas compreender o texto, mas usá-lo de modo pertinente, o que implica conhecer a leitura esperada no contexto em que tal leitura se tornou relevante ou mesmo necessária, podendo o leitor ser representado como um usuário. Ao reconhecer os pontos de vista e as identidades em jogo nos discursos que se fazem presentes na constituição de um texto, o leitor está construindo o sentido do texto como um valor dentro de um conjunto de valores possíveis e realizando, portanto, uma atividade crítica e analítica, podendo ser representado com um analista.

É ao interagir e agir com o texto nesses quatro papéis integrados — decifrador, participante, usuário e analista — que o leitor está, portanto, elaborando no ato de leitura sua resposta ao texto, pois a construção do sentido na leitura define-se como interlocução. O leitor pode, assim, ser visto como um interagente, tanto no modo como transita entre esses papéis como ao dar ao texto sua resposta, o que tem consequências para as ações de agências de educação da leitura, como bibliotecas e escolas.[5]

✳ Ao ler, o indivíduo, de modo integrado, decifra, participa, usa e analisa.

Leitores são interagentes.

As pessoas que circulam em bibliotecas e em escolas são, portanto, seus interagentes.

Ao reconhecer esses quatro papéis do leitor no ato de ler, é importante não deixar que retornem a este conceito, sem crítica, todas as visões de leitor já reconhecidas na história dos estudos da leitura, como se fossem facilmente conciliáveis. Nesse sentido, vale a pena retomar essas visões, de modo a bem esclarecer o que significa elencar esses papéis. De início, o foco estará em discutir a leitura de textos escritos em sistema alfabético, numa língua socialmente hegemônica, como o português escrito no Brasil.

Nesse sentido, é preciso examinar alguns elementos conceituais de visões de leitura como conjunto de habilidades independentes da atividade contextualizada da leitura. Primeiro e acima de tudo, aquelas

formuladas a partir de uma concepção de corte individualista e comportamentalista das condutas humanas e de seus recursos materiais. Nessas aproximações teóricas e práticas, a leitura é colocada em relação com processos mentais de recepção e tratamento de códigos, interpretando a recepção de textos como extensivamente passiva e os códigos como altamente fechados. Assim vista, a leitura de um texto escrito seria um processo mental e técnico, a partir do qual significados praticamente literais e unívocos presentes no texto seriam recuperados pelo leitor. Nesse quadro, o leitor está representado como um indivíduo dotado de capacidades mentais a partir das quais lembra e processa um repertório de sinais e de regras para sua combinação; esse repertório e sua combinatória é um conjunto de convenções coincidente com aquele registrado no texto codificado.

Na leitura, então, a pessoa extrairia do texto seu(s) significado(s), este(s) depositado(s) no texto em sua integralidade, ou marginalmente relacionado(s) a qualquer noção de contexto.[6]

É importante notar que essa visão de leitura como decodificação está fortemente associada a visões de linguagem referencialistas e formalistas, que veem as línguas de modo coerente com o conceito de que as mensagens estão codificadas num meio material, por meio de sinais e combinatórias, e a compreensão (mesmo na oralidade e no uso das línguas de sinais) é fruto de processos mentais extensivamente automáticos e passivos. Referencialistas, porque à palavra corresponde um significado referencial, estável, dela independente, como uma contraparte. Formalistas, porque o funcionamento da língua se resume à disposição de itens ou segmentos em estruturas. E tudo isso está fixo e pré-pronto. Nesse caso, a comunicação pela linguagem é vista como se as combinatórias da língua produzissem significados de modo transparente e não problemático, e como se a língua fosse um "conduto" por meio do qual as ideias pudessem passar de uma mente a outra.[7]

Em uma visão assim, diante de variações de compreensão de um texto e de certas variações de interpretação, dois caminhos seriam possíveis para entendê-las. Um deles seria buscar sua explicação em algum desvio

Ler é uma
prática situada.

Ler é dar resposta
ao texto.

e, portanto, em uma falta de capacidade técnica individual, e até mental, da parte do leitor; enfim, um déficit, uma redução do leitor.[8] Outro seria não buscar explicação alguma dentro dos limites do estudo da leitura, uma vez que a divergência não seria de leitura, mas da ordem da autoridade de quem escreveu e de leitores especialistas que estão discutindo o texto em situações em que a natureza do debate é outra; numa hierarquização das práticas de leitura.

É notável que ditos da vida cotidiana e até segmentos de discurso muito importantes no campo do ensino da leitura tenham em certa equivalência entre leitura e decodificação um pressuposto de sentido. Um caso é o de que, no lugar de dizer "não consegui ler", alguém declare "li, mas não entendi nada", o que reserva o verbo "ler" para o conjunto de atividades ligadas ao processamento do sistema alfabético; essa autopercepção tão presente na vida de leitores sinaliza para muitas consequências e, claro, tem origem em cenas de leitura que dão aos leitores acesso a esse sentido restrito do verbo "ler".[9] Outro caso, desta vez como parte de muitos textos e, portanto, admitido amplamente num discurso importante para as práticas educativas, são os conjuntos que nomeiam seções de livros e outros materiais didáticos (até mesmo destinados a etapas de ensino tão tardias como o Ensino Médio), como a seção de "Leitura e compreensão do texto" ou de "Leitura e interpretação do texto". Por evidente, para que o uso de "e" seja possível, os elementos ligados por ele deveriam ser diferentes entre si, restando perguntar o que seria "leitura" se esta é algo diferente de "compreensão" e "interpretação".

Assim, várias conceituações de leitura exclusivamente como decodificação estão ligadas a uma metáfora computacional da leitura e a visões individualistas da mente, desconectadas de questões sócio-históricas. Nelas se ignora que a compreensão do sistema alfabético e seu processamento, que sem dúvida têm função nos atos de leitura, são, em si mesmos, um rótulo para um conjunto complexo de operações que demandam conhecimento de uma tecnologia. Também é importante notar que a visão da leitura como mera decodificação é muito disseminada, tem história e está presente no modo como alguns estudos da lei-

tura, instituições responsáveis pelo acesso à leitura e políticas da leitura se organizam discursivamente.[10]

No próprio estudo da cognição humana, a partir de áreas como a psicolinguística e a neurociência, investigações acabaram por demonstrar que essa visão não se sustenta nos modos como inicialmente estabelecida, e o próprio processamento do sistema alfabético na leitura passa a ser visto como o resultado de interações do leitor com o texto nas quais a atividade do leitor é muito mais ativa do que uma simples combinatória linear daria a entender, especialmente uma combinatória que busca estabelecer relações letra/som para então estabelecer relações, também lineares, entre itens lexicais e estruturas.[11] Os estudos socioconstrutivistas da aprendizagem do sistema alfabético, tão disseminados no Brasil (e com razão, por sua beleza e potência), mostram o leitor iniciante elaborando uma série de hipóteses sobre a natureza da escrita alfabética até chegar à compreensão do princípio alfabético; se observado de modo perspicaz, em suas relações com textos, esse leitor dá demonstrações comportamentais de uma mente ativa, que interage com exemplares do sistema de escrita alfabética para compreender seu funcionamento.[12] Paralelamente, nos estudos de compreensão da leitura, vários resultados levam a uma visão de leitura como resultante de uma série de processos estratégicos e inferenciais.[13]

Começam a ser observados os movimentos de sacada do olhar, que demonstram que o leitor proficiente não lê letra por letra, palavra por palavra; que o reconhecimento rápido de palavras, ou até segmentos, altamente frequentes dispensa a combinatória. Surge a valorização da formulação de hipóteses na leitura, das perguntas que o leitor, a partir delas, faz ao texto. Nesse caso, no lugar de decodificar linearmente e calcular um significado literal, o leitor, a partir de conhecimentos que tem de outros textos, relacionados de várias formas ao texto que está sendo lido, e a partir de conhecimentos de mundo relacionados aos assuntos do texto, ativa memórias (por exemplo, esquemas mentais) que geram hipóteses sobre o que o texto significa, sendo, nesse caso, a compreensão leitora integrada por processos de confirmação dessas hipóteses ou sua reformulação diante de novidades encontradas no texto.

São centrais, portanto, nessa visão de leitura que combina o processamento dos materiais gráficos e as inferências, os conceitos de intertextualidade e contextualização, tanto na ordem dos textos e dos discursos como na ordem da experiência e do conhecimento disponível na memória do leitor, o que passa pelo estabelecimento de enquadramentos, a partir de pistas textuais; ou seja, nem tudo que pode ser lembrado será pertinente em uma leitura, e é preciso colocar o texto num "quadro" relevante.[14] Para construir esse quadro contextual do qual dependem as inferências, é importante considerar que suas pistas serão encontradas, muitas vezes, apenas na integralidade do texto e nas relações deste com seu suporte de circulação. Fragmentos de texto e textos retirados de seu suporte perdem muito do que sinaliza para seu contexto.

Enfim, muito do que se estabelece como a compreensão do texto resulta de inferências. Ao colocar em relação conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo e conhecimentos de outros textos, o leitor não lê apenas o que está explícito na materialidade do texto, mas lê implícitos que são partes de significação plenas e indispensáveis à compreensão. Elementos extratextuais são importantes para as inferências e são ativados seletivamente na leitura.

O processamento do sistema alfabético passa a figurar nessas visões da compreensão como uma dentre as estratégias para ler. Está especialmente ligada a modos de lidar com a novidade — seja da ordem das novas palavras, seja da ordem de novas informações ou da refutação das hipóteses de leitura. Também, passam a ser diferenciadas estratégias de leitura global, que hierarquizam as informações do texto em busca do tema do texto como um todo, de estratégias de atenção a segmentos específicos, disparadas por um variado leque de razões. Um deles é a distinção entre textos que não são inventados para serem lidos integralmente, provocando estratégias de busca que dirigem a atenção a partes e não ao todo, e textos que podem ser lidos ou mesmo supõem leitura no todo. É dada atenção à compreensão contextual de palavras e passagens do texto, que, por conterem novidade, não apenas acionam operações de atenção às letras, mas se valem do texto como um conjunto de pistas para a compreensão inferencial do novo.

O conhecimento e o processamento de um sistema convencional de inscrição é parte da leitura.

O leitor é um decifrador. A leitura significativa, porém, não se reduz ao decifrado.

A compreensão leitora é um processo cognitivo estratégico e inferencial.

Para a ativação de estratégias e leitura de implícitos, conhecimentos intertextuais e extratextuais têm papel fundamental.

A ativação de conhecimentos intertextuais e extratextuais é uma questão de seleção e construção de contextos pertinentes a uma leitura particular.

Essas são (algumas) estratégias de um leitor que adota modos de ler num processo construtivo. O leitor passa de passivo a ativo, de decodificador automático a participante.[15] Essa é, portanto, uma visão de leitura (e de compreensão, e de linguagem) construtivista e de leitor como dotado de processos ativos. E mais: mesmo num plano de consideração da leitura como fenômeno cognitivo, o leitor, mesmo que flagrado, digamos assim, em estado de solidão diante do texto, aciona, na leitura, conhecimentos prévios à leitura; ou seja, aciona sua biografia, a história de seus contatos anteriores com outros textos e uma coleção de experiências discursivas por meio das quais se apropriou de conhecimentos.

A história dos leitores, sua biografia, é, evidentemente, sensível a distinções sociais e à diversidade de condições de vida e de trajetórias. Entra em cena a relevância de aspectos sócio-históricos, e, com ela, a variabilidade. Nesse ponto, há uma inflexão que desloca a leitura variável de seu lugar de um imprevisto que resiste à explicação, de déficit, para o lugar de um fenômeno compreendido pelo conceito de leitura, até mesmo esperado. De certo modo, a coincidência entre as leituras de distintos leitores demanda tanta explicação, ou mais até, quanto suas diferenças. Como

já dito, nas diversas práticas sociais vão sendo estabelecidas historicamente leituras esperadas, mas as coincidências ou semelhanças de leitura, além de ancoradas em pistas do texto como objeto de leitura integral, são fruto de trabalho interacional, de umas pessoas com as outras, entre leitores e muitos textos, entre leituras e respostas também inscritas em novos textos, e assim por diante.

É nessa perspectiva que o modelo metafórico do leitor assumindo vários papéis tem a face cognitiva do ato de ler como parte integrante e, portanto, reconhece os papéis do leitor como decifrador e como participante, pois o processamento do sistema alfabético, o reconhecimento de outras marcas gráficas no texto, o reconhecimento de palavras, o recurso à sintaxe, além da realização de inferências de vários tipos são importantes no estabelecimento da compreensão leitora.

- O leitor traz sua história de leitura e de apropriação de conhecimentos para a interação com o texto.

  Para a compreensão leitora, cada pessoa decifra e participa.

  Na leitura significativa, o indivíduo é um participante ativo.

Contudo, é importante dar destaque a duas marcas dessas visões da leitura como processo estratégico e inferencial, colocando a interação com o sistema alfabético de escrita dentro de um conjunto de atividades mentais e estabelecendo nesse contorno o entendimento de leitura. Primeiro, mesmo que ela dependa da consideração de elementos sócio-históricos, que figuram tanto na visão de cognição como na visão de texto,[16] esse modo de pensar e pesquisar a leitura coloca o leitor no que poderia ser atribuído a um estado de solidão. É um indivíduo interagindo com um texto, e, muitas vezes, numa situação experimental completamente diferente das situações em que se lê no mais da vida. Além disso, a discussão costuma ser centrada apenas na compreensão de escritas em linguagem verbal (escritocêntrica ou grafocêntrica).

Essas delimitações criam modos de ver a leitura. Nomeadamente, abrem a possibilidade de considerar essas capacidades — de decodificação, de adoção de estratégias, de realização de inferências — como habilidades neutras e gerais, que são independentes de aspectos que se fazem perceber na leitura em suas cenas tão variadas da vida; enfim, capacidades autônomas com relação a situações de leitura. Também, ao observar um leitor só diante do texto, tudo se passa como se o único diálogo relevante para a interação entre texto e leitor fosse aquele entre ele e os elementos do texto, numa espécie de busca solitária. Essa autonomia e generalidade da capacidade de leitura é associada à abstração, o que leva a associações entre saber ler e saber pensar de modo abstrato.[17] No entanto, para um entendimento dos atos de leitura, é preciso lembrar que se pode observar atentamente esse ato em diferentes situações. Nesse caso, muitas vezes, os leitores leem conjuntamente, o que permite interrogar sobre os momentos em que o leitor está de fato sozinho numa prática de leitura não fabricada para um experimento, mas, enfim, lendo sem pessoas em volta e acompanhado somente do texto.

Partindo do problema inicial, de supor que as habilidades de leitura são gerais e iguais para qualquer ato de leitura, portanto transferíveis de uma situação para outra sem qualquer matiz, os atos de leitura permitem ver que a leitura é mais complexa que isso. Ao falar de respostas a textos, foram arrolados alguns exemplos aos quais se pode voltar para problematizar essa visão. Na visão cognitivista, no texto se inscrevem pistas que fazem com que leitores possam selecionar contextos e, a partir disso, acionar operações mentais de leitura com sucesso. Mas não é tão somente assim. O propósito da leitura faz com que uma série de consequências ao processamento do texto se estabeleçam. Desse modo, ao pensar na leitura de receitas de cozinha, já se estabelecem distinções em termos de propósitos para falar de respostas esperadas a textos em certas situações: ao reconhecer o gênero do texto o leitor pode reconhecer seus propósitos.

Essa questão de que a leitura é voltada à busca de respostas coerentes com propósitos pertencentes à situação em que se lê leva a seleções diversas no processo de leitura para compreensão. Por exemplo, se a lei-

tura está ligada a fazer compras, a leitura de todas as partes da receita vai ser pouco importante e o leitor lê de forma a localizar os ingredientes. Da mesma maneira, se aparecesse uma palavra desconhecida nessa lista de ingredientes, talvez as pistas contextuais ajudassem o leitor a inferir se se trata de um tempero, de um ingrediente mais ligado à substância do prato ou mais decorativo, mas seria muito importante agir para fora do texto para compreender, pois se trata de obter o ingrediente e, portanto, construir a referência de modo bem determinado. Nesse caso, já não há apenas um leitor ou um texto, um texto leva à necessidade de ler outro texto (um vídeo, um dicionário) ou perguntar a alguém.

De modo alternativo, talvez esse movimento não seja tão importante se o leitor está lendo para selecionar uma receita num contexto de aprender a fazer pratos bem conhecidos, pois pode descartar a receita pelo simples fato de já saber que aquele não é um ingrediente comum e, numa determinada circunstância, não vai encontrá-lo. Nos dois casos há, inclusive, distintas seleções sobre o quanto do texto é preciso compreender para alcançar o propósito. É diferente, ainda, do caso de o leitor estar engajado em se apropriar de novas formas de cozinhar e comer, caso em que poderá se tornar um fator de escolha, e não de descarte, da receita o aprendizado do conhecimento que vem com a palavra nova, e assim sucessivamente.

Enfim, o uso do texto interage com as operações mentais para sua leitura, do mesmo modo que essas operações interagem entre si. Assim, o isolamento de cada "habilidade" num raciocínio do tipo "primeiro atento à combinatória das letras, depois infiro", ou "primeiro compreendo o que está explícito e só então o implícito", ou "só depois de compreender todas as partes compreendo o texto" são artificiais e não correspondem aos modos sociais de ler. Enfim, a passagem aos usos dos textos demonstra que o leitor precisa ser um usuário para compreender textos para todos os fins práticos. Desse modo, as habilidades cognitivas da leitura interagem com o que é feito com os textos no ato da leitura, e não vão sendo acionadas de modo linear e geral para qualquer caso. Por isso, um dos conhecimentos intertextuais importantes é o conhecimento do gênero de discurso do texto sob leitura — esse remete a seus usos. Só que esses

usos são construídos dinamicamente nas práticas de leitura; ou seja, sem localizar o texto na enunciação não se estabelece seu gênero de modo determinado, fechado. Os gêneros são gêneros do discurso, estão ligados a que atividade humana está em curso, na situação e na história.[18]

✳ O uso do texto em uma situação particular de leitura afeta as estratégias de compreensão leitora e é fundamental para a compreensão esperada e para a construção da resposta ao texto.

O leitor é um usuário.

É fundamental notar que a essa atividade do leitor como usuário está ligada uma atividade de interpretação do texto, de reconhecimento de que um texto está associado a um conjunto de valores, este por sua vez ligado ao enunciador do texto e a sua audiência, ou seja, imagens do autor e das vozes sociais presentes no texto, além de um conjunto de leitores pressupostos. Voltando ao exemplo das receitas de cozinha com seu feixe de propósitos: mesmo em uma receita de cozinha os interlocutores representados em sua materialidade, e o mundo social a ela ligado, serão reconhecidos como mais ou menos relacionados aos repertórios e à vida do leitor. Na leitura, o leitor reconhece se o texto lhe pertence ou é um texto de outros mundos, de outras gentes; expressa outros pontos de vista.

Essa interpretação da receita está associada a julgamentos, de recusa, de adesão, de curiosidade, de consumo/ismo, de desejo de distinção, de atenção a questões de mercado para oferecer serviços, de solidariedade com uma comunidade de pertencimento e desejo de se apropriar de uma história local, de busca por uma dieta saudável e assim por diante. Quando se fala de "aprender a cozinhar o comum" ou "aprender a cozinhar o diferente", esse uso de um texto, aparentemente tão somente utilitário, está ligado a uma prática; ou seja, ao modo como um fazer utilitário está associado a questões de identidade e lugar social, nas quais o cotidiano das vidas dos leitores está inteiramente encaixado. Nas situações de leitura, constituídas nas dinâmi-

cas socioculturais, entram em questão, portanto, as relações de poder, uma vez que, nos modos como a sociedade se fragmenta e estrutura, as relações não são de simples justaposição, com posições socioculturais que se colocam lado a lado. Esse estar lado a lado, digamos, a horizontalidade ou a simetria, nas interações humanas pode ser um valor, mas alcançá-la é um esforço; a leitura, como interação que é, não escapa disso. Todo texto expressa um ponto de vista e a leitura implica essa natureza ideológica dos textos, o que significa que o leitor ocupa um papel de analista.[19]

Nos gêneros pertencentes a práticas sociais organizadas extensivamente a partir do discurso escrito, como ensaios, artigos científicos, textos do debate político, e assim por diante, os usos e a análise estão, como sempre, presentes no ato de ler, mas as práticas de leitura desses textos envolvem uma história densa de apropriação de seus discursos que pode ser fortemente interditada, pois esses discursos estão ligados a práticas institucionais altamente controladas por grupos sociais hegemônicos.[20] Assim, não só a escrita, mas discursos que se organizam extensivamente a partir da escrita têm nas relações de poder um fator muito relevante, para pensar em leitura. Isso não significa que construir conhecimento e participar da vida política, lançando mão de textos escritos, não sejam práticas visíveis e possíveis em todas as idades e em diferentes grupos sociais; e sua articulação com modos hegemônicos de conhecer o mundo são igualmente possíveis, desde que sejam garantidas as condições para isso, encontrando as brechas que permitem a entrada de novos sujeitos nessas práticas. Esse tema vai ser mais aprofundado no eixo 4.

✳ Construir o sentido de um texto implica reconhecer os valores a partir dos quais ele se constrói e reconhecer as representações de interlocutores sinalizadas. Implica avaliar, posicionar-se diante do horizonte avaliativo, das visões de mundo e das representações de interlocutores. Significa produzir uma réplica ativa. Afinal, o leitor é um analista.

Em suma, o conceito de leitura pressuposto nesta obra é o seguinte:

- Ler é dar resposta ao texto, (re)construir, a partir de cada leitura, o repertório de sentidos de si e do mundo que se faz presente na vida das comunidades de que os leitores são membros.
- Nas práticas sociais em que lança mão da leitura como uma das formas de (re)construir a si e ao mundo, o leitor, em diversos sentidos um interagente no ato de leitura, assume os papéis de decifrador, participante, usuário e analista.
- Esses papéis estão, todos, necessariamente presentes na atividade do leitor proficiente, ainda que, considerando a dinâmica das práticas, outros papéis possam ser reconhecidos.[21]
- Além disso, esses papéis são distinguidos aqui para o entendimento da leitura, mas não são papéis separados e lineares na atividade do leitor.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A leitura, nessa perspectiva, está sempre ligada às práticas de letramento que constituem o mundo social dos leitores; ou seja, é importante considerar sua articulação ao conceito de letramento como prática social.[22] Para começar a discutir esse conceito, podem ser levados em consideração alguns eventos observáveis, que vêm sendo chamados de eventos de letramento. Aqui, é importante estabelecer uma distinção entre ato de ler e evento de letramento. O termo "ato de ler" se refere às ocasiões em que uma pessoa está lendo, sozinha ou com outras em sua presença. Já um evento de letramento é uma ocasião da vida na qual a linguagem escrita integra de modo constitutivo as interações entre as pessoas e as estratégias interpretativas dessas pessoas.[23]

A partir disso, pode-se interrogar: quando alguém está lendo um texto escrito, estamos diante de um evento de letramento? Sim, porque, nesse caso, como ler é interagir, as interações entre pessoas têm na linguagem escrita algo constitutivo que faz parte de suas maneiras de interpretar (a escrita e o mundo social); o mesmo pode ser dito quando alguém está

escrevendo um texto. Mas, a partir do conceito de evento de letramento, é também possível interrogar, ao olhar pessoas falando umas com as outras, se, nessa interação, a linguagem escrita integra de modo constitutivo o que as pessoas estão fazendo juntas e, portanto, suas estratégias interpretativas. A resposta a essa pergunta será afirmativa em muitas ocasiões em que as pessoas não estão de fato lendo ou escrevendo. Já foram mencionados dois exemplos assim. Primeiro aquele em que, em família, pessoas recomendam textos a outras: este é um evento de letramento. Também a hipotética cena de associar um cachorro real, o da vizinha, a um cachorro de uma história infantil numa conversa entre um adulto e uma criança.

Uma das compreensões viabilizadas por esse modo de interrogar a vida social para compreender a leitura é que essas interações orais que se dão em torno de textos escritos estão muito imbricadas nos modos como as pessoas interpretam a escrita, seu lugar na vida e, em consequência, seu mundo. Por exemplo, foram pesquisadas famílias que liam histórias para crianças, e, nessas ocasiões, a atitude esperada da criança era de escuta atenta, sem conversa, nem interrupção; além disso, nessas mesmas famílias, estender a atividade imaginativa na leitura de ficção dessas histórias à conversa cotidiana não era uma prática oral entre adultos e crianças.

Alternativamente, em outras famílias, as crianças podiam falar, manusear o livro e interromper na hora de ouvir histórias contadas por adultos, e a atividade imaginativa instaurada na relação com livros era realizada em outros momentos, fazendo referência aos livros, como com o caso hipotético do cachorro da vizinha, que ganha, numa conversa imaginativa, uma interpretação mediada pela leitura de uma história. A linguagem escrita é parte constitutiva das interações nas famílias nos dois casos, mas as interações se organizam de modo distinto e as estratégias interpretativas são diferentes.[24]

A partir disso, pode-se voltar a pensar no conceito de prática de letramento: os eventos de letramento podem ser observados, mas as práticas de letramento são mais abstratas, são modos sociais de tratar os textos

que vão se consolidando, variavelmente, na experiência social de que os eventos de letramento são parte. Ao reconhecer que a leitura de um artigo científico, por exemplo, implica a apropriação de todo um discurso, isso tem relação com o fato de que o artigo está ligado às práticas sociais institucionalizadas de produção de conhecimento nas comunidades científicas. Saber ler no sentido de conhecer os princípios de funcionamento do sistema de escrita não garante que possamos ser o leitor decifrador, participante, usuário e analista de um artigo científico. É preciso ler como um dos modos de lançar mão da linguagem numa prática científica. Essa prática vai incluir práticas interpretativas específicas que estão encaixadas em usos da oralidade e de outras linguagens. Desse modo, conhecer a escrita não pode ser considerado um conhecimento autônomo, geral e válido para qualquer ocasião.

Tal autonomia não é o que se vê ao observar as práticas que têm na escrita um recurso: no caso do fazer científico, as conversas entre pessoas nos laboratórios,[25] nos congressos, as palestras, os seminários, as aulas, outros textos além daqueles em língua portuguesa e outras línguas, como os sistemas de registro das linguagens matemáticas, os textos visuais, como os gráficos, os mapas etc. Tudo isso está relacionado aos modos de interpretar as escritas. Assim, nas práticas de letramento vários objetos de leitura estão implicados além da leitura de escrita.

Além disso, os modos de lidar com a escrita numa comunidade de pessoas que interagem de maneiras específicas afetam seus processos interpretativos, o que nega a autonomia da escrita em um sentido abstrato e universalista. Nega, igualmente, a total autonomia do leitor acompanhado apenas de seu texto. Pode-se falar em maior ou menor autonomia, e até ter a maior autonomia do leitor como um valor, algo a ser alcançado. Mas por mais que um leitor seja experiente e saiba perceber nas pistas do texto as marcas que se relacionam a certa compreensão e interpretação, ele nunca é inteiramente autônomo, não está fazendo algo independente de uma rede de interações quando pega um texto para ler. Além do mais, contou com muita gente em sua apropriação cultural da prática social relevante, seja científica, seja literária, seja política, seja utilitária.

✳ Nas diferentes esferas da vida, nos diferentes grupos sociais de que faz parte, o leitor participa de diferentes eventos de letramento e tem no seu repertório cultural um repertório de práticas de letramento.

É importante olhar mais de perto alguns exemplos para pensar na diferença entre um ato de ler e um evento de letramento, além de como isso constitui as práticas de letramento. Um exemplo parte de dois episódios ocorridos na periferia de São Paulo, em zonas nas quais as pessoas construíram suas próprias casas e a ocupação de lotes de terra se deu de modos marcados por irregularidades legais e conflitos.[26] Numa ocasião, em 1972, um oficial de justiça vem bater à porta das famílias com uma ordem de despejo; está no centro do conflito, portanto, o recurso a um documento escrito. Nesse evento, o conflito se intensifica e dá lugar a episódios de violência, com prisões se seguindo, até o extremo de um advogado, indicado por um político associado ao local, ser morto. Em outra ocasião, separada da primeira por décadas de reconfiguração social, mudanças institucionais no país e convivências das comunidades do local com o sistema legal, no ano de 2003, se dá nova visita de um oficial de justiça, desta vez com ordem de revisão das demarcações dos lotes, que estariam irregulares. Nesse caso, as pessoas, já organizadas para quando esse momento chegasse, remetem o oficial à Associação de Moradores. De lá, na interação com lideranças preparadas para conversar sobre o que estava em questão, o oficial de justiça sai com a interpretação de que a ação não prosperaria, diante do fato de que a comunidade recorre a registros de discussão judicial que referendam a posse dos lotes tal como de fato estabelecida.

Os dois momentos históricos envolvem eventos de letramento jurídico dessa comunidade, mas o ato de ler é apenas parte de um amplo complexo de como textos escritos foram constitutivos das interações com desdobramentos muito diferentes. Assim, não apenas o modo como a escrita integrou a prática social em cada momento permite reconhecer distintas estratégias de interpretação da escrita, demonstrando que, em

cada caso, essas pessoas se relacionaram de maneira particular com a leitura de documentos legais, mas também que, na prática social, uma apropriação está sempre em curso. A prática pressupõe aprendizagem contínua que vai além de um sentido estrito de habilidades individuais.

Uma característica desse exemplo particular é que ele demonstra um grupo de pessoas se apropriando de uma prática de letramento jurídico bem semelhante àquela da maioria dos cidadãos. De modo geral, para cada pessoa, para grupos inteiros, o letramento jurídico não implica atos de leitura de leis. Esses atos são atribuídos a pessoas especializadas. A relação com esses escritos é coletiva e mediada, embora as práticas de letramento jurídico sejam parte do repertório do grupo, pois há contato com documentos legais do cotidiano, e esses integram as práticas interacionais de tal forma que dão relevância às leis no cotidiano.

Outro exemplo são as batalhas de slam.[27] O slam é um gênero poético que envolve modos orais, visuais e escritos (multimodal). Além disso, cria comunidades de leitores mediado pelas mídias digitais, mas centrado em eventos presenciais, nos quais a performance dá lugar a batalhas. Slam diz respeito tanto à poesia slam como à batalha, ou ao evento no qual se dá a batalha. Esses eventos têm regras bem explícitas para quem participa, e o público reage imediatamente, além de haver um júri. Durante esses eventos, que alcançam públicos de centenas de pessoas em alguns casos, circulam outras formas de produção artística, com a presença de escritores, músicos, para realizar lançamentos ou apresentações breves, sem concorrer. Além disso, dadas as restrições das batalhas, e considerando que não são interpretadas como um tipo de improviso, os poemas são antes escritos, e, então, performados. Do mesmo modo, são disseminados amplamente na internet, em vídeos, e, nas redes sociais, aparecem em forma escrita.[28]

No Brasil, a autoria do slam costuma ser associada às jovens mulheres negras de periferia urbana. Isso não é verdade em todos os países nos quais o slam é sustentado em uma prática de letramento literário recente, mas consolidada e crescente. Uma diferença entre o contexto norte-americano e brasileiro, por exemplo, é que, naquele país, os

Grupos sociais têm em seu repertório cultural um repertório de práticas de letramento.

A leitura está inserida em uma prática de letramento.

slams têm lugar em bares e outros lugares fechados, com pagamento de ingresso. Aqui o slam é uma arte de rua, ocupa praças, bibliotecas e outros espaços públicos e a audiência não paga. São eventos abertos. Mas, nos dois casos, são eventos que foram iniciados por pessoas que tinham nítida consciência analítica das razões para fundar suas batalhas de slam. Tanto no caso brasileiro como no americano, lá um iniciador e aqui uma iniciadora, o projeto de iniciar os slams têm autoria reconhecida e teve a intencionalidade de tirar a poesia de sua prática de leitura centrada na escrita em livro, feita para a leitura silenciosa individual, cuja qualidade é arbitrada por conjuntos de autoridades críticas, sejam essas acadêmicas ou pertencentes a esferas de discurso também autorizadas, como os jornais e o mercado editorial. Daí a ênfase na performance oral corporificada numa prática de leitura comunal, e o estabelecimento sempre móvel de autoridade crítica a leitores-jurados. No caso do slam, portanto, respostas historicamente e socialmente situadas a uma leitura crítica da circulação da poesia criam novos textos, e, ao criar novos textos, criam um gênero poético.[29]

Em qualquer caso, interessa perceber nesse exemplo concreto que, na prática social de letramento, a leitura é marcada pelo tempo, pelos espaços, pelas identidades de quem lê e o que as pessoas estão fazendo juntas ao lançar mão não apenas de uma linguagem, nesse caso, literária, mas múltiplas linguagens. Na prática do slam, quanto mais plena for a participação de uma pessoa, maior será o trânsito entre diversos objetos de leitura: textos em performance, em vídeo e em escrita estarão numa relação. A leitura será multimodal. É também uma prática que prevê momentos de leitura coletiva, mas inclui momentos de leitura em que o leitor lê sozinho em seu dispositivo, o que provoca atitudes diversas diante do texto. Além disso, sendo uma prática discursiva insurgente, sua plena leitura será intrinsecamente multicultural, seja em conflito, seja em atitude intercultural. O slam é, assim, um bom exemplo do que vem sendo chamado de prática de multiletramentos, como marca da leitura na vida contemporânea — multi por envolver múltiplas linguagens, múltiplas culturas e, em alguns contextos, múltiplas línguas.[30]

✳ Objetos de leitura são inscritos em modalidades diversas e sempre têm algum grau de multimodalidade.

Nas diferentes esferas da vida, nos diferentes grupos sociais de que faz parte, o leitor participa de diferentes eventos de letramento que envolvem e podem envolver múltiplas culturas, múltiplas línguas e linguagens.

Cada indivíduo tem, no seu repertório cultural, um repertório de práticas de multiletramento.

Nesse ponto, é importante voltar ao conceito de letramento, pois ele sustenta que há leitura não apenas de objetos de leitura em escrita alfabética. Por exemplo, no caso da disseminação de uma imagem captada para a internet, a leitura de uma imagem implica uma forma de materializar um texto, uma tecnologia, que se constitui de uma série de convenções de um sistema, convenções de enquadramento, de ângulo, de nitidez, de coloração etc., e de um suporte (que pode ser digital, mas pode ser outro entre uma gama de possibilidades). Esse conjunto de convenções, ao ser lido, está em relação com diversas estratégias cognitivas de percepção, reconhecimento e combinação, também de inferência e estabelecimento de relações com outras imagens e outros textos: o leitor é decifrador e participante para compreender a imagem de modos particulares.

Além disso, a imagem aparece associada a usos específicos e expressa um conjunto de valores por conta de seus processos seletivos de produção e de sua relação com outras imagens. Enfim, a imagem tem marcas que a localizam numa leitura esperada pelo uso e num quadro de valores ideológicos. A imagem implica seleções realizadas e relação com o universo cultural das imagens, e os valores serão analisados pelo leitor. Na leitura de textos visuais, portanto, o leitor é decifrador, participante, usuário e analista, e a leitura de imagens é vista como réplica ativa.

Em uma perspectiva de multiletramentos, importa também perceber que em algumas práticas sociais a multimodalidade é dominante, enquanto em outras é menor ou até mínima. Nas redes sociais, a presença

de múltiplas linguagens em textos é dominante. Já nas áreas acadêmicas das humanidades, a escrita verbal é hegemônica. Na área da matemática, a linguagem verbal convive com notações matemáticas e com imagens; na geografia, com mapas e outras notações visuais; e assim por diante. Mesmo que não seja tão reconhecida, a multimodalidade está sempre presente no uso da linguagem, mesmo quando não estamos tratando de leitura: na fala, questões da corporeidade entram em jogo na compreensão e na escrita impressa, marcas gráficas acompanham a linguagem verbal para a composição do texto.[31] Além disso, na leitura digital da escrita, os textos mudam com respeito às pistas de contextualização importantes: no hipertexto, as inscrições para se enquadrar os textos são diferentes daquelas contidas no livro ou em outros impressos. Também as relações entre textos impressos e as relações entre textos digitais são distintas, o que está implicado em se falando de hipertexto e em navegação na rede. Enfim, a leitura hoje se sustenta em suportes variados.[32] Quando se pensa em leitores diversos em termos de suas condições materiais para a leitura, numa perspectiva de inclusão de pessoas em todas as condições de vida, reconhecer que leitura se refere a textos em modalidades variadas se torna evidente nas práticas consolidadas, além de crucial para as metas institucionais de dar acesso à leitura em bibliotecas ou em escolas. Para leitores cegos, a percepção tátil de marcas em relevo na materialidade do texto em Braille, o acesso oral a textos escritos ou a audiodescrição de textos visuais são modalidades acessíveis de leitura que ocupam papéis diversos e entrecruzados em suas práticas de leitura.

Na cultura surda, o bilinguismo vinha sendo o marco das práticas de leitura, com a interação face a face tendo as línguas de sinais como dominantes e a leitura tendo a escrita em língua envolvente como dominante; no caso do Brasil, Libras na interação face a face e português escrito na leitura. O suporte digital e suas possibilidades, contudo, passa a deslocar essas práticas na cultura surda, que hoje faz amplo uso de vídeos para a comunicação extemporânea por língua de sinais, no que vem sendo chamado de textualidade diferida em língua de sinais, sendo os vídeos em línguas de sinais diversas objetos que convivem com a leitura de

textos escritos em línguas diversas.[33] Isso vale para as variadas condições de acessibilidade, nas muitas especificidades da leitura por pessoas com deficiências: os suportes digitais e a multimodalidade dos textos permitem, muito dinamicamente, que se estabeleçam práticas de leitura cada vez mais inclusivas.

Do mesmo modo, são multimodais e têm textualidades particulares os objetos de leitura representativos das vozes dos grupos indígenas, como se vê nas publicações e nas escritas de pessoas indígenas brasileiras, marcadas pela importância do bilinguismo e da presença de inscrições gráficas e imagens com longa história em suas culturas.[34] Os multi-letramentos são vistos como práticas de apropriação cultural profundamente transformadoras, como no caso dos letramentos ligados ao mundo jurídico e aos slams aqui trazidos. Todavia, essa multiplicidade dos letramentos já se faz presente também em práticas artísticas, literárias, políticas, utilitárias, científicas com histórias consolidadas nos mais diferentes grupos sociais.

✳ No ato de ler textos multimodais, o leitor é decifrador, participante, usuário e analista.

Grupos sociais têm em seu repertório cultural um conjunto de práticas de letramento no qual a multimodalidade e a heterogeneidade linguística estão presentes.

A leitura se dá em uma prática de multiletramento.

Ao pensar em formas de letramento em apropriação, em mudança, e modos como os letramentos se fazem presentes na vida contemporânea, as práticas múltiplas dos letramentos digitais parecem, afinal, estar sendo sugadas pela força que as reduz ao mundo das redes sociais e seu forte comprometimento com hegemonias de mercado e de subordinação política, e muito se tem discutido sobre a captura de leitores por objetos de leitura dirigidos a uma simples percepção, quase em um processamento hipnótico, dada a atratividade e o potencial de entretenimento de

textos multimodais constantemente disponíveis em dispositivos móveis. Enfim, alertando para relações entre leitores e textos em que o leitor não ocupa necessariamente nossos quatro papéis indispensáveis; apenas percebe, não lê.[35]

Nesse caso, observar as estratégias do navegar, as paradas e idas e vindas entre textos no uso das redes é fundamental para notar a leitura tal como acontece nesses ambientes. Nem sempre os leitores estarão apenas percebendo; por vezes se apropriam desses textos de modos táticos e críticos.[36] Seja como for, os diversos letramentos concorrentes que se podem distinguir na vida social contemporânea apontam para uma grande mudança em curso que diz respeito ao tópico da leitura.[37] Em todo caso, ler envolve formas de inscrição diversas e multimodais, e o ato de ler se refere a objetos de leitura diversos.

DIREITO À LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura como prática social está evidentemente ligada aos textos que servem para as pessoas (re)fazerem suas vidas e aos textos que usam. As práticas cotidianas na vida privada, no trabalho, no lazer, as práticas públicas de instituição (as leis, a vida política, a comunicação de massa etc.), a produção e o legado de conhecimentos, a atividade artística são constituídas social e historicamente por conjuntos de textos que, em sua circulação, podem ser fundamentais para a transformação da sociedade em busca de vidas melhores e, em sua permanência, constituem patrimônios que se podem legar de uma geração a outra.

Nessa medida, é importante reconhecer que, quando se fala de leitura, se está tratando de textos caracterizados como artefatos culturais, pois envolvem formas de inscrição que se fundamentam em tecnologias, sendo central para essa discussão a escrita e a relação desta com outras linguagens para a produção de sentidos. Sendo fundamentados em tecnologias, operam sobre os textos dispositivos de controle e dominação que acompanham as disputas de poder que caracterizam a constituição do mundo social. Assim, tais patrimônios serão tanto mais patrimônios da humanidade quanto mais se puderem romper as lógicas de dominação dos dis-

cursos constituídos a partir da escrita e de outras formas tecnológicas de produzir textos.

Nesse contexto, a leitura precisa ser entendida como direito coletivo, no sentido dos direitos humanos e de suas consequências para o estabelecimento dos papéis do Estado e das instituições na garantia do gozo desse direito coletivo por grupos sociais diversos, com especial atenção para grupos cujo acesso aos discursos constituídos a partir da escrita têm sido historicamente interditado.[38] Do mesmo modo, têm os direitos humanos, e entre eles o direito à educação e à leitura, consequências para as bibliotecas e as escolas, consideradas instituições que se sustentam a partir da meta explícita de dar lugar a letramentos sociais vivos, práticas nas quais coletividades e pessoas vivem e, ao fazê-lo, lançam mão da leitura, e nas quais coletividades e pessoas estão em constante apropriação, ou aprendizagem.

Sendo a leitura direito de seus interagentes, as metas de dar acesso e promover a leitura ganham contornos específicos, de diálogo com os leitores em todos os níveis de seu funcionamento. Isso envolve uma interrogação permanente com relação à vida dos textos em seu âmbito: que visões de mundo sustentam os textos? Estão interditados? A quem pertencem e a quem podem pertencer? A quem servem? Como se transformam a partir de sua apropriação pelos leitores? Como são colocados em circulação, publicação e guarda os textos produzidos a partir das próprias transformações operadas pelos leitores?[39]

Na medida em que essas perguntas são respondidas na adoção de diretrizes e na forma de projetos, concebe-se a promoção da leitura como um conjunto de ações que visam à democratização da leitura, como produção histórica da garantia de acesso de todas as pessoas à participação nas esferas de discurso que se organizam a partir da escrita e de outras formas de inscrição e legado. Uma dessas diretrizes, evidentemente, será o acesso a livros, como bens simbólicos valorizados, mas também a outros formatos, como o audiolivro, o e-book, as plataformas de leitura, entre outros suportes associados ao mundo digital. Além disso, considerando a diversidade de condições de leitura de pessoas com deficiência, outra

diretriz será o recurso à tecnologia assistiva e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Tal como se deu no discurso educacional uma mudança significativa em relação ao ponto de vista sobre ensino e aprendizagem — não se afirma mais somente que todos devem ter direito ao ensino, e sim que, desde a mais tenra idade, todos devem ter garantidos seus direitos de aprendizagens —, ao tratar do direito à leitura, não basta considerar que todos devem ter direito ao acesso aos livros e textos, a dispositivos eletrônicos, internet e *softwares* (sejam eles quais forem). A garantia do direito à leitura zela pela garantia dos direitos da pessoa enquanto leitora, isto é, seu direito de agir socialmente enquanto interagente nas mais diversas situações de interlocução, assumindo os papéis de decifrador, participante, usuário e analista com confiança em práticas sociais diversificadas, inclusive aquelas associadas à produção hegemônica de arte e conhecimento. Do ponto de vista coletivo, o direito à leitura também implica a garantia de que os modos de ler e produzir conhecimentos enraizados em seu passado cultural sejam legitimados no espaço institucional, como formas plenas de leitura.

Assim, é claro que as bibliotecas, as escolas e todos os espaços institucionais relacionados à leitura seguirão as políticas públicas de democratização de acesso à leitura, considerando as normativas e as leis federais e estaduais. Deve ser destacado, porém, para esta obra, que esse direito à leitura persegue também uma concepção de leitura e uma concepção de leitor, em que, de forma perene, contínua e dinâmica ocorram mecanismos para discussões dessas concepções pelos gestores e demais agentes da biblioteca e da escola, em contínua formação de mediadores.

Considerando que os mesmos meios que permitem o progresso podem levar à degradação da maioria,[40] tratar hoje do direito à leitura refere-se não só a ter acesso a um sistema de escrita, mas, sim, a ter direito às mais variadas interações em que a leitura circula e a ter direito de se inscrever nessas interações, reconstruindo os discursos que lhe dão sustentação.

O pressuposto dos direitos humanos — isto é, o reconhecimento de que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro —, quando se trata de leitura, como um bem inalienável de

A leitura envolve relações de poder que repercutem nos discursos e nos modos de inserção na cultura escrita.

Assegurar o direito coletivo à leitura é atuar no campo da democratização das relações sociais.

e para todos, exige alguns passos preparatórios. As bibliotecas e as escolas precisam, além de reconhecer a leitura como fundamental, materializar em todos os seus espaços e tempos, tendo em vista atingir toda a comunidade — não só a escolar —, afirmando que, sim, a leitura é indispensável para todos. Nessa linha, reconhecer o direito à leitura exige que seus bens culturais (sendo o livro sua referência comum) sejam reconhecidos como instrumentos culturais e educativos privilegiados, propiciadores de conhecimento, formação e uma forma de expressão em que liberdade de criação, de publicação e de compartilhamento de leituras[41] estejam sempre presentes.

A formação do leitor, nessa perspectiva, exige práticas educacionais que coloquem em funcionamento práticas de leitura assim descritas, e que garantem a cada leitor a experiência de atos de leitura em que os papéis de leitor se façam presentes de modo integrado. Numa atividade de leitura dotada de sentido, cada leitor se mobiliza por inteiro no papel de decifrador, participante, usuário e analista, resultando a leitura numa resposta ao texto, sempre crítica e transformada. Mesmo representado como aprendiz numa prática social institucionalmente organizada em torno da meta de formar o leitor, sempre haverá leitura quando todos esses papéis estiverem necessariamente mobilizados. Em suma, em todas as etapas de seu desenvolvimento e de sua apropriação da leitura, o centro da formação do leitor perene é instituí-lo,[42] em todos os momentos, como leitor legítimo, sem fragmentar o ato de ler, e, ao fazê-lo, reduzir e cercear as condições de leitura dos diferentes leitores, com suas especificidades, seus repertórios e seus horizontes culturais.

EIXO 2
LUGARES INSTITUCIONAIS DA LEITURA

BIBLIOTECA E ESCOLA

A leitura é uma prática social situada. Ela sempre ocorre em determinado espaço, está delimitada no tempo, é marcada por gestos e escolhas dos leitores envolvidos, que interagem entre si e com objetos de leitura a que têm acesso, em seus diversos suportes. Os lugares são, portanto, parte integrante da materialidade dos eventos de leitura, e oferecem não apenas o contexto em que o ato de ler ocorre, mas estão regidos por parâmetros culturalmente referenciados para essas práticas sociais. Assim, faz diferença ler em casa, no transporte público, em parques ou em feiras, na igreja, numa festa literária, numa plataforma virtual, entre várias outras possibilidades.[43]

Embora ocorra em locais diversos e com distintas configurações, existem lugares institucionais da leitura que são legitimados socialmente e que estão demarcados por expectativas e demandas sociais, com destaque para a biblioteca e para a escola.[44] Para que se efetivem enquanto espaços institucionais que promovem a leitura e contribuem para a formação de leitores, há peculiaridades que os distinguem quanto aos modos como se lê, às finalidades e aos efeitos produzidos a partir de suas intervenções.

* Os eventos de leitura ocorrem em lugares que oferecem o contexto para o ato de ler, e esses lugares de leitura estão culturalmente referenciados.

A biblioteca e a escola são espaços institucionais que promovem a leitura.

Desse modo, ganham relevo algumas dimensões a serem delineadas nesta obra: a organização do espaço, o tempo dedicado às práticas leitoras, os materiais de leitura disponíveis, os profissionais que atuam nesses lugares e suas interações, e os programas, os projetos e as rotinas de funcionamento. Os territórios produzidos na interconexão entre escola e biblioteca também compõem o terreno para a leitura nesses locais institucionais.

ESPAÇOS DE LEITURA E SUA ORGANIZAÇÃO

Na biblioteca e na escola, os espaços de leitura são organizados e intencionalmente planejados para compatibilizar uma dupla finalidade: integrar-se às diretrizes e aos parâmetros norteadores daquelas instituições (compondo sua proposta pedagógica),[45] e, ao mesmo tempo, ancorar práticas que atendam aos interesses e às demandas dos leitores. Desse modo, tornam-se ambientes, territórios ou ambiências de leitura,[46] uma vez que são marcados por escolhas e objetivos institucionais, pelos usos dos objetos de leitura e pelas interações favorecidas por aquele equipamento. É, portanto, nas formas de apropriação[47] dos ambientes que se concretizam as finalidades de um lugar institucional de leitura que esteja em sintonia com seus leitores.

✳ Espaços tornam-se ambientes a partir de sua organização, formas de funcionamento e práticas de leitura.

Ambientes de leitura pautam-se por princípios gerais de hospitalidade, flexibilidade, diversidade de práticas leitoras, abertura e conexões.

Seja qual for a configuração espacial,[48] um princípio a ser atendido é que seja hospitaleiro[49] e que assegure condições de acolhida aos leitores para que construam um sentido de pertencimento, que identifiquem o local como receptivo às suas necessidades e se reconheçam nele.[50] Desse modo, não existe

um modelo único e universal de ambiente que garanta de antemão que se tornará uma ambiência adequada a todos os leitores, independentemente de suas singularidades e heterogeneidade. Alguns marcadores ambientais podem, inclusive, servir de obstáculo para certos grupos de leitores, caso não vislumbrem que o espaço está programado para eles ou quando não atende a suas expectativas.[51] Quando se trata das especificidades de leitores com deficiência, o princípio da inclusão indica que se adote como perspectiva o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),[52] acionando Tecnologia Assistiva[53] que garanta a mobilidade e a participação efetiva nos espaços.

* A hospitalidade dos espaços de leitura está materializada na sua configuração ambiental e nas mediações que acolhem e incluem todos os leitores.

A flexibilidade constitui outro princípio a ser contemplado para que os ambientes planejados se tornem referências para os leitores. Assim como ocorre com centros culturais, as características do território[54] ganham visibilidade nas escolhas do que irá compor, por exemplo, os painéis que decoram as paredes da biblioteca ou o tipo de materiais adotados para revestir o teto, as cadeiras e as poltronas. Na escola, quando um professor, com o apoio da coordenação pedagógica e da biblioteca, projeta a implantação de cantinhos de leitura,[55] independentemente da faixa etária dos estudantes, estes podem ser envolvidos desde as etapas iniciais na organização dos móveis e artefatos que irão compor o espaço, opinando sobre sua disposição e escolhendo materiais (por exemplo: tapetes, almofadas, expositores de livros).

Podem, ainda, participar da manutenção do espaço e escolher onde acondicionar livros, revistas, quadrinhos e outros suportes de leitura para garantir sua preservação e acessibilidade, bem como estabelecer comunitariamente as regras de funcionamento, inclusive se responsabilizando por parte delas.[56]

✳ A flexibilidade do espaço se caracteriza pela proximação cultural com os territórios.

Para acolher a pluralidade de práticas leitoras, os lugares institucionais da leitura reservam espaços para atividades individuais e em grupos, envolvendo diferentes objetos de leitura e linguagens.

Ainda no campo da organização espacial, outro princípio a ser contemplado é o de atender à diversidade de práticas leitoras, considerando neste ordenamento: a leitura individual, silenciosa; a leitura compartilhada, em grupos; as práticas da oralidade, de criação e de expressão em diversas linguagens. Na biblioteca, a escolha do mobiliário e a disposição das estantes precisa favorecer que se façam rearranjos para acolher um sarau, para receber os participantes de um clube de leitura, bem como para atender ao leitor que deseja estar acompanhado apenas dos livros. Na escola, ambientes como o pátio interno, o corredor que leva às salas, o refeitório, o jardim, podem acolher instalações temporárias ou outros eventos de leitura e de produções artísticas, com rearranjos de sua configuração espacial usual.

Por fim, outro princípio que ganha materialidade nos espaços de instituições promotoras da leitura é a abertura e conexão que se estende para outros ambientes, caracterizando-os como "estações de conhecimento".[57] Confinamento não combina com leitura, e mesmo que a fixidez das estantes sugira certa imobilidade para a organização espacial de uma biblioteca, o desafio é que as conexões estejam sempre presentes e que a biblioteca seja um ponto de passagem, uma estação, um elo de uma cadeia. Tal abertura pode se materializar em aspectos arquitetônicos, como, por exemplo, pela existência de janelas amplas, que conectem visualmente o leitor com o espaço exterior, que pode ser uma rua, um jardim interno ou um parque, e quando essas áreas externas são também consideradas parte do espaço no planejamento das atividades da biblioteca.[58]

De acordo com as conexões da biblioteca com seu entorno e que acompanham a variabilidade de suas práticas, pode haver movimentos que impactam também nas próprias formas de classificação e disposição dos livros nas estantes (para destacar uma coleção de autores do bairro, ou de escritoras negras); no empréstimo de todo um expositor para outro espaço parceiro; conexões por meio de sistemas de comutação de acervos e assim por diante. Enfim, a biblioteca "empresta" da estante de guarda para a estante de leitura, seja lá onde estiver. A abertura e a conexão também se expressam em projetos e ações realizados em outros ambientes parceiros e que visam desenhar pontes, traçar caminhos de interlocução e de decolagem que conectem bibliotecas e escolas entre si e estas com outros circuitos de circulação do livro e da leitura,[59] formando redes de interação.[60]

TEMPO DEDICADO ÀS PRÁTICAS LEITORAS

Em diferentes esferas da convivência social, o tempo dedicado a ler pode ser esporádico e pontual ou regular e especializado, a depender de características e escolhas dos leitores, bem como de suas circunstâncias. Assim, a leitura em família, nos encontros informais entre amigos, na vivência religiosa ou em outros âmbitos da vida social não precisa ser constante ou contínua, nem passar pelo crivo temporal para ter uma avaliação positiva de sua pertinência. Embora alguns levantamentos considerem a variável tempo como indicador do perfil de leitores, não existem prescrições ou parâmetros fixos para a duração da leitura nas variadas interações sociais.

No entanto, em lugares institucionais da leitura, o tempo dedicado aos encontros entre leitores e materiais de leitura é uma dimensão relevante e regulada por expectativas.

✳ Na biblioteca e na escola, há um planejamento prévio que orienta as escolhas relativas a frequência, duração, espaço ocupado na rotina, definição de formas de controle e autonomia nos ritmos e dedicação dos leitores às práticas leitoras.

Nas bibliotecas e no âmbito escolar, espera-se uma regularidade na incidência temporal que resulte em gerar uma familiaridade e progressiva participação dos leitores em eventos diversificados de leitura. Na biblioteca de uso público (ou geral, como nomeada na rede Sesc), definições como os horários de funcionamento e os prazos para empréstimos, quando sintonizados com demandas temporais de seus frequentadores, favorecem a aproximação de diferentes interagentes, a exemplo de bibliotecas que funcionam em fábricas e que recebem operários em seus horários de intervalo, ou aquelas que têm funcionamento noturno e em fins de semana para atender ao maior número de trabalhadores. Na organização do trabalho pedagógico e na rotina escolar, é necessário planejar que tempo será dedicado à leitura.

Além dos momentos de leitura em voz alta síncrona e que envolve todo o grupo classe, em especial nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, que já ocupam parte significativa do tempo pedagógico, outras possibilidades integram o planejamento escolar e criam tempos de leitura. Isso ocorre quando se define um cronograma semanal de visita à biblioteca escolar, por turma; na proposição de atividades de leitura durante os intervalos de recreio (como, por exemplo, a veiculação de programas de rádio escolar com histórias, causos, adivinhas ou outros gêneros orais); na disposição de varais com quadrinhos nos corredores (atrelada à orientação para que os estudantes dediquem um tempo para sua leitura nos momentos de entrada e saída de turnos como parte de algum projeto didático), entre outras possibilidades.

Garantir que a biblioteca escolar esteja aberta em todos os turnos de atendimento aos estudantes (incluindo o noturno) é outro fator fundamental para assegurar que o tempo de leitura esteja acessível a todos. Além das rotinas, planejar atividades sazonais no calendário escolar e na programação anual da biblioteca também amplia os tempos para a leitura que podem agregar novas oportunidades de aproximação entre leitores e a leitura, inclusive acolhendo grupos que não são os que usualmente frequentam aqueles espaços.

Bibliotecas são equipamentos culturais, estações de conhecimento, lugares de passagem e de conexão com circuitos, agentes de leitura e redes de leitores.

Ainda no que tange à dimensão temporal, nos espaços institucionais de leitura, é importante atentar para as necessidades específicas dos leitores ao programar a duração das atividades. Nem sempre prolongar o tempo resulta em qualidade. Ao organizar rodas de leitura com crianças menores de 6 anos, por exemplo, esperar que elas se mantenham durante longos períodos sentados em círculo, atentas e participantes de uma conversa para recuperar todos os detalhes do texto após a leitura em voz alta de um livro vai no caminho contrário do que se sabe sobre essa fase da vida e suas características enquanto leitores.[61] Por outro lado, também é necessário atentar para acolher, nos encontros de leitura compartilhada, os momentos para "levantar a cabeça"[62] e assegurar um prolongamento ou uma extensão da leitura, com tempo para conversar e refletir sobre os efeitos que a leitura provoca nos leitores, dentro dos ritmos próprios de cada grupo etário e de suas peculiaridades.[63]

Alguns marcadores temporais também indicam que lugar a leitura ocupa na rotina da biblioteca e da escola. O planejamento do tempo da leitura inclui escolhas relativas às ocasiões em que essas práticas estão asseguradas no cotidiano dessas instituições. Se a leitura de livre escolha para os estudantes só aparece no fim da aula, para preencher os últimos minutos que faltam antes da saída, ou sempre na volta do recreio das crianças, para ajudar a retomar a concentração nas atividades que virão a seguir, evidencia-se que esta pode ser facilmente dispensada porque não cumpre papel relevante do ponto de vista pedagógico. Por sua parte, a biblioteca geral que não disponibiliza horários compatíveis com as necessidades de um grupo teatral para que realizem seus ensaios ou para os encontros de um clube de leitura de mulheres indicará que é pouco receptiva às iniciativas comunitárias que não foram previamente programadas em seu calendário de atividades.

* As decisões relativas à escolha de quando realizar eventos de leitura nos espaços das bibliotecas e das escolas revelam qual a relevância ou marginalidade que ocupam na rotina.

  Nem todos os momentos de leitura precisam ser planejados e orientados previamente pelos mediadores.

Nem todos os momentos de leitura precisam ser regidos por tempos previamente determinados e formalmente controlados pelas equipes gestoras da escola e da biblioteca, pois assim faltará tempo para que os leitores desenvolvam suas habilidades de autorregulação, sua autonomia nos ritmos, seu engajamento e dedicação às práticas leitoras. Embora as culturas institucionais exijam planejamento e organização das rotinas, a dimensão temporal comporta aberturas para as singularidades e necessidades específicas de leitores. Ao ler junto com uma pessoa cega ou mediar uma roda de leitura incluindo uma pessoa surda, o tempo planejado para a atividade de mediação precisa contemplar as especificidades associadas aos mecanismos de acessibilidade e inclusão. Num ciclo de leitura conduzido na biblioteca escolar, a distribuição prévia de papéis pode favorecer que as singularidades dos leitores sejam acolhidas (e não avaliadas negativamente), já que podem refletir diferentes níveis de engajamento na leitura prévia e no debate acerca das obras.[64]

É esperado dos lugares institucionais de leitura que prolonguem o tempo para estar entre os livros e as histórias, entre os dispositivos eletrônicos de leitura e outras fontes de acesso ao conhecimento. Isso pode ocorrer ao traçarem pontes com as famílias e promoverem atividades em articulação com outros espaços (físicos ou virtuais). A biblioteca segue presente nos projetos didáticos[65] que demandam levantamento de informações fora de seu espaço (com entrevistas, visitas a grupos comunitários, registros fotográficos, levantamento de dados em fontes eletrônicas), na promoção de eventos (como feiras, festivais, festas literárias em espaços públicos ou outro equipamento comunitário) que incluem familiares, amigos e outros membros da comunidade que não frequentam usualmente esse espaço.[66]

Por fim, um desafio que perpassa os espaços institucionais é a inclusão do tempo de leitura nas jornadas de trabalho dos profissionais de ensino, dos bibliotecários e outros agentes de leitura. Nesse sentido, precisa haver previsão de tempo para estudo, planejamento e leitura, como parte da carga horária laboral desses profissionais. Considerá-los como interagentes dos diferentes espaços de leitura supõe que disponham de

tempo para conhecer os acervos e de tempo para conviver nos espaços, além do período em que estão atuando como mediadores. Supõe, ainda, que esse seja um tempo compartilhado com pares, em comunidades de leitores que se apropriam dos acervos e interagem com livros e outros materiais de leitura.

✳ Prolongar o tempo de leitura de bibliotecas e escolas pode envolver a indicação de leituras e circulação de acervos em outros espaços (físicos ou virtuais).

Mediadores de leitura também precisam de tempo para ler e conviver com outros leitores.

MATERIAIS DE LEITURA: DISPONIBILIDADE E APROPRIAÇÃO

O caráter cada vez mais virtual e aparentemente imaterial dos suportes pode sugerir que os lugares institucionais estão em vias de se tornarem obsoletos e perderem sua funcionalidade no que se refere ao acesso aos objetos de leitura. Diante da abundância na oferta de materiais informativos e literários que não exigem um deslocamento dos leitores para um espaço específico para que estejam acessíveis, que características ainda distinguem a biblioteca e a escola, tornando-as relevantes socialmente enquanto locais de guarda, difusão e apropriação de materiais de leitura?

A resposta está em seu papel de mediação. Não é possível falar em formação de leitores sem disponibilizar livros e outros suportes de leitura impressos e virtuais. No entanto, a oferta não assegura, como decorrência natural, que se apague o distanciamento histórico e cultural da escrita vivido por amplos grupos sociais,[67] não supera os riscos de uma "anorexia informacional",[68] nem prescinde dos mecanismos de apropriação e socialização, quer o leitor esteja navegando na internet, quer esteja diante de um material impresso. Ter simplesmente acesso aos livros e outros portadores de textos não assegura o acesso à leitura.

Este é um diferencial dos espaços institucionais, pois não apenas disponibilizam livros e outros impressos, bem como promovem o acesso gra-

Ao planejar os tempos de leitura, a duração precisa ajustar-se às necessidades peculiares de grupos de leitores.

tuito e inclusivo a recursos digitais e dispositivos de leitura, mas planejam a implantação, a manutenção e a renovação de seus acervos e delineiam formas de mediação da leitura (conforme será retomado em detalhe no eixo 5). Ao compor suas coleções, procedem a escolhas do que incluir e do que descartar, definem formas de organização e de desenvolvimento dos acervos, tendo como foco favorecer a aproximação aos leitores.

Na contemporaneidade, a ampla disponibilidade de oferta impede que se estabeleçam critérios únicos e fixos de seleção, até porque muitos agentes e instâncias decisórias estão implicados na implementação dos acervos. Daí a importância de a seleção ter como horizonte tanto o projeto institucional quanto seus interagentes. Nas bibliotecas que pertencem a sistemas e redes, a aquisição dos acervos está normatizada em fluxos que podem ter diferentes níveis de participação, tanto dos profissionais que atuam nesses processos quanto dos leitores que frequentam esses espaços. Nas escolas da educação básica, políticas de distribuição do livro didático e de obras para as bibliotecas escolares têm desempenhado um papel preponderante na composição dos materiais de leitura presentes nas escolas públicas. Mesmo quando as equipes de ensino participam do processo de escolha, a oferta já está direcionada por critérios que estão acima de seu poder de decisão e interfere diretamente nos materiais que chegam aos estudantes.[69] As diretrizes curriculares e o projeto político-pedagógico de unidades de ensino pertencentes a redes como o Sesc também incidem sobre as escolhas dos materiais de leitura que circulam nas escolas.

Assim, um princípio que pode ser formulado nesse campo da seleção é o da pluralidade na inclusão de diversos agentes e estabelecimento de interfaces entre as camadas decisórias nos processos seletivos, tendo como horizonte tanto o projeto institucional quanto seus interagentes para superar as perspectivas centralizadas e unidirecionadas. Por outra parte, o envolvimento de gestores, equipe técnica, professores, bibliotecários e outros agentes da leitura na seleção do acervo da biblioteca e da escola contribui para engajar e comprometer diferentes agentes na reflexão acerca dos materiais de leitura que serão disponibilizados aos leitores e as finalidades dessas escolhas.[70]

✳ A seleção de acervos é um processo complexo, que envolve muitas instâncias decisórias, que precisa pautar-se no projeto institucional e nos leitores e acolher a pluralidade de objetos, objetivos e modos de ler.

A bibliodiversidade e a multiplicidade de linguagens orientam a seleção para compor as coleções em bibliotecas e em escolas que estejam focadas na mediação leitora.

Outro princípio a ser postulado neste processo é assegurar a bibliodiversidade. Termo nascido do campo da editoração,[71] em analogia com a biodiversidade, essa designação também é adotada quando se defende que os acervos de bibliotecas e escolas contemplem uma diversidade de vozes, advindos de segmentos distintos da sociedade, inclusive aqueles cuja representatividade e visibilidade nem sempre estão igualmente assegurados nos acervos. Não se trata apenas de contemplar a diversidade editorial e comercial (acolhendo produções de editores independentes e locais), mas reconhecer que as escolhas relativas à autoria, aos gêneros, literários e ligados a outras formas de conhecimento, e aos diversos endereçamentos também refletem opções políticas em relação à diversidade e à inclusão. Daí a importância de a seleção do acervo contemplar objetos de leitura produzidos por diferentes grupos identitários e oriundos de posicionamentos socioculturais diversos, além de estar atenta às possibilidades abertas pelo princípio do desenho universal. Daí o espaço que deve ser aberto para que as produções e as expressões dos interagentes das bibliotecas e da própria comunidade escolar ou do território passem a compor os acervos.[72] Daí a editoração independente de e-books, a escrita colaborativa em sites e plataformas virtuais das bibliotecas e outros recursos digitais também podem compor essa bibliodiversidade que caracteriza os espaços institucionais de leitura.

A ampla gama de finalidades para a leitura incide sobre a diversidade de materiais a serem contemplados nos espaços institucionais de leitura, que incluem audiovisuais, jogos, obras de arte, entre outros artefatos, além de impressos e textos digitais. Assim, à bibliodiversidade somam-se

Bibliotecas e escolas atuam como dispositivos culturais de leitura.

as múltiplas linguagens e suportes que se oferecem como objetos de leitura e demandam mediações em espaços institucionais de leitura.

Realizada a seleção, compostas as coleções e realizados os processamentos técnicos para torná-los disponíveis, espera-se que, como decorrência, haja atitudes de acolhida e recepção por parte dos leitores. No entanto, nem sempre aquilo que é disponibilizado encontra seus leitores. Tensões também estão presentes em movimentos de resistência e desvios[73] diante dos acervos, o que supõe a existência de conflitos e a necessidade de negociações.[74] Em especial quando se trata das culturas juvenis, diversos condicionantes afetam e ameaçam as disposições dos leitores, sendo a abertura ao diálogo, mais do que meras prescrições ou admoestações, o mais condizente com espaços que se colocam como instâncias de leitura. Para superar o risco de tornarem-se obsoletas para as novas gerações, o protagonismo dos jovens em seus direitos de ler e informar-se plenamente na biblioteca e na escola[75] reconfiguram as relações entre objetos, leitores e mediadores.

PROFISSIONAIS DA LEITURA E SUAS REDES DE INTERAÇÕES

Em situações informais de leitura não se exige a presença de profissionais. No entanto, na biblioteca e na escola não é possível imaginar ações de leitura sem contar com bibliotecários, professores e outros educadores que mobilizem saberes profissionais em suas práticas. Como será discutido no eixo 5, o perfil dos mediadores de leitura e sua formação continuada são exigências que caracterizam as ações nessas instituições.

Os campos profissionais e suas regulamentações (formais e informais) configuram as práticas, compondo molduras para atuações singulares e inserindo-as em tradições que definem identidade e profissionalidade. Porém, bibliotecários, docentes e demais agentes de leitura têm identidades dinâmicas, que estão em processo contínuo de construção e reconfiguração, inclusive em diálogo com demandas advindas das formas de ler emergentes e de mudanças nas próprias instituições, como tem sido o caso das bibliotecas. Se na sua origem a biblioteca estava associada eminentemente à conservação e à memória, historicamente foi agregando também a função de

divulgação de bens culturais entendidos como patrimônio simbólico. Na era da informação, os processos educativos de apropriação voltados ao protagonismo cultural passam a ganhar centralidade nas bibliotecas, o que repercute no perfil dos profissionais que atuam nessas instituições.[76]

> ✳ Bibliotecários, educadores e agentes da leitura têm identidades dinâmicas, que estão em processo contínuo de construção e reconfiguração, inclusive em diálogo com demandas advindas das formas de ler emergentes e de mudanças nas próprias instituições.
>
> A complexidade das funções desempenhadas em bibliotecas exige dos profissionais que estejam abertos a novos desafios que envolvam a diversificação das funções que desempenham.

O ciclo de vida profissional e as dinâmicas atreladas a diferentes momentos deste percurso são relevantes no recrutamento e na colocação dos profissionais em lugares institucionais de leitura. A complexidade das funções desempenhadas em bibliotecas exige dos profissionais que estejam abertos a novos desafios que envolvam a diversificação das funções que desempenham. Profissionais que possam recorrer a dispositivos com maleabilidade, plasticidade e que tenham um repertório de experiências incorporadas aos seus saberes e fazeres que os habilitem a atuar nesta nova configuração social dirigida à biblioteca, amalgamando e transpondo conhecimentos acumulados ao longo de sua experiência profissional. A presença cada vez maior de tecnologias digitais nas bibliotecas supõe que novas formas de mediação sejam realizadas por bibliotecários, incluindo a familiarização com ambientes virtuais como blogs, podcasts e perfis das bibliotecas em redes sociais.[77]

Nas escolas, embora infelizmente ainda seja muito frequente que professores em processo de readaptação funcional sejam alocados em bibliotecas (escolares e públicas, quando estas estão vinculadas aos sistemas educacionais), isto parece pautar-se num entendimento equivocado por parte dos gestores educacionais de que profissionais que precisam ser afastados da

docência por questões de saúde podem, em todos os casos, atuar em espaços de leitura. No entanto, algumas contingências, como a síndrome de *burnout*[78] ou outros acometimentos associados ao trabalho docente, podem ser incompatíveis com as demandas de um profissional que irá coordenar uma biblioteca. Especialmente quando se espera abrigar nesses locais uma diversidade de atividades que supõem que seus profissionais possam interagir com grupos etários distintos de estudantes e compor uma programação de atividades que envolve projetos realizados em parceria com vários outros profissionais (professores, coordenadores e gestores).[79]

✳ Ser um profissional que atua em lugares institucionais de leitura confere elementos à identidade e à subjetividade, configura redes de sociabilidade e mobiliza condutas de enfrentamento de desafios.

A escolha por atuar na biblioteca ou na escola, além de repercutir e agregar elementos à identidade profissional, insere a pessoa em redes de sociabilidade e de convivência. Ao entrar na escola ou na biblioteca, uma miríade de relações se estabelece, inclusive entre pares, com incidência sobre o desenvolvimento profissional. As aprendizagens profissionais ocorrem, muitas vezes, na troca de experiências e na elaboração compartilhada de projetos e criação de diferentes intervenções no território. Os profissionais não estão sozinhos nos espaços de leitura. Em seu cotidiano, interagem com perfis diversos de interagentes das bibliotecas, com estudantes (em diferentes etapas da escolarização e com faixas etárias diversas), famílias, lideranças comunitárias e vários outros sujeitos em diferentes eventos de leitura. Assim, tanto na biblioteca quanto na escola, pode-se afirmar que os profissionais "fabricam"[80] a sua prática, que é, eminentemente, criativa, educativa e interativa.

PROGRAMAS, PROJETOS E ROTINAS DE FUNCIONAMENTO

Muitos grupos e organizações promovem eventos, desenvolvem projetos e realizam programas voltados à formação de leitores. Mesmo quando ocorrem de forma regular, como são alguns eventos (festas literárias, feiras do livro,

simpósios e encontros de escritores), nem sempre se estabelecem vínculos mais estáveis com bibliotecas e escolas, que participam apenas da divulgação ou na mobilização de público. Também é usual que projetos de leitura visem atingir progressivamente públicos diversos, o que leva a mudanças quanto aos locais e descontinuidades quanto aos grupos atingidos. Programas (inclusive governamentais) podem estar sujeitos a interrupções por questões relativas ao financiamento, divergências quanto às prioridades nos projetos políticos ou outros fatores que os tornem vulneráveis e suscetíveis de serem interrompidos. No entanto, é esperado dos lugares institucionais de leitura que desenvolvam programas, projetos e rotinas com algumas características próprias e que envolvam: perenidade, progressão e interconexão.

* Na biblioteca e na escola, programas, projetos e rotinas precisam ser perenes, orientados para finalidades progressivamente mais amplas e complexas e que produzam redes de conexões.

Em bibliotecas e escolas, mesmo que ao longo do ano diversifiquem suas ações, é esperado que sejam vivenciados programas que se realizam cotidianamente através de projetos e ações rotineiras. O destaque que essa programação terá na rotina da biblioteca ou da escola, sua amplitude, diversificação, capacidade de deixar marcas e provocar experiências[81] nos leitores pode variar, dependendo de diversos fatores, entre eles a clareza dos objetivos e delineamento das ações a serem realizadas, o engajamento dos profissionais, o apoio das equipes de gestão.

Por serem instituições que realizam ações cotidianas, bibliotecas e escolas podem programar atividades de longa duração, que se repetem e renovam ao agregarem objetivos e estratégias que progressivamente ampliem as oportunidades de acesso e de participação dos interagentes das bibliotecas e dos estudantes em comunidades leitoras. Embora não sejam regidas por prescrições curriculares, as bibliotecas podem estabelecer metas de médio e longo prazo, visando ampliar seu âmbito de atuação, diversificar seus projetos,

incluir novos interagentes. Numa cultura escolar marcada pela fragmentação disciplinar e linearidade na apresentação dos conteúdos de ensino, renovar as práticas curriculares direcionando-as no sentido de uma progressão espiral das aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar, é um desafio a ser enfrentado pelo coletivo docente e por gestores educacionais, e a biblioteca escolar pode ter um papel central nesse novo ordenamento.

As intervenções pedagógicas no ensino a leitura delineadas por diferentes estratégias didáticas precisam ser interconectadas tanto internamente na instituição quanto externamente entre instituições, constituindo redes de compartilhamento, aprimoramento e fortalecimento da leitura.

As intervenções pedagógicas no ensino da leitura, no letramento literário e informacional, delineadas por diferentes estratégias didáticas, se interconectam intra e interinstitucionalmente. A atuação em rede não se define, exclusivamente, pelo pertencimento a um determinado sistema (como é o Sesc). Além das ações que são preconizadas e fomentadas de maneira ampla para toda a rede (de bibliotecas ou escolas), muitos movimentos podem ocorrer entre unidades que, exercendo sua autonomia pedagógica, propõem e executam projetos interconectados, mesmo quando situados em diferentes localizações geográficas.

Esse conjunto de parâmetros ganha contornos específicos nas duas instituições centrais na formação de leitores, em especial quando se pensa nas suas intersecções e nos entrelaçamentos que conectam bibliotecas e escolas.

TERRITÓRIOS INTERSETORIAIS DE LEITURA: BIBLIOTECA E A ESCOLA

Bibliotecas e escolas são instituições marcadas pelas práticas de leitura que nelas se realizam, e, embora um olhar atravessado pelas atividades evidencie muitas confluências entre elas, pertencem a sistemas distintos que muitas vezes se traduzem em mais afastamentos que identidades.

Bibliotecas e escolas podem programar atividades que ampliem as oportunidades de acesso e de participação dos interagentes das bibliotecas e dos estudantes em comunidades leitoras.

As concepções de biblioteca e de escola aqui afirmadas indicam caminhos para aproximações entre bibliotecas e escolas no campo da leitura, seu ensino, nas relações entre leitores e seus mediadores.

BIBLIOTECA: CENTRO DE FORMAÇÃO CULTURAL

Falar em bibliotecas é falar no plural. Há muitas representações de bibliotecas que convivem e que, em certa medida, orientam não somente o que se pensa, mas também o que se faz nas bibliotecas. Um desafio contemporâneo é o de assegurar que a biblioteca, além de disponível, torne-se uma necessidade para grandes parcelas da população cujas trajetórias e condições de vida muitas vezes as afastam desse tipo de equipamento cultural. Mais do que campanhas anunciando os méritos desses espaços, as práticas que nelas se realizam precisam favorecer o sentido de pertencimento de seus interagentes,[82] ao constituírem-se em espaços de resistência à exclusão e de afirmação de identidades coletivas. Nessa direção, a biblioteca, enquanto centro cultural, atua na confluência de três faces ou paradigmas:[83] a memória e conservação do patrimônio cultural; a difusão e democratização do acesso à informação e a mediação e apropriação do conhecimento.[84] Nesse modelo de biblioteca, a leitura ganha centralidade através da promoção de seminários[85] e ao pautar suas funções de informação, lazer, cultura e educação pela perspectiva da inclusão sociocultural.[86]

A biblioteca atua na memória e conservação do patrimônio cultural, na difusão e democratização do acesso à informação e na mediação e apropriação do conhecimento.

As práticas de leitura nas bibliotecas precisam favorecer o sentido de pertencimento de seus interagentes, ao constituírem-se em espaços de resistência à exclusão e de afirmação de identidades coletivas.

Definida sua finalidade e concepção geral, a "biblioteca centro cultural" pode ter diferentes configurações em função de sua localização e de seu endereçamento. Bibliotecas situadas em hospitais ou em unidades prisionais, em museus e institutos culturais, bibliotecas virtuais, acervos disponíveis em estações de transporte público ou em unidades de assistência social e outras tantas indicam a ampla variedade de formas que a biblioteca pode ter em função de sua localização. Quanto ao endereçamento, um diferencial pode ser a especialização no atendimento à infância, a idosos, a pessoas em situação de rua, a especialistas em determinada área do conhecimento, entre muitas outras possibilidades. A biblioteca infantil, cuja presença no Brasil está atrelada historicamente ao movimento escolanovista,[87] desdobra-se mais recentemente em bebetecas, especialmente voltadas a leitores menores de 6 anos, que ainda não leem sozinhos, o que supõe a presença tanto das crianças quanto de seus responsáveis e mediações que atendam às peculiaridades da primeira e primeiríssima infância.[88]

ESCOLA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas letradas fazem parte do cotidiano escolar, e tanto o ensino da leitura quanto a formação de leitores são atribuições esperadas desta instituição. Para que cumpra essas funções, pelo menos dois espaços são centrais na escola: a sala de aula e a biblioteca.

Em diferentes etapas da escolarização, a leitura se configura como conteúdo de ensino e está prevista em propostas e diretrizes curriculares,[89] compõe os planejamentos de ensino e integra as rotinas das salas de aula. No entanto, o tempo dedicado às práticas de leitura, a seleção do que se lê, os modos como se lê e as mediações docentes podem ser orientadas por diferentes paradigmas (desde aqueles mais diretivos e transmissivos até os interativos e construtivos), com consequências distintas para a aprendizagem da leitura e a formação leitora. Embora o ciclo de alfabetização seja o período em que se formaliza o ensino relativo aos princípios e funcionamento do sistema de escrita alfabética, todas as etapas e modalidades de ensino estão implicadas e precisam estar envolvidas em processos de ensino "da" e "através da" leitura.

No que se refere mais especificamente à formação de leitores, um desafio é repensar as formas de escolarização da leitura literária. A definição de objetivos e de sua progressão curricular não é suficiente para promover práticas que assegurem que crianças e jovens estudantes se apropriem das estratégias de leitura e das habilidades e atitudes de leitores perenes, nem que desenvolvam e aprimorem sua competência literária.[90] Outro desafio é a discussão da leitura como lugar de apropriação de conhecimento, tanto do ponto de vista interdisciplinar como nas rotinas das diversas disciplinas escolares nas mais diversas etapas da escolarização. Sendo assim, muitas dimensões precisam ser consideradas para que a sala de aula seja efetivamente um lugar que promova a formação de leitores, entre elas: disponibilidade e condições de acesso a livros e outros materiais impressos, audiovisuais ou eletrônicos; seleção de acervos; disposição dos livros na sala de aula (em cantinho de leitura ou outra forma de configuração espacial); eventos de leitura e estratégias didáticas adotadas; e intencionalidade pedagógica e finalidades de ensino.

* A definição de objetivos para a leitura e de sua progressão curricular na escola não é suficiente para promover práticas que assegurem que os estudantes se apropriem das estratégias de leitura e das habilidades e atitudes de leitores perenes.

Na rotina da sala de aula, diferentes formas de organização do trabalho pedagógico podem contribuir para engajar os estudantes em práticas leitoras que respeitem a diversidade de suas experiências e trajetórias de leitura e ao mesmo tempo servir como "vasos comunicantes"[91] que os aproximem da experiência literária. Além das atividades permanentes, a proposição de sequências e projetos didáticos contribui para alfaletrar,[92] superando a fragmentação curricular e conduzindo processos de apropriação do conhecimento por meio da leitura. Para que docentes possam efetivamente "dar a ler",[93] no sentido de atuarem como mediadores na formação de leitores, as condições concretas em que está situada a docência precisam favorecer

Falar em
bibliotecas é
falar no plural.

a reflexão na ação e a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais a leitura é uma prática conjunta e que engaja coletivos docentes no planejamento de suas intervenções pedagógicas.

* Para que a sala de aula seja efetivamente um lugar que promova a formação de leitores em interação com a biblioteca escolar é preciso considerar: disponibilidade e condições de acesso a livros e outros materiais impressos, audiovisuais ou eletrônicos; seleção de acervos; disposição dos livros na sala de aula; eventos de leitura e estratégias didáticas adotadas; e intencionalidade pedagógica e finalidades de ensino.

Na escola, a biblioteca e as salas de leitura cumprem funções que transitam entre aquelas que a caracterizam como um centro de recursos para a aprendizagem — quando focadas no apoio à pesquisa e outras atividades curriculares, disponibilizando uma diversidade de materiais e suportes de leitura e atuando de forma integrada e complementar às demandas advindas da sala de aula — e uma configuração direcionada a incorporar na escola práticas sociais e culturais da leitura[94] — com foco no letramento literário e na apropriação cultural.[95] Ao organizar-se em torno de práticas do conhecer, do compartilhar e do criar,[96] a biblioteca contribui para a formação de leitores e seu letramento literário, como será tratado no eixo 3. Em termos de alcance, além das ações voltadas aos estudantes e aos professores, a biblioteca pode oferecer uma programação voltada a outros profissionais que atuam na escola (gestores, coordenadores, profissionais de apoio pedagógico e de infraestrutura), assim como atividades que integrem os familiares dos estudantes e a comunidade do seu entorno.

* Para que docentes, bibliotecários e outros agentes da leitura sejam mediadores na formação de leitores, as condições para sua atuação precisam favorecer a reflexão na ação e a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais a leitura é uma prática conjunta, engajando coletivos de profissionais no planejamento de suas intervenções pedagógicas.

Se a biblioteca escolar ainda é lembrada como um local de guarda de livros, em que predomina o silêncio para a leitura individual e ausência de profissionais para o acolhimento do leitor, o que apontaria para seu desuso progressivo numa sociedade cada vez mais marcada pelas tecnologias virtuais da cibercultura, renova-se sua relevância ao propiciar práticas compartilhadas de leitura e promover formas de sociabilidade mediadas por livros e por textos diversos, fomentando modos de resistir e se contrapor ao dilúvio informacional, seu consumo acrítico e superficial.

A biblioteca certamente não substitui as práticas leitoras realizadas na sala de aula, mas pode ampliar as conexões extraescolares, promovendo atividades que abrangem a escola como um todo, tais como visitas a livrarias, encontros literários (com contadores de histórias, artistas populares, guardiões de memórias das comunidades locais, escritores e ilustradores, pesquisadores, entre outros produtores de cultura de seus territórios), concursos e publicações, entre outras possibilidades. Desse modo, a biblioteca escolar pode contribuir para que os estudantes compreendam que a leitura e os livros têm vida fora da escola, o que é fundamental para que comportamentos e disposições leitoras se perpetuem além do período de escolarização. Nesta direção, é importante a rede de conexões que se pode estabelecer entre a biblioteca escolar e as bibliotecas gerais, como designadas na rede Sesc.

* A biblioteca escolar pode contribuir para que os estudantes compreendam que a leitura e os livros têm vida fora da escola, o que é fundamental para que comportamentos e disposições leitoras se perpetuem além do período de escolarização.

PONTOS DE INTERCONEXÃO: AGENTES DE LEITURA, PROJETOS INTERSETORIAIS, OCUPAÇÕES

Algumas ações exemplares evidenciam as conexões e os elos entre bibliotecas e escolas, em particular as que envolvem programas de formação de

mediadores, projetos em rede e a presença em eventos, participação em editais e chamadas públicas, concursos literários e outras ações de promoção da leitura.

A formação de mediadores de leitura — tema detalhado no eixo 5 — pode conectar bibliotecas e escolas. Quando a leitura e as mediações caracterizam a ação cultural nas bibliotecas geral e escolar, é possível traçar programas de formação continuada para os profissionais tendo vários pontos em comum. Se os interagentes são majoritariamente crianças e jovens, tanto na biblioteca quanto na escola, é preciso programar como as famílias serão envolvidas nas diversas atividades realizadas nesses locais de leitura. Se o espaço acolhe grupos culturais do território e se torna referência para ações das culturas juvenis, as demandas formativas dos mediadores também terão intersecções e pontos de convergência. Quando a biblioteca e a escola abrem espaço para a escrita literária e para a publicação de interagentes e estudantes, os mediadores têm em comum a necessidade de conectarem-se com especialistas para compor comissões de seleção, revisores, ilustradores, programadores visuais e outros profissionais envolvidos na confecção de um livro (artesanal, impresso ou eletrônico), o que requer habilidades e formação em serviço.

Etapas de projetos de leitura podem ser distribuídas entre a biblioteca e a escola. Para tanto, a origem pode ser comum aos dois espaços ou pode ser desencadeada por um deles, com posterior convite para um trabalho colaborativo. A aproximação pode ocorrer, ainda, na etapa de divulgação dos produtos e na promoção de eventos associados. Se os enquadramentos institucionais diferenciam a biblioteca e a escola, o movimento em torno das práticas leitoras pode servir de ponte para ações intersetoriais.

Muitos agentes e instituições promovem, regularmente ou de modo eventual, eventos, concursos e editais que envolvem leitura, leitores e seus mediadores. Assim, cabe à biblioteca e à escola buscar maneiras de participar dessas promoções. A professora de biblioteca pode inscrever sua turma num concurso on-line que envolve a escrita de contos a partir

da leitura da obra de determinado autor de literatura infantil, ou a pessoa responsável pela biblioteca pode abrir espaço para que sua unidade seja um dos locais a receber uma exposição de fotografias associada à divulgação de um livro de arte, entre tantas outras possibilidades. A equipe escolar pode submeter algum dos projetos desenvolvidos na biblioteca escolar ou no cantinho de leitura de uma turma numa seleção para participar de uma mostra de práticas bem-sucedidas. Os bibliotecários podem concorrer a um prêmio de boas práticas em letramento literário.

As possibilidades de conexão biblioteca e escola são múltiplas e diversas e oferecem um horizonte amplo para a renovação das práticas de leitura nesses espaços institucionais.

As possibilidades de conexão biblioteca e escola são múltiplas e diversas e oferecem um horizonte amplo.

EIXO 3
LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SINGULAR

No conceito de leitura como construção de sentidos feita por meio de textos cujos códigos são relativamente estruturados, abertos, dinâmicos e variáveis, e em que o leitor assume uma série de papéis simultâneos e complementares em resposta a esses textos, a leitura literária pode ser vista como aquela em que tal processo é mais evidente. Nas escolas e nas bibliotecas enquanto espaços institucionais da leitura, a presença e a mediação dos textos literários são instrumentos e mecanismos fundamentais para a apropriação de estratégias de leitura e das práticas de leitores perenes. Nas políticas públicas de promoção da leitura e nas pesquisas de opinião sobre comportamento leitor e condições de leitura, há uma correlação do leitor ideal com o leitor literário indicada pela importância dada à aquisição de acervos literários e à leitura de textos literários como atividade de lazer. Nos projetos de leitura que se desenvolvem em espaços tão diversos como presídios, onde a leitura determina a remição da pena, e estações de transporte coletivo urbano, onde livros são oferecidos livre e anonimamente aos passageiros em trânsito, as obras literárias ocupam um lugar prioritário.

Não é difícil perceber, a partir das considerações acima, que a leitura literária perpassa, de maneira implícita ou explícita, conceitos, espaços, funcionalidades e políticas de leitura, servindo, muitas vezes, como um ideal de leitura ou uma prática pela qual se garante a condição de leitor. Essa posição de modelo ou referência para outras práticas de leitura acontece por razões históricas e culturais diversas, a exemplo da associação entre a leitura literária e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a longa presença da literatura na escola como parte do ensino de línguas, o livro

como suporte preferencial da literatura e o envolvimento emocional e intelectual do leitor com a obra literária. O resultado dessas e outras tantas associações faz da leitura literária uma prática singular que, apesar de ser socialmente tomada como um ideal, nem sempre é efetivamente realizada, nem claramente definida ou conceitualmente delimitada.

A leitura literária costuma ser tomada como modelo ou referência para outras práticas de leitura.

O lugar idealizado que ocupa não garante a prática efetiva da leitura literária, nem uma clara delimitação conceitual.

Para entender a leitura literária convém distinguir entre a leitura de obras literárias e a leitura literária de obras.

Na construção de um entendimento conceitual da leitura literária, convém iniciar fazendo uma distinção entre duas práticas: a leitura de obras *literárias* e a leitura *literária* de obras.[97] A leitura de obras literárias, que é talvez o sentido mais comum da expressão, consiste na leitura de textos que cumprem uma função estética ou que são considerados literários por uma determinada comunidade de leitores. Trata-se, na maioria das vezes, do uso social dos textos literários como entretenimento ou divertimento, que envolvem questões relativas à leitura de fruição, o prazer de ler, a leitura subjetiva, o gosto pela leitura e o hábito de ler. Quando inserida em ambientes educacionais, a leitura de obras literárias tende a ser vista como um modelo a ser seguido para a formação de um leitor autônomo e perene, ao mesmo tempo que os textos literários funcionam como auxiliares prazerosos para a aprendizagem da escrita, quando não de outros conhecimentos sob a fórmula horaciana de unir em uma mesma prática o útil e o agradável. Essa prática de leitura também se faz presente na necessidade ou exigência da leitura de determinados textos que não podem deixar de fazer parte da formação do leitor, seja

porque, fazendo parte do patrimônio cultural, com os embates sociais que o caracterizam, tenham se constituído em referência por conta de sua elaboração estética, seja porque representam identidades e discutem temáticas significativas para aquela comunidade. Em todas essas situações, a leitura literária se refere, prioritariamente, aos textos lidos, e, secundariamente, a um modo de ler que busca destacar nesses textos os elementos pelos quais são valorizados.

✳ A leitura de obras literárias demanda um comprometimento pessoal, emocional e subjetivo com o texto.

A leitura literária dos textos literários é marcada por uma perspectiva que reivindica não apenas a especificidade dos textos literários, mas também, e, sobretudo, de um modo de ler distinto dos demais, que é o modo literário. Esse modo de ler, que pode inclusive ser aplicado a obras que não foram produzidas inicialmente com intenção estética e que passam a ser consideradas literárias por força do modo como são lidas, demanda uma aprendizagem específica. Esta, por sua vez, envolve conhecimentos de diversas ordens, a exemplo das especificidades de estrutura desses textos, das relações intertextuais tecidas a partir das leituras anteriores do autor e do leitor e das informações contextuais presentes nos textos e mediadas pelo conhecimento de mundo do leitor, que precisam ser integrados na prática da leitura literária. Também o leitor não é mais um leitor genérico, pois, para realizar a leitura literária, ele precisa de uma formação específica que o faz ser leitor literário, ou seja, aquele que é capaz de selecionar, analisar e apreciar criticamente os textos literários. A ênfase da leitura literária se desloca dos textos para a atuação do leitor no diálogo com a obra, e a importância desse modo de ler se verifica pelo que o seu exercício oferece ao leitor em termos de desenvolvimento pessoal e social.

A despeito de serem distintas, essas duas práticas de leituras recobertas pela expressão leitura literária não são excludentes. Ao contrário, elas compartilham constantemente textos e procedimentos e muitas vezes

A leitura literária
exige uma perspectiva
analítica, crítica
e avaliativa.

caminham imbricadas na formação do leitor. É essa compreensão que tem orientado grande parte dos estudos contemporâneos que fazem da leitura literária a matéria do ensino da literatura na escola e das mediações literárias na biblioteca, mesmo quando enfatizam uma ou outra prática de leitura literária. O que esses estudos buscam é conciliar o comprometimento pessoal, emocional ou subjetivo do leitor, que é mais característico da leitura de textos literários, com a perspectiva analítica, crítica e avaliativa, que é demandada pela leitura literária dos textos literários.[98] Esse movimento de conciliação tem maiores chances de sucesso quando se reconhece que a leitura literária é uma prática singular cuja especificidade é determinada tanto pelo tipo de interação do leitor com os textos, como se viu acima, quanto pela concepção de literatura que identifica e sustenta essa singularidade.

Ambas as práticas de leitura literária são necessárias e precisam ser conciliadas para garantir a formação do leitor literário.

LITERATURA COMO CONDIÇÃO HUMANA

Há tanta definição de literatura quanto os estudos que se dedicam ao tema. A possibilidade de ser abordada por diversas disciplinas, as muitas formas que assume ao longo do tempo, as implicações contextuais decorrentes de cada sociedade e a variedade dos recursos linguísticos que recobre e compartilha com outras manifestações artísticas e culturais fazem com que a definição de literatura seja constantemente retomada, disputada e renovada.

A dificuldade de delimitação conceitual da literatura não impede que o termo seja largamente empregado para distinguir — e não raro legitimar — uma grande variedade de textos, seja esse rótulo conferido por atos institucionais, como a inclusão de uma obra ou autor em estudos acadêmicos ou a concessão de um prêmio prestigiado; seja por conta dos números do mercado, que indicam que aquela obra foi assim recebida por centenas de

milhares de leitores; seja porque a escola diz que precisam ser lidas por constituir o patrimônio cultural da nação ou da humanidade; seja porque respondem à necessidade política de representar identidades e garantir voz a grupos sociais minoritários; seja porque se faz reconhecer como prática elaborada de comunicação verbal na qual a fabulação e a palavra refletida sobre si mesma têm papel destacado; seja porque interessa aos produtores dos textos reivindicar tal denominação; entre tantas outras formas de circulação social dos textos literários.

Entre a abstração dos conceitos e a identificação dos usos, um caminho possível é reconhecer que, antes de ser assim nomeada por seus produtos, a literatura é parte da condição humana. É isso que torna possível falar de literatura como a capacidade intrínseca do ser humano de representar a si, o outro e o mundo por meio de palavras, seguindo a tradição aristotélica que tem na mímesis — aqui entendida como imitação criativa, produção, transformação — marca distintiva do homem que recria na linguagem e pela linguagem uma existência simbólica.[99] Também é o que se pode observar na defesa da literatura como um direito fundado pela necessidade de fabulação inerente a todo ser humano, complementada pelo desenvolvimento de uma melhor compreensão de quem somos e de como vivemos no mundo que compartilhamos com os outros dada pela leitura literária.[100] Do mesmo modo que, traduzida em termos contemporâneos e inserida no contexto escolar, a literatura é parte de um processo de humanização que convida à reflexão e suscita posicionamento ético por meio de um diálogo com o texto — diálogo esse que, rompendo os limites espaciais e temporais, conduz o leitor à construção de identidades, ao desenvolvimento da empatia e ao reconhecimento da alteridade.[101]

É por ser uma condição humana que a literatura pode ser encontrada em todas as culturas em variados registros e formas, independentemente de usos, suportes e instituições. Das histórias contadas em roda de uma fogueira aos festivais literários que movem toda uma cidade, dos poetas andarilhos às oficinas para escritores profissionais, das tábuas cuneiformes às telas dos computadores, a literatura sempre se faz presente nas socieda-

des humanas. Em todos os lugares e em todos os tempos sempre é possível surpreender a palavra usada para criar o mundo feito apenas de palavras e por meio delas simbolizar o que fomos, o que somos e o que queremos ser, quer em termos individuais, quer em termos sociais.

LITERATURA COMO REPERTÓRIO

Nesse processo de simbolização da palavra feito por meio da poesia e da ficção aqui entendidas não como modos textuais, mas sim como polos de um contínuo que vai do eu para o outro e para o mundo, a literatura é mais bem entendida como uma linguagem. Não no sentido de uma linguagem com imagens rebuscadas e herméticas ou que empregue palavras pouco usuais, como o senso comum tende a identificar o texto literário. Nem como uma linguagem claramente distinta das outras, como sugerem as comparações entre textos literários e informativos dos livros didáticos. Linguagem no sentido de um sistema de signos e modo de comunicação culturalmente convencionados para o uso simbólico da palavra que se manifesta em produtos diversificados constituindo um repertório.[102] Desse modo, ao longo da história, é possível verificar nesse repertório as diferentes maneiras pelas quais as manifestações da linguagem literária se presentificam nas sociedades humanas, podendo a literatura ser integrada a práticas religiosas e rituais de iniciação cultural, como pode ser observado mais facilmente em sociedades ágrafas, ou ter uma instituição claramente distinta, como acontece nas sociedades urbanas ocidentalizadas pelo menos desde o século XVIII.

O elemento mais imediato do repertório da literatura é o conjunto de obras que de uma maneira ou de outra é perpassado pela linguagem literária. Uma primeira característica desse conjunto é que ele é dinâmico, ou seja, está sempre em movimento absorvendo novas obras e descartando outras conforme suas fronteiras são dimensionadas. Outra característica é que essas fronteiras são traçadas por uma série de convenções culturais e disputas sociais envolvendo diversos atores; por essa razão, obras textualmente similares podem não ser consideradas literárias, enquanto outras muito distintas textualmente são identifi-

cadas como tal. Também não se trata de um único conjunto, mas sim de vários conjuntos que são organizados segundo critérios internos e externos conforme o diálogo que estabelecem e a posição que ocupam uns em relação aos outros.[103] Um exemplo disso é a literatura infantil. Sua cartografia,[104] longe de ser um simples recorte dado pelo endereçamento das obras ao leitor criança, passa necessariamente pelo modo como é integrada ao cânone escolar, o aproveitamento que faz da literatura oral e da literatura popular, a especificidade de seus muitos gêneros e a aproximação ou o distanciamento entre texto escrito e texto imagético — que avança para outros formatos com som e vídeo, como acontece com os livros-aplicativos —, além da relação com o cânone nacional e a herança cultural por meio da transferência do prestígio dos escritores já legitimados e a produção de versões e adaptações.

* A literatura é uma linguagem que se apresenta por meio de um repertório identificado tanto pelas obras quanto pelo modo de ler e produzir as obras.

  O repertório da literatura depende da correlação de forças entre mercado e instituições que selecionam e legitimam como literárias as obras e informam as práticas de leitores e produtores de textos.

  É por isso que, apesar de ser percebido como pessoal, o manuseio da literatura tem sempre uma dimensão social.

A literatura como repertório é também um modo de ler construído em torno de vários protocolos que organizam a leitura e informam ao leitor como se portar diante de textos que são ou podem ser rotulados como literários. É assim, por exemplo, que mesmo sem uma teoria sofisticada sobre ficção, o leitor literário não recusa como irreais os elementos mágicos de um conto maravilhoso, nem exige das personagens de romances que se comportem como pessoas que tal como ele pagam contas, tomam banho e vão diversas vezes ao banheiro (a não ser que isso seja relevante

A literatura é parte da condição humana e pode ser encontrada em todas as sociedades.

para a narrativa, é claro), entre outros aspectos do que se convencionou chamar de suspensão da descrença e pacto ficcional. Do mesmo modo, o leitor literário se emociona com os sentimentos expressos em um poema porque os sente empaticamente como seus, estabelecendo uma comunhão de almas com o eu lírico e não com um autor distante do qual pode até dispensar os detalhes biográficos, e procura desvelar imagens expressas em versos que, à primeira vista, surgem por demais inusitadas, mas, graças ao seu trabalho de leitura, adquirem coerência e terminam por dizer exatamente tudo o que precisava ser dito.

Tal como o modo de ler literário, há um modo específico de produzir obras que é parte da literatura como repertório. Nesse caso, o produtor de textos se apropria da linguagem literária para compor uma obra que reforça, reforma ou contesta aquelas que já são reconhecidas como parte do repertório literário, no que pode ser lido como parte das relações de intertextualidade ou traduzido como intenção estética. Aqui é importante compreender que os recursos estilísticos — metáforas, alegorias, rimas, aliterações etc. — usualmente tomados como características de um registro literário só são assim considerados porque são encontrados em maior profusão nas obras reconhecidas como literárias, e assim integram, ao lado de outros tantos recursos linguísticos, discursivos e culturais, a literatura como repertório.

O uso do repertório literário ou sua delimitação em uma determinada sociedade depende, ainda, da correlação de forças entre os espaços institucionais e os mecanismos do mercado que garantem a permanência e a circulação das obras entre produtores e leitores. Livrarias, bibliotecas, escolas, apreciações críticas, prêmios, festivais, feiras, divulgadores virtuais e as muitas celebrações em torno da literatura que atravessam o mercado e as instituições selecionam e legitimam obras, modos de ler e produzir textos como literários por meio de interesses e disputas de diversas ordens.[105] Aqui é importante destacar a relevância e a necessidade de se avaliar essas seleções e legitimações, indagando seus critérios e os princípios que as alimentam, para que não sejam assumidas como naturais, nem se recuse ou desvalorize outras formas de constituição do

repertório literário, muitas vezes até mais próximas e significativas para o leitor do que aquelas já consagradas pelo mercado e pelas instituições.

Desse modo, embora a relação de leitores e produtores com a linguagem literária seja sempre efetivada a partir de uma dimensão pessoal, as várias formas de manuseio da literatura como repertório são marcadas pela sua dimensão social. Daí que a produção de textos literários — que envolve não só a escrita, mas também outras formas de produção de significados, como as que usam sons e imagens —, a leitura literária — que não se restringe à leitura individual ou escolar, pois se estende a várias formas de leitura coletiva — e a circulação da literatura — onde são postos em disputas os interesses e necessidades do mercado, das instituições, dos leitores e dos produtores — ganham um sentido mais preciso quando consideradas práticas sociais que dão acesso ao repertório literário, ou seja, quando compreendidas como uma forma de letramento.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Como visto no eixo 1, o uso recente da palavra letramento deixa o campo restrito do ensino da escrita na escola para dar conta do lugar ocupado pela escrita e pelas práticas a ela associadas na sociedade contemporânea, entendendo que o uso competente da escrita é importante para a inserção no mundo do trabalho, e mais importante ainda para o exercício da cidadania e para a inclusão de todos em uma sociedade repleta de textos e em constante transformação cultural, sobretudo no mundo digital.[106]

Ao nomear menos uma habilidade ou competência neutra e mais os modos como a atividade social em curso, inclui objetos de leitura com propósitos determinados, o letramento é sempre plural. Inclusive do ponto de vista de questões de educação, falar de letramento significa falar de aprendizagens culturais permeadas pela escrita em práticas sociais diversas. Daí os termos multiletramento, letramento digital, letramento informacional, letramento midiático, letramento político, letramento visual, letramento escolar, entre outros, que, reconhecendo essa pluralidade, tanto da participação como da aprendizagem, procuram localizar as práticas de leitura

e de escrita em contextos específicos.[107] O letramento literário faz parte deste grupo ao nomear as práticas sociais que envolvem os textos literários.

Não se trata, porém, de uma simples adição de letramento como prática social a um corpus de textos que corresponde ao literário conforme uma perspectiva genérica que lembra a divisão das artes segundo um elemento essencial. Ao contrário, tal como acontece com os outros tipos de letramento, o conceito de letramento literário responde por uma nova compreensão do lugar da literatura nas relações socioculturais, isto é, nomeia a especificidade dos usos e práticas sociais que constituem entre nós a literatura.[108] É assim que o letramento literário pode ser definido como uma prática social que se efetiva pelo manuseio do repertório da literatura tal como definido acima, ou seja, os conjuntos de obras e os modos de ler e produzir essas obras, conforme a delimitação feita pela circulação dessas obras nas diversas instâncias sociais.

* O letramento literário é uma prática social que se efetiva pelo manuseio das obras, do modo de ler e da produção de texto identificados como literários.

  Enquanto aprendizagem cultural, isto é, na perspectiva da formação do leitor literário, o letramento literário consiste na apropriação contínua da linguagem literária.

  Essa apropriação depende de três grandes fatores: a experiência literária, a comunidade de leitores e a competência literária.

Na perspectiva da leitura literária e da formação do leitor literário, o letramento literário tem como centro a apropriação contínua da linguagem literária relacionada a três grandes fatores. O primeiro deles é a experiência da literatura, ou seja, não há apropriação, esse movimento de tornar o alheio em algo seu, de incorporar no sentido de trazer para si e fazer parte de si, sem que se experiencie alguma manifestação da linguagem literária. Embora essencialmente estética, essa experiência não deve ser assimilada unicamente ao prazer, nem mesmo a algum tipo de vivência transcenden-

tal, antes à dimensão humana da literatura que consiste no uso simbólico da palavra para dizer a si e ao mundo, como apresentamos acima.

✳ Ao experienciar a literatura o leitor pode reconhecer a si mesmo e ao outro, imergir em outras vidas e em outros mundos, conhecer melhor as formas de dizer o mundo e ser desafiado a se reconstituir na sua relação com os outros e o mundo.

É dessa maneira que, partindo dos usos mais comuns da literatura,[109] podemos dizer que a experiência literária proporciona ao leitor um mergulho em si mesmo ao lhe dar palavras para expressar o que sente e pensa e a possibilidade de se reconhecer na trajetória de vida, se identificar com os conflitos vividos e se sentir representado na voz e na ação de uma personagem. A experiência da literatura conduz o leitor à imersão em outros mundos, a romper as fronteiras do tempo e do espaço e viver outras vidas como se fosse sua, a se encantar com as palavras e se emocionar com os sentimentos que elas expressam como se fossem os seus próprios, a se deixar prender pelo texto, sem deixar de perceber ou mesmo porque percebe que está frente ao uso simbólico da palavra. A literatura também oferece conhecimentos diversos sobre os mundos que encena, possibilitando que o leitor não apenas se informe externamente, mas vivencie esses conhecimentos internamente, até porque o maior conhecimento que dispõe é da própria organização da linguagem para dizer o mundo. A experiência literária pode, ainda, chocar e perturbar o leitor, com o texto desafiando convenções sociais, culturais e linguísticas; e, demandando que o leitor se desloque do já estabelecido, pode fazer com que ele questione, reflita e se reposicione frente ao mundo e às palavras.

Em todos esses usos, que não esgotam nem recobrem a totalidade das experiências literárias, nem são excludentes entre si, o leitor estabelece uma relação pessoal e intransferível com o texto[110] que, mesmo sentida como íntima, é informada pelas comunidades de leitores das quais ele faz parte. Nessas comunidades de leitores, que são o segundo fator do

letramento literário, determina-se o que conta como literatura, isto é, o universo de obras que podem ser assim rotuladas e, consequentemente, a importância e a necessidade de serem lidas por se constituírem como referências culturais tanto para o passado quanto para o presente. Também são estabelecidos os modos de ler que constituem a leitura literária e a aplicação deles em determinadas obras em um processo recíproco de legitimação, assim como os modos de escrever e os artifícios linguísticos e discursivos que assinalam a intenção literária. Em outras palavras, é dentro das comunidades de leitores que a linguagem literária se apresenta como um repertório a ser apropriado — e também negociado, disputado, negado, reformado e afirmado — pelo leitor, quer como um conjunto de obras, um modo ler e um modo de produzir textos que constitui socialmente a literatura.

Em sua trajetória de vida, o leitor se apropria de diversas obras e se insere em diferentes comunidades, o que faz do letramento literário um processo de aprendizagem perene, ou seja, está sempre em movimento e vai se modificando continuamente conforme o percurso de sua história de leitor.[111] É por meio desse percurso que o leitor desenvolve a sua competência de manuseio do repertório que constitui a literatura ou, mais sinteticamente, a competência literária, que é o terceiro fator do letramento literário.

* A competência literária é desenvolvida pelas experiências literárias e pelo manuseio do repertório da literatura dentro das comunidades de leitores.

A competência literária foi definida inicialmente como a internalização e o reconhecimento de convenções literárias[112] que levam o leitor a identificar um texto como literário, a exemplo do uso do verso nos poemas, o pacto ficcional, a identificação de gêneros e formas literárias específicas, a distinção entre autor e narrador ou eu-lírico, a identificação do protagonista e sua relação com outros personagens na estrutura narrativa, o emprego de determinados recursos linguísticos, como o fluxo de cons-

Nas comunidades de leitores, o leitor aprende, negocia, potencializa, compartilha, afirma, recusa e amplia o repertório da literatura.

ciência e abordagens temáticas, a exemplo da narrativa distópica, entre outros aspectos. Atualmente é vista de uma maneira bem mais ampla ao abarcar a comunicação literária e as interações do leitor com o texto literário para as quais contam o "intertexto leitor", pelo qual o leitor ativa saberes, estratégias e recursos para dar sentido ao texto,[113] a transferência literária,[114] que acontece quando o leitor se engaja pessoalmente com o texto aplicando seus conhecimentos e suas experiências na interpretação literária, e o emprego de diversos códigos interpretativos[115] que ampliam e aprofundam a interação do leitor com o texto literário.[116]

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O entendimento de que a competência literária é adquirida por meio das experiências literárias efetivadas em comunidades de leitores não implica que seja uma competência geral e automática derivada simplesmente do saber ler ou mesmo de saber ler literatura como uma competência dissociada de seu contexto. Ao contrário, trata-se de uma aprendizagem que precisa ser desenvolvida como parte do letramento literário. Desse modo, o leitor literário pode ser definido como um leitor que, por meio de experiências literárias efetivadas dentro de comunidades de leitores — práticas de letramento literário —, desenvolveu a competência de manusear o repertório da literatura — a competência literária — que é o seu próprio repertório.

Em nossa sociedade, as bibliotecas e as escolas são espaços institucionais — ao lado de outros espaços de sociabilidade, como a família, os grupos de amigos e interesses, as redes sociais e os sites da internet — onde desenvolvemos e aprimoramos a competência literária e nos formamos como leitores literários, quer por meio do ensino explícito da literatura, quer por meio do acesso mediado às obras literárias e de práticas variadas de leitura e escrita da literatura que potencializam o letramento literário. Nesses espaços de leitura destinados institucionalmente à formação do leitor, o desenvolvimento da competência literária passa necessariamente pela integração de dois mecanismos que fundamentam as diversas práticas de leitura literária: a seleção dos textos e o compartilhamento da leitura.

✳ O desenvolvimento e aprimoramento da competência literária depende das formas de seleção dos textos e do compartilhamento da leitura.

Dada a amplitude do universo dos textos identificados como literários, a seleção de obras que favoreçam ou encaminhem adequadamente o letramento literário é uma tarefa altamente complexa. A começar porque é sempre uma seleção entre tantas outras seleções, uma vez que, para chegar às mãos ou aos olhos do leitor, as obras passam antes por uma série de escolhas que fazem parte das condições de circulação social dos textos — editoras, livrarias físicas e virtuais, leitores profissionais, organizações premiadoras e fomentadoras da leitura, críticos literários e divulgadores diversos, a exemplo dos booktubers, todos interferem na comercialização e disponibilização pública das obras, que, chegando às escolas e às bibliotecas, são selecionadas por professores e mediadores de leitura. Depois, porque a seleção das obras envolve uma série de critérios que seguem lógicas e ordens variadas, nem sempre explícitas, nem sempre bem fundamentadas em relação à formação do leitor literário.

Nas escolas, por exemplo, o uso inadequado da lógica pedagógica pode levar ao didatismo entendido como um modo de escolarização que reduz a literatura ao cumprimento de outras finalidades pedagógicas. Ao subordinar a literatura à educação, o didatismo erige como critérios de seleção a utilidade do texto para o ensino de conteúdos disciplinares, a abordagem de temas educativos ou a relação com datas comemorativas e a facilidade de leitura definida segundo o número de páginas e a familiaridade com o léxico das obras, desconsiderando a qualidade estética dos textos e os interesses e as necessidades dos estudantes quanto ao desenvolvimento da competência literária.[117]

Nas bibliotecas, a lógica do acesso ao patrimônio cultural pode levar a critérios que valorizem excessivamente as obras do passado em relação às obras contemporâneas ou privilegiem exclusivamente as obras consideradas clássicas e de alto valor estético. Isso ocorre em detrimento de

obras e manifestações literárias que não têm o mesmo prestígio social, seja porque seus produtores não possuem amplo reconhecimento, como acontece com os autores locais ou regionais, seja porque destinadas a um amplo consumo e entretenimento.[118] Em qualquer caso, essa abordagem as obras que fazem uso da linguagem literária a um conjunto restrito e legitimado. Também pode ocorrer o inverso, isto é, a lógica do atendimento ao público ou da necessidade de atração do leitor pode erigir como único critério o suposto gosto do leitor, ou, pior ainda, o abandono do estabelecimento de critérios em nome de um relativismo falsamente expresso nos versos do poeta de que tudo vale a pena se a alma não é pequena.

A seleção de textos para a formação do leitor literário deve observar princípios e diretrizes:

- A pluralidade e a diversidade das obras.
- Obras significativas para a experiência literária do leitor, atendendo às especificidades e às necessidades individuais e da comunidade de leitores em que ele está inserido.
- Obras com diferentes níveis de complexidade em seus aspectos linguísticos, estilísticos, discursivos e temáticos.
- Explicitação do critério de seleção.
- Abertura para a participação dos leitores na seleção.

Para enfrentar os desafios da seleção de obras literárias, não há um único e definitivo caminho a ser percorrido. Há, porém, princípios e diretrizes que orientam essa seleção quando o objetivo é a formação do leitor dentro de uma perspectiva de letramento literário.[119] Uma primeira diretriz é que as obras selecionadas sejam plurais e diversas, possibilitando que os leitores tenham acesso a textos variados e diferenciados entre si. Não é possível formar o leitor com um único tipo de texto mesmo que este texto seja considerado de alta qualidade estética. Até para poder discernir os diferentes níveis de elaboração literária o leitor precisa ter contato com obras diversas. Do mesmo modo, a pluralidade de textos permite contemplar a heterogeneidade dos leitores, que têm interesses e necessidades diversas,

segundo suas características individuais. Daí a importância da seleção de obras de vários momentos históricos e países, regiões, locais e culturas diferentes, assim como obras endereçadas a públicos diferentes e de diferentes gêneros, formatos, suportes, estilos, autorias e abordagens temáticas.

O princípio que sustenta a pluralidade e a diversidade das obras na seleção é a necessidade de ampliação e diversificação do repertório de textos e práticas de leitura do leitor literário.

Outra diretriz é que as obras sejam significativas para a experiência literária do leitor, atendendo às especificidades e às necessidades individuais e da comunidade de leitores em que ele está inserido. Neste caso, o princípio orientador é que as obras selecionadas possam ser efetivamente manuseadas, e por isso devem estar alinhadas com as características do leitor e o nível de competência literária que se busca desenvolver. Obras significativas não são aquelas consideradas de leitura obrigatória para que um leitor seja considerado culto, sejam clássicas ou canônicas; nem que abordam as questões sociais da contemporaneidade, para que o leitor se identifique ou desenvolva empatia; nem que atendem às preferências imediatas dos leitores para que posteriormente sejam conduzidos a obras mais adequadas. Ao contrário, obras significativas são aquelas que favorecem a experiência da literatura porque atendem às necessidades de engajamento do leitor com a obra, seja de reconhecimento, encantamento, conhecimento, choque ou as várias combinações desses usos nas práticas de leitura.

Uma terceira diretriz é que as obras devem possuir diferentes níveis de complexidade em seus aspectos linguísticos, estilísticos, discursivos e temáticos. Trata-se de observar na seleção das obras tanto a diversidade e pluralidade horizontal quanto a vertical, para que o leitor tenha acesso a textos diferenciados também em termos de elaboração literária. Dentro de um mesmo gênero ou temática, há obras que demandam um maior investimento do leitor, atendendo melhor ao princípio da potencialização e aprimoramento de sua competência literária. Sem o desafio de enfrentar diferentes graus de complexidade, o leitor terá dificuldade de progredir literariamente, entendendo que a complexidade da obra envolve não só a sua constituição textual, mas também o modo como é lida. Uma obra

esteticamente bem elaborada contribui muito pouco para a formação do leitor se lida de maneira superficial e simplificadora, enquanto uma obra menos elaborada pode ser alvo de leituras aprofundadas.

Ao lado dessas diretrizes e desses princípios mais gerais, poderiam ser elencados outros mais específicos e circunstanciais. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar aqui duas outras diretrizes que dizem respeito não às obras em si mesmas, mas sim à relação entre leitores e mediadores dentro de uma atividade de leitura específica, o que será mais bem contextualizado no eixo 5. A primeira delas é a explicitação do critério de seleção daquelas obras para aquela prática de leitura, e assim justificada a relevância e negociada a necessidade da sua leitura com a comunidade de leitores. A segunda, que está parcialmente inserida na primeira, é a abertura para a participação dos leitores na seleção, quer contribuindo com novas obras, quer demandando acréscimos ou substituições do conjunto inicial, sem se deixar de considerar as diretrizes gerais anteriores que são determinantes para a formação do leitor literário.

Acima de tudo, é preciso considerar a centralidade da comunidade de leitores e a consolidação de práticas de leitura literária reconhecíveis e reconhecidas por elas. Essas práticas implicam propósitos determinados e, por consequência, chamam a atenção para trajetórias pertinentes em termos de formação do repertório. Nas competições poéticas (slams) referidas no eixo 1, por exemplo, não só se reinventa a cantoria repentista, os desafios e as trovas poéticas, como também se evidencia a emergência de uma comunidade de leitores que define e estrutura o manuseio do repertório da linguagem literária. Enfim, os leitores, em suas práticas sociais, e não somente em suas preferências individuais, dão pistas sobre suas necessidades para potenciais aquisições.

O compartilhamento da leitura, por sua vez, reforça o pressuposto básico de que o letramento literário é um processo de aprendizagem que perpassa a vida do leitor, começando por práticas de escuta e avançando continuamente sem se esgotar e sempre se renovando para outras tantas práticas de leitura com mediações e suportes diversificados. Todo leitor, portanto, tem algo a compartilhar a partir das experiências de leituras anteriores. Mais

que isso, é pela comparação e pelo contraste das experiências literárias em comunidades de leitores que o leitor potencializa o letramento literário e aprimora a competência literária, compreendendo que a sua leitura individual se amplia ou se fortalece ao ser compartilhada com outros leitores.

Embora sejam várias e diversas as formas de compartilhamento da leitura literária, em ambientes institucionais elas precisam ser sistemáticas e sistematizadas para atingirem o objetivo de formação do leitor literário. Há, assim, um percurso a ser seguido no compartilhamento da leitura nas escolas e nas bibliotecas.[120]

✳ O compartilhamento da leitura literária deve obedecer a um percurso que começa com o encontro pessoal do leitor com a obra e segue para a leitura responsiva e para práticas interpretativas.

O ponto de partida é o encontro pessoal do leitor com a obra que dá base à experiência literária. Para esse encontro acontecer é essencial que o leitor tenha acesso à obra integral. A leitura de fragmentos e excertos pode até suscitar a curiosidade e o interesse do leitor para conhecer o texto por inteiro, mas dificilmente proporcionará a experiência literária, pois o processo de dar sentido ao texto, de dialogar com o texto fica prejudicado quando não se conhece o todo da obra. O mesmo se observa em relação à descaracterização da obra, seja pelo empobrecimento de seu suporte original, seja pela transposição para outro suporte, seja pela sua transformação textual.

Na primeira situação, usualmente, no intuito de oferecer um suporte material para um conjunto maior de leitores, a obra é oferecida ao leitor com a subtração de parte de seus elementos, a exemplo da eliminação de paratextos, a reprodução de um livro de imagens sem as cores e de uma canção popular sem a música. Nas duas situações seguintes, tem-se a aplicação de uma lógica de equivalência e substituição que, no melhor dos casos, ignora as diferenças constitutivas entre dois textos que os tornam obras distintas, como acontece com a transposição de romances

ou contos para filmes e histórias quadrinhos; e, no pior deles, leva ao apagamento da condição de literário do texto, a exemplo da substituição da obra pelo resumo. O problema dessa lógica, que também é aplicada às adaptações de obras clássicas e reendereçamento de textos culturalmente prestigiados, como se verá na mediação, é que ela enxerga na obra apenas o aspecto temático, ou seja, desconsidera a indissociabilidade entre o dizer e o modo de dizer que caracteriza a obra literária e conduz à experiência literária.

No encontro do leitor com a obra é preciso considerar que se trata de um encontro pessoal no sentido de que é único e intransferível,[121] mas esse caráter pessoal não deve ser traduzido restritivamente como leitura individual e silenciosa, embora essa seja a sua forma mais comum. Também há um encontro pessoal com a obra no acesso coletivo ao texto, como acontece quando se assiste a um filme ou a uma peça de teatro, se ouve uma contação de história e se abre simultaneamente uma página da internet. Do mesmo modo, o encontro pessoal não precisa passar necessariamente pelo contato com o texto escrito, conforme costuma acontecer no ambiente escolar e em outros casos de mediação em que o acesso via voz, imagem ou tela é antecipado ou suplementado por um texto escrito impresso. Mais importante que o suporte utilizado é que esse encontro direto entre o leitor e a obra seja preparado pedagogicamente, ou seja, é preciso que o acesso material à obra seja acompanhado ou parta de uma estratégia de letramento literário que oriente a entrada no texto. Em outras palavras, o encontro do leitor com a obra terá mais chances de ser bem-sucedido se passar por um processo de mediação que, garantindo seu caráter pessoal, possibilite a experiência literária ao mesmo tempo que encaminha a formação do leitor literário.

✳ A leitura responsiva é uma resposta à obra que deve passar por algum modo de registro.

O próximo passo do compartilhamento é a leitura responsiva.[122] Se a leitura é entendida como um diálogo, então todo texto pressupõe uma

O encontro pessoal do leitor com a obra é único e intransferível.

resposta, uma réplica, uma troca de turnos, uma tessitura de vozes entre o eu e os outros que participam ou participaram da leitura daquela obra. É assim que o encontro pessoal do leitor com a obra gera uma resposta que deve ser registrada para ser compartilhada com os outros leitores que constituem a sua comunidade de leitores. Essa resposta pode assumir diversas formas de registro.

Usando a escrita, os exemplos mais comuns são o diário de leitura, em que o leitor registra suas impressões durante a leitura, ou a resenha, em que o leitor faz uma apreciação crítica da obra após a leitura, mas inclui também as várias formas de participação do texto, desde o exercício de reescrever o final da história ou ampliar o universo da narrativa inicial com a extensão temporal do enredo, o desenvolvimento de tramas paralelas e a inclusão de novas personagens, entre outras práticas típicas das fanfics.

Usando outros suportes e recursos, como a voz, o desenho, o vídeo e a performance corporal, o registro pode ser uma atividade de reconto oral, com o apoio da leitura de outras obras; uma ilustração ou imagem preexistente que se junta à obra, neste caso não apenas como uma atividade destinada a crianças que ainda não dominam a escrita, mas aberta a leitores de todas as idades; um vídeo que relaciona ou traduz o texto em imagens, uma dança que expressa determinada personagem ou trecho da obra e uma encenação de um poema ou narrativa, entre tantas outras possibilidades.

Qualquer que seja a forma adotada, o que realmente importa no registro não é a qualidade de sua elaboração, mas sim que seja uma resposta à obra, uma concretização do encontro do leitor com a obra, da experiência literária, enfim.

A qualidade da elaboração do registro deve ser observada e avaliada quando ele se integra ao terceiro passo do compartilhamento da leitura, que é a prática interpretativa, que pode ser efetivada já no registro da leitura responsiva ou pode se constituir em uma atividade à parte, com seu próprio registro. Trata-se de uma atividade em que os leitores contrastam e confrontam suas leituras após o encontro pessoal com a obra, acolhendo, reformulando, superpondo ou recusando outras interpretações dentro ou fora de sua comunidade.

Essa é uma prática de questionamento, descrição e análise pela qual os leitores apresentam e colocam em discussão como leram literariamente a obra, quais os recursos que perceberam na elaboração da obra e quais recursos utilizaram para efetivar a leitura da obra. Processo que, envolvendo diferentes posições quanto à obra e a leitura dela, culmina em uma síntese individual e coletiva do sentido da obra, que é sempre provisória e até por isso não pode ter um caráter impositivo para aquela comunidade de leitores.

A prática interpretativa consiste no compartilhamento da obra a partir das instâncias do texto, do intertexto e do contexto constituidor do modo literário de ler.

O encaminhamento da prática interpretativa se dá pela articulação de três instâncias de leitura: a instância do texto, que trata da composição da obra, de como o repertório da linguagem literária foi usado pelo autor para dar existência material a um texto singular; a instância do intertexto, que insere a obra e o leitor em um fluxo de leituras anteriores entretecidas tanto na produção quanto na recepção do texto, que envolve em um diálogo construtivo a memória do eu e do outro; e a instância do contexto, que se refere não à recuperação de informações externas à obra, mas sim ao mundo instituído na obra e a sua atualização permanente pelo leitor.

A abordagem de cada uma dessas instâncias não obedece a uma ordem sequencial ou preferencial, e elas podem ser combinadas de muitas maneiras. Nenhuma delas é mais importante do que a outra, embora se possa dar maior ou menor ênfase a uma ou outra perspectiva em uma determinada prática interpretativa, conforme as indicações da própria obra ou o interesse imediato do leitor ou da comunidade de leitores. Na verdade, mesmo quando não destacadas, elas permanecem presentes em toda prática interpretativa, pois é pela integração entre texto, contexto e intertexto que se constitui o modo literário de ler a obra, ou seja, a leitura literária passa necessariamente por essas três instâncias para produzir a experiência literária.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Para exemplificar o percurso do compartilhamento de leitura, vamos tomar como referência duas práticas sistematizadas de manuseio da literatura como repertório, o círculo de leitura e a oficina literária, que acreditamos serem essenciais para a formação do leitor e, por consequência, deveriam ser sistemáticas, isto é, fazer parte, quer como projeto, quer como estratégia, das rotinas de letramento literário das bibliotecas e das escolas.

Prioritariamente uma maneira de organizar a leitura literária, o círculo de leitura[123] pode ser definido como um grupo de pessoas que se reúne regularmente para ler juntos uma ou várias obras, podendo também ser chamado de clube de leitura, roda de leitura e clube do livro, tertúlia literária, entre outras denominações e associações. Nessas reuniões, os participantes compartilham suas leituras individuais por meio de práticas interpretativas diversas. Não há um número definido de participantes, mas como se visa à participação ativa de todos, não pode acolher muitas pessoas ao mesmo tempo. Em uma turma escolar, por exemplo, o professor pode reunir os estudantes em pequenos grupos, cada grupo constituindo um círculo de leitura com uma obra específica. Essa estratégia também facilita a aquisição das obras, ao reduzir a quantidade de exemplares ao número de integrantes do grupo, e a circulação delas na turma, pois a obra lida por um grupo pode ser encaminhada para outro após a leitura.

> ✳ Círculos de leitura, por exemplo, podem ser definido como grupos de pessoas que se reúnem regularmente para ler juntos uma ou várias obras.

O funcionamento de um círculo de leitura pode ter caráter informal como acontece com um grupo de amigos que se reúnem em uma cafeteria ou on-line para discutir um livro; sem requerer inscrição prévia, como é comum nos círculos de leitura promovidos por livrarias; e não ter outra regra além da leitura da obra a ser compartilhada, a exemplo dos

círculos de leitura constituídos por profissionais de uma determinada área de conhecimento em um sindicato ou empresa. Todavia, quando o objetivo é a formação do leitor literário, eles precisam ser sistematizados. Neste caso, o círculo de leitura requer a atuação de um mediador que estabelece os critérios de seleção das obras e os procedimentos de encaminhamento da leitura, determinando o tempo, o registro e as práticas interpretativas a serem usadas pelo grupo.

Círculos de leitura podem ser estruturados, com funções bem definidas para todos os participantes, ou semiestruturados, com apenas algum tipo de preparação prévia.

Há, assim, círculos de leitura estruturados e semiestruturados. Os primeiros são aqueles em que cada leitor tem uma função específica e previamente determinada no compartilhamento da leitura, que podem ser desde a simples definição de palavras desconhecidas pelo grupo até a explicitação de imagens e outros recursos estilísticos presentes na obra. Os círculos de leitura semiestruturados, por sua vez, demandam apenas que o leitor se prepare para o compartilhamento fazendo um registro prévio do que a obra suscitou durante a leitura, em geral por meio de um diário de leitura, e trazendo questões para orientar a discussão no momento do compartilhamento da leitura. Essas duas formas podem ser sequenciadas, alternadas ou combinadas, segundo os propósitos daquele círculo de leitura, do perfil dos leitores e das características das obras a serem lidas. Um círculo de leitura promovido pela biblioteca escolar no contraturno, por exemplo, pode funcionar melhor de maneira semiestruturada porque acolhe estudantes de turmas diversas. Já em uma sala de aula, a forma estruturada pode ajudar o professor a promover habilidades específicas ou enfatizar determinados aspectos da obra a ser lida.

Qualquer que seja o modelo adotado, o que não se pode perder de vista é que um círculo de leitura é um espaço dedicado ao compartilhamento da leitura, por isso é preciso que sejam estabelecidas regras de funciona-

mento. As mais importantes são aquelas destinadas a garantir a troca de turnos e evitar o monopólio da palavra por um ou dois participantes, assim como garantir a centralidade do texto como objeto da discussão, ou seja, é a leitura da obra e não os leitores que devem ser discutidos. Também, independentemente do local de seu funcionamento, um círculo de leitura deve ser visto como uma atividade permanente, com encontros que se sucedem em intervalos regulares, seja semanal, quinzenal ou mensal. Essa regularidade é importante para que os leitores possam ler intensivamente diversas obras e estabelecer relações intertextuais progressivas.

Os benefícios de um círculo de leitura são diversos. A começar pelo protagonismo garantido aos leitores e o intenso engajamento na leitura, pois ele não funciona sem a participação ativa de todos os leitores na discussão da obra. Depois, há o reconhecimento da diversidade da leitura e da heterogeneidade dos leitores, uma vez que todas as contribuições dos participantes são bem-vindas e incorporadas criticamente à leitura do grupo. Há, ainda, um aprofundamento da interpretação da obra, tanto porque ela é submetida a diferentes leituras quanto porque essas leituras são postas em diálogo, integrando diferentes intertextos e contextos culturais. Por fim, há ganhos significativos quanto à aprendizagem colaborativa, desenvolvimento da habilidade de tomar decisões e resolver problemas, respeito ao outro e convivência com a diferença, entre outros aspectos, que são fundamentais para a democracia e o exercício da cidadania.

✳ Círculos de leitura promovem o engajamento e o protagonismo dos leitores, favorecem a diversidade da leitura e a heterogeneidade dos leitores, aprofundam as interpretações e desenvolvem habilidades sociais variadas.

Embora a oficina literária possa se referir a uma atividade voltada para a leitura de obras específicas, ela é usualmente uma expressão mais curta para oficina de escrita literária ou de escrita criativa, envolvendo ou não outros recursos como sons, imagens e vídeos. É denominada oficina porque

é uma atividade prática de produção de texto, e literária porque este texto tem intenção estética ou toma como horizonte o repertório da linguagem literária. Em geral, consiste em uma sequência didática que relaciona a leitura à escrita de textos literários, mas também pode partir de jogos e atividades lúdicas diversas, gerando instruções ou procedimentos para a produção de um texto. Essas instruções vão desde a leitura minuciosa de uma obra reconhecida, ou parte dela, com vista à apropriação da técnica utilizada, a consignas que, por meio de um passo a passo mais ou menos detalhado, conduzem a produção de um texto, passando por exercícios de reescrita intertextual[124] e a leitura de várias obras de um mesmo gênero ou temática com fins de produção de um texto naquele gênero ou tema.

✳ Outro exemplo de compartilhamento é a oficina literária, que é uma atividade de escrita orientada.

A oficina, enquanto uma prática de escrita, é composta por três momentos sequenciais. Um primeiro em que o participante recebe as instruções, ou seja, é "preparado" para a escrita com a leitura de textos exemplares, o esclarecimento de recursos linguísticos e retóricos, os procedimentos específicos para aquela escrita e outras formas de motivação conforme a natureza da oficina. Um segundo em que o participante produz o texto, que pode ser individual ou coletivo, ainda que o primeiro seja o mais usual. Um terceiro em que esse texto é compartilhado para a fruição do grupo ou para ser discutido e analisado com vistas a seu aprimoramento em um processo recorrente.

A despeito da existência de muitas e variadas propostas de oficina, não são exatamente as práticas de escrita que melhor distinguem as oficinas, mas sim seus objetivos. Nesse sentido, pode-se dizer que há dois grandes tipos de oficinas literárias: um que se destina à formação de escritores e outro que se destina à formação de autores. Na formação de escritores, as oficinas costumam ser mais longas e são direcionadas à elaboração de um produto, que é uma obra destinada à publicação, com implicações diversas daí derivadas, a exemplo da exigência de originalidade no sen-

tido de ser um texto claramente distinto dos já publicados. Na formação de autores, o objetivo é simplesmente levar ao exercício da escrita literária, com o participante produzindo um texto para chamar de seu, isto é, assumir uma postura de autor[125] e assim ser considerado pelos demais participantes da oficina, que são seus leitores.

* Uma oficina literária é composta de três momentos sequenciais: a preparação para a escrita, a escrita em si mesma e o compartilhamento do texto com os demais participantes.

Nos espaços institucionais destinados à promoção da leitura e formação do leitor literário, as oficinas de escrita literária, sobretudo aquelas de formação do autor, não podem deixar de estar presentes. Elas podem ser oferecidas pela biblioteca como um clube de escrita, em que os autores se reúnem regularmente para compartilhar e aprimorar seus textos, ou como uma atividade integrada à leitura literária, em uma sucessão de oficinas destinadas a uma temática ou a um gênero significativo para aquela comunidade de leitores. Na sala de aula, além do uso como resposta à leitura literária, com o aluno participando do texto lido reescrevendo o final, gerando biografias das personagens, ampliando ou detalhando episódios, alterando o foco narrativo ou o narrador, entre tantas outras possibilidades de leitura responsiva, as oficinas de escrita literária podem ser realizadas de forma continuada, com o objetivo de gerar textos para compor um livro ou um portfólio da produção textual da turma ou individualmente de cada aluno no final do ano letivo.

* Por meio da oficina literária, os participantes manuseiam o repertório literário e assumem uma posição de autoria dentro da comunidade de leitores.

Em qualquer desses espaços, as oficinas de escrita literária são atividades prioritárias, porque se constituem em práticas de manuseio do repertório literário fundamentais para o letramento literário, e até para outros tipos de letramento, uma vez que podem combinar diferentes suportes e mecanismos de comunicação. Por meio delas, os participantes experienciam a literatura como criação e assumem uma posição de autoria dentro da sua comunidade de leitores, ou seja, mais que uma prática de produção de um texto, elas são um meio de afirmação, expressão e compartilhamento do que somos e de como nos constituímos como sujeitos da linguagem.

EIXO 4
LEITURA, PARTICIPAÇÃO E CONHECIMENTOS

CONHECIMENTOS E PARTICIPAÇÃO

As práticas da vida cotidiana e os discursos que se institucionalizam e passam a ter grandes efeitos no modo como se organizam essas práticas apoiam-se em visões de mundo, em saberes. Assim, é a partir de situações concretas, nas interações entre diferentes modos de ver o mundo, que será possível, ou não, o surgimento de novos conhecimentos.

Diante da cada vez mais comum severidade de eventos climáticos, por exemplo, discursos cujas origens são variadas e às vezes até antagônicas vão aparecer nas conversas cotidianas: por que choveu tanto e o rio subiu tão rápido, por que não chove, por que o mato, o campo, a lavoura estão queimando; essa chuvarada ou essa seca sempre foi assim ou agora vem de modo diferente? Os tempos presentes não seguem mais as regras dos tempos passados? A natureza está mudando? Nesse esforço por entender e conhecer, valores, interpretações do mundo, de si e do outro, religiosidades, posições políticas, saberes vão se encontrar e afetar decisões e ações de modos complexos e diversos.

Na biblioteca e na escola, os interagentes trazem essas questões, entre outras, e precisam ser orientados a encontrar informações e dados que não só apresentam possíveis respostas como também podem provocar outros questionamentos. Desse modo, em um projeto de acesso ao conhecimento, é fundamental pensar em onde e por quem serão ouvidas as inquietações das pessoas e da comunidade sobre como seguir e agir sobre um mundo que para alguns parece essencialmente o mesmo e para outros se apresenta em rápida e crescente mudança. Como encontrar portas de acesso a melhores condições de vida, lutar por elas e abri-las?

Como garantir que as gerações futuras tenham condições de viver neste mesmo espaço e, quem sabe, com vidas melhores?

Essas e outras questões são perplexidades que cruzam todas as esferas e etapas da vida e encontram espaço para serem objeto de leitura e mediações nos ambientes institucionais que são a biblioteca e a escola. A menina que chega à escola pode sofrer e se interrogar sobre por que tanta gente, entre colegas e pessoas adultas, fala de seu cabelo. Também pode viver com a família a desafiadora experiência de ser levada de seu lugar de vida para outro por motivos relativos a crises climáticas, melhores oportunidades de trabalho, novas propostas de organização afetiva. Jovens, mulheres e homens podem ficar numa crescente inquietação diante da iminente necessidade de se responsabilizar por si mesmos e lidar com seus tantos afetos, na participação em grupos, nos deslocamentos de sua sexualidade.

Ao fazer um curso técnico ligado à mecânica na indústria, em busca de novas oportunidades de trabalho, alguém pode se interrogar sobre os tipos de atividade produtiva que tornam as infraestruturas necessárias, e alterar seu foco de desenvolvimento pessoal ao perceber que lidar com a tecnologia que comanda as máquinas oferece outro tipo de participação no universo dos conhecimentos. Mães e pais podem perceber que, a partir da tecnologia assistiva, novos modos de participação e acesso a conhecimentos se abrem para seus filhos com deficiência, e podem buscar modos de conhecê-las, transformando suas interações e suas casas, ao mesmo tempo que demandam a transformação da escola, da biblioteca, do bairro e da cidade. Por outra parte, pais e mães de crianças sem deficiência também podem reconfigurar sua compreensão acerca do que conta no cotidiano escolar inclusivo quando todo o grupo da classe é mobilizado para vivenciar um jogo que inclui crianças cegas, surdas, no espectro autista, entre outras, mudando o ritmo de realização das atividades e redimensionando o que é prioritário nas aprendizagens escolares. Idosos e idosas, ao olhar gente mais jovem na frente do computador, do tablet, do telefone celular, podem perceber formas de comunicação que são exigidas para tantas relações com instituições ou que, eletivamente,

enchem as vidas de tantos a sua volta e se interrogar que lugar ocupam nisso tudo.

As questões reais da vida das pessoas, questões que são cruzadas por modos de conhecer não apenas seus mundos, mas o mundo, num sentido mais global, sempre atentos às questões de poder e lugar social, nos dão uma dimensão da complexidade das relações entre leitura e conhecimentos. Tais questionamentos evidenciam a importância que as relações entre leitura e conhecimento têm com as condições de participação dos leitores. Em outras palavras, as práticas de leitura são parte das condições objetivas de vida, logo, dizem respeito às maneiras como os leitores, os interagentes de bibliotecas e de escolas podem participar, ou vir a participar, no entendimento do passado e do presente, com a imaginação de futuros para a vida social que lhes afeta. Também importa pensar que a expressão e a comunicação desses entendimentos e dos futuros imaginados já é um primeiro passo para a sua construção, de modo que as pessoas possam encontrar as respostas às suas perguntas e tomar decisões, que estarão implicadas nessa rede que conecta conhecer e interagir com os outros e sobre o mundo. Enfim, práticas que tenham em seu fundamento a apropriação do conhecimento.[126]

Partindo dessa problematização central, a biblioteca e a escola têm grande responsabilidade na direção de estabelecer vínculos entre seus interagentes e práticas de produção de conhecimentos, sempre considerando que se trata de construir e reconstruir discursos, a partir de informações e linguagens diversificadas. Uma face dessa diversidade deve-se ao fato de que toda comunidade tem uma história de produção, social, cultural, artística, e o papel da biblioteca e da escola, nesse sentido, é de favorecer a consolidação e a reconstrução, ao dar legitimidade a esses conhecimentos por meio de processos de registro, guarda e difusão. Nos compartilhamentos que marcam esse acolhimento dos saberes locais no ambiente institucional, pode-se estabelecer diálogo entre esses saberes e outros discursos. Enfim, bibliotecas e escolas são lugares de mobilização seletiva de saberes mais ou menos dominantes, locais e globais, marginalizados ou residuais, hegemônicos ou não.[127]

Os desafios do presente são pontos de ligação entre passado e futuro que se articulam com a leitura como vínculo com o conhecimento.

Estabelecer vínculos com o conhecimento é fundamental para a participação na vida social.

✳ Bibliotecas e escolas são espaços de legitimação e compartilhamento de conhecimentos, inclusive os conhecimentos de seus interagentes. São lugares de diálogo, em que conhecimentos marcados por variados discursos podem dar lugar a apropriações que reconfiguram a participação social de seus interagentes.

Igualmente o vínculo com o conhecimento passa por metas pessoais e de grupos, que têm necessidades, vontades e projetos que vão além dos saberes reconhecidos e circulantes em suas vidas. Isso tem a ver com trabalhar e estudar, com criar e participar de comunidades de produção artística e cultural, tem a ver com se apropriar de conteúdos, mas também de linguagens.[128] Por fim, o vínculo com o conhecimento está relacionado às condições de leitura das visões de mundo que atravessam a vida das pessoas, no sentido de enxergar questões e agir a partir do entendimento de respostas que são dadas a elas.

LETRAMENTO INFORMACIONAL E MIDIÁTICO, CONHECIMENTOS E LINGUAGENS

Nas relações entre leitura, conhecimento e participação, é fundamental oferecer condições para apropriações ligadas ao letramento informacional e midiático dos interagentes, que precisam saber construir suas problematizações de modo cada vez mais refletido e dialogado, saber buscar fontes de informação e saber selecionar, pois num mundo em que uma multiplicidade de textos circula em suporte impresso e digital, a oferta é contínua, em fluxo. Essa seleção envolve o leitor que, como conceituado no eixo 1, não apenas decifra e compreende, mas também usa e analisa. Assim, buscar informações e valer-se delas para construir conhecimento depende do estabelecimento de finalidades para esse movimento — uso — e reconhecimento dos valores, identidades e lugares sociais de que se revestem as informações — análise.[129]

Esse uso e análise não passa apenas pelos posicionamentos do leitor diante dos valores de um texto, mas diante das próprias fontes de informa-

ção. Identificar as fontes e saber investigar, valendo-se de suportes variados, são práticas presentes na leitura ligada à informação, que se dá em esferas variadas. Além disso, reconhecer sinais de confiabilidade passa pela leitura que analisa. Para isso, é fundamental uma visão de leitor não como alguém passivo, que extrai informações, mas como alguém que se posiciona e reconhece os valores expressos no texto e em suas posições diante dos textos. Diante do volume de informações disponível a leitores que têm acesso a livros, a outros materiais impressos, a plataformas da internet e às redes sociais, é central essa avaliação, sendo a informação falsa um dos aspectos a ser reconhecido entre uma série de critérios da qualidade da informação. Evidentemente, esses critérios de qualidade, como discutido do eixo 1, estão associados às práticas sociais no contexto das quais é possível dar sentido aos textos. Nesse ir e vir entre diferentes fontes, são fundamentais as relações de poder que tornam alguns discursos legitimados e outros marginalizados ou mesmo recusados. Daí que a discussão, a mediação e a produção de respostas levam a atitudes necessárias de questionamento na interação entre leitor e texto.[130]

* O leitor não apenas lê textos, o leitor lê suas fontes.

  Na busca de fontes de informação, o leitor é um interagente.

  Ao buscar informação, o leitor proficiente ocupa os papéis de decifrador, participante, usuário e analista, de modos não ordenados, mas complexos.

  Os movimentos do leitor entre fontes diversificadas são respostas ativas às leituras que realiza em suas buscas por informação na construção de conhecimentos.

  A prática social em que se dá a leitura oferece modos de estabelecer critérios de qualidade da informação.

Como em todas as práticas de letramento, portanto, nos letramentos informacional e midiático estão em jogo uma série complexa de apropria-

ções cognitivas e sociais. O leitor precisa passar da inquietação que o motiva a conhecer para a elaboração de um problema de investigação com respeito ao qual possa se localizar numa diversidade de fontes impressas e digitais, marcadas pela multimodalidade e, no caso das digitais, pelos caminhos que caracterizam o hipertexto. Muitas vezes, ao encontrar informações, essas vão exigir letramentos visuais, letramentos verbais, letramentos matemáticos, além de convivência e, portanto, apropriação de modos de ler que são exigidos pelos discursos de variadas áreas do conhecimento. Esse desafio se coloca diante do leitor diariamente.

Por exemplo, num programa de TV aberta, uma fonte da área da meteorologia é trazida para comparar enchentes do passado e do presente e, para tanto, projetam-se na casa das pessoas dois gráficos que reúnem informações geográficas, físicas e, por que não dizer, históricas, expressas em linguagem matemática. A resposta ativa a um texto desse tipo poderá envolver estratégias de compreensão e interpretação diversificadas (pois, como sempre, haverá variabilidade na leitura). Isso dito, a leitura esperada do texto representa seu leitor como alguém que estabelece vínculos com conhecimentos interdisciplinares e com variadas linguagens, que passam pela convivência com os discursos de que emergem esses modos de dizer.[131] Essa leitura, que é cotidiana pela natureza da difusão da TV aberta, remete ao leitor que estabelece relações entre um esforço de apropriação de linguagens especializadas; ou seja, há, nessa cena, a evidência de uma demanda às trajetórias do leitor e aponta para relações entre leitura e uma escolarização que ofereça boas oportunidades para a apropriação de discursos que marcam as práticas sociais do conhecimento.

Do mesmo modo, além de uma seleção muito particular de valores expressos em linguagem verbal, muitas vezes conceitos científicos e dados estatísticos serão trazidos para atestar compromissos entre esses textos e uma maneira específica de construir a verdade, quando se poderá estar diante de grandes debates e conflitos presentes nos modos de selecionar as análises estatísticas e conhecimentos das ciências, incluindo as áreas das humanidades.[132] Temos, então, duas vias de uma relação: diversas linguagens são importantes para a apreensão do conhecimento e esse conheci-

mento está implicado em práticas de leitura cotidianas, tanto na biblioteca como na escola, e em outros contextos, o que sempre envolve disputas de sentido. Assim, no letramento informacional, as capacidades implicadas não se resolvem, aliás, como acontece no funcionamento de toda leitura, com a explicitação de passos que possam ser mecanicamente previstos. Até porque, como já dito, não se trata simplesmente de habilidades cognitivas independentes de relações complexas e diversas com os modos de usar as informações e com a importância, na leitura proficiente, de reconhecer valores e contextualizá-los.[133]

* A leitura de textos informativos envolve múltiplas linguagens.

  A leitura de textos informativos pressupõe conhecimentos variados.

  Ler é apropriação e reconstrução de conhecimentos.

  Práticas de conhecer dão sentido à informação e à leitura em várias esferas de circulação de textos.

Com respeito às linguagens disponíveis no universo digital, é importante frisar que não se trata apenas de apropriação de recursos para a produção de conteúdos, mas da possível e muitas vezes interditada apropriação das próprias linguagens que permitem que a tecnologia dinamicamente ofereça suas aplicações. Voltando aos questionamentos das pessoas diante de seu mundo, que impulsionam processos de produção de conhecimento, um exemplo disso aconteceu em um Centro Cultural da periferia de Campinas, dedicado à preservação das tradições culturais e à realização de ações de ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no qual se debatem questões de cultura e identidade racial e se trabalha com educação digital. Um grupo de pessoas deste Centro, por caminhos variados, chegou ao entendimento de que o uso das TICs não apenas é central para sua trajetória individual, ligada a melhores condições de trabalho, participação política ou fruição de bens culturais, mas que também está vinculado à apropriação de um conhecimento para si e para a comunidade a que pertence.

Nesse sentido, ao serem entrevistados sobre seu trabalho no Centro Cultural, os membros desse grupo destacam a importância de os usuários de computadores entenderem a diferença entre software proprietário e software livre. Ao passarem do uso de pacotes de aplicações de computador fechados e de propriedade de grandes empresas para o uso de software livre, é perceptível que passam de uma compreensão dos tipos de informação que podem obter nas redes, de como podem navegar e interagir em comunidades variadas, para um conhecimento de grande alcance sobre como podem modificar os próprios recursos do computador, programando, transformando e criando.

Além disso, ao relatar experiências com aplicativos de produção de histórias em quadrinhos, experiências de uso de aplicações para produzir trabalhos artísticos, entre outras formas de ler e produzir textos, demonstram clareza da forte relação entre a leitura e a produção de conteúdos, a importância da apropriação e transformação do que se lê. Nesse contexto, questionam o que seja conhecimento comum a todos e conhecimento apropriado por grupos, o que é expresso por meio da metáfora do pincel quando um deles fala do programa (ou software proprietário) CorelDRAW, dizendo que este leva para o computador o princípio do pincel, que é um conhecimento humano, não é de ninguém e pode ser de todos.[134]

Essas apropriações de conhecimentos e linguagens também podem ter lugar no espaço institucional de bibliotecas e escolas, que devem se mobilizar para escutar a voz de seus interagentes. Assim, não apenas se leem conteúdos na biblioteca; esses conteúdos são transformados para a produção de novos conteúdos, o que implica a apropriação de suas linguagens. Em última análise, não se lê apenas a partir das aplicações do computador, mas das linguagens que permitem sua (re)criação. Esse ciclo aponta para uma biblioteca e uma escola na qual mediadores, acervo e dispositivos em seu conjunto dão acesso não apenas à leitura do livro, mas a seus modos de produção; não apenas ao computador, mas às linguagens que ali se colocam à disposição e a códigos de que se valem aqueles que conhecem computação.

Ler é apropriação e reconstrução de linguagens.

Conhecimento e linguagens são patrimônios sempre dinâmicos a que todos devem ter acesso.

✳ Bibliotecas oferecem recursos para leitura e produção de conteúdos, para a apropriação de linguagens e recursos digitais para leitura e apropriação dos próprios códigos implicados nos conhecimentos sobre computação.

Novamente partindo dos questionamentos cotidianos listados no início deste eixo, cabe voltar à situação da menina que se interroga sobre os comentários negativos sobre seu cabelo. Essa indagação, de uma menina negra de dez anos, aparece numa carta dela à professora, que havia solicitado cartas a sua turma, em que cada um dissesse como se sente e como participa nas interações que se situam no espaço da escola. Ela escreve a sua professora que os comentários sobre o cabelo "apertam o coração" e fecha sua carta perguntando "O que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo." A professora, aliada aos estudantes e colegas na escola, passa a organizar um grupo de discussão, leitura e reflexão, numa iniciativa de educação antirracista, que se consolida no Coletivo Afroativos — Solte seu cabelo e prenda o preconceito, que teve grande divulgação na rede municipal de escolas de Porto Alegre, provocando outras tantas iniciativas.

Ao observar como se organizam para responder à pergunta "O que tem o meu cabelo?", uma pergunta que investiga uma questão de identidades em conflito, várias práticas de letramento podem ser configuradas, envolvendo espaços e recursos da escola e relações entre a escola e outras esferas de produção de conhecimento. O grupo passa a construir uma atividade pedagógica de apropriação de conhecimentos em várias áreas de estudo de que a escola se responsabiliza; a leitura de textos literários e de textos de outros registros de conhecimento aparece em lugar rotineiro e gerador de novos modos de interpretar o mundo social. O grupo lê autores negros em diversos gêneros, realiza eventos de declamação de poemas, lê acerca do racismo, se reúne em torno do computador para ler sobre a África do Sul, no que mobiliza textos em inglês e português, participa de rodas de discussão, recebe autores, publica um calendário anual, entre outros eventos de letramento registrados em trabalhos acadêmicos.[135]

No próprio processo de receber estudantes de universidades de seu entorno, passa a ter contato com esse outro espaço institucional e reinterpretar sua vida como algo digno de ser registrado, difundido e conhecido num sentido hegemônico. Enfim, os discursos acerca do racismo no Brasil, certamente presentes em textos diversos no entorno dos membros desse coletivo, crianças e jovens, sai da condição de informação dispersa nos programas de TV, nas redes sociais, em escritos e imagens nos muros do bairro, em canções, e se integra a um modo de vincular experiência, leitura e conhecimento. Nesse movimento, a uma problematização que importa a esses leitores, integram-se os discursos organizados em torno da escrita que se fazem presentes nas aulas da escola, na biblioteca (como lugar de acesso do impresso e do digital), no acervo da professora, nos acervos valorizados na comunidade.

✳ A apropriação de conhecimento parte de questões em diversos âmbitos, inclusive âmbitos pessoais e relacionais.

Conhecimentos apropriados fortalecem os sujeitos e as comunidades e podem reconfigurar situações de violência e exclusão.

Práticas de conhecer organizam como conhecimento textos e discursos dispersos que já circulam nas esferas da vida dos leitores.

Conhecimento, leitura e letramento relacionam-se dinamicamente.

LEITURA, CIDADANIA E (IN)VISIBILIDADE

A leitura pressupõe participação e conhecimento, e é isso que possibilita processos de cidadania. É preciso, portanto, considerar sempre o alcance da leitura nas relações sociais, que são relações de poder e de disputas. É o que acontece com os conhecimentos herdados e tradicionalmente

transmitidos pela escola em relação a outros conhecimentos presentes em uma comunidade de leitores. Por um lado, esses conhecimentos herdados e formalmente organizados já fazem parte do currículo (são abstratos por natureza). Por outro, há outras vozes da comunidade, que também trazem seus conhecimentos, muitas vezes concretos e informais, que reivindicam suas heranças, as quais não podem ser ignoradas. Do mesmo modo, não podem ser desconsiderados os diversos modos como se relacionam o conhecimento local, nacional e global.

Ao mesmo tempo que cada biblioteca e cada escola atendem às demandas imediatas de sua comunidade, no sentido de estarem atentas às suas necessidades locais (com as disputas entre os grupos sociais dessa comunidade), as demandas mundiais e de manutenção da vida global também ocupam o espaço de discussão. Há, permanentemente, inquietações: as leituras precisam dar conta de que a comunidade da qual faz parte essa biblioteca e escola se enxergue e se identifique com o acervo; as leituras e as escritas (e as práticas da oralidade) têm de possibilitar acesso a conhecimentos, informações de variadas comunidades; as proposições de leitura precisam fortalecer as experiências locais e ao mesmo tempo impulsionar para novos saberes a respeito dessas mesmas e para novas experiências.

É necessário um debate constante de como as informações circulam na biblioteca e na escola, em como os tempos e espaços estão garantidos para que seus interagentes tenham acesso a jornais de variadas localidades, impressos e digitais, com a possibilidade de comparar manchetes e se deparar com as contradições, com os apagamentos, com possibilidades de interlocuções reais e cotidianas a respeito dessas informações. Na perspectiva de que biblioteca e escola não são passivas, ou seja, preparam-se cotidianamente para instigar aprendizagens, surgem novas demandas para garantir o direito à leitura.

Não é mais suficiente disponibilizar textos diversos dos meios de comunicação — jornais impressos locais, nacionais e internacionais; jornais digitais em várias línguas, acesso a comunidades virtuais de divulgação de notícias, sejam institucionalizadas ou independentes etc. —, a garantia do direito à leitura não está apenas no acervo e na oferta de possibilidades

As condições de participação das pessoas na construção de futuros são desiguais; desse modo, o acesso ao conhecimento e aos textos é desigual.

de acesso, mas em quais práticas cada biblioteca e escola se pautarão para acompanhar essas leituras e suas implicações em sua comunidade local.

✳ Projetos de leitura para estabelecer vínculos com o conhecimento se constroem tendo a participação como algo a ser perseguido, e a garantia de acesso como princípio.

A questão cultural é parte da vida das comunidades e, portanto, precisa continuar presente na biblioteca e na escola. O entendimento de cultura como conjunto de iniciativas que atendem a reivindicações das diferentes linguagens e gêneros, numa já institucionalizada visão de cultura, continua necessária. Entretanto, impõe-se também uma nova ideia que trate de encontrar soluções culturais criativas para a vida em comum em qualquer espaço. Há cada vez mais a necessidade de destacar o papel da informação, do saber e das comunicações no desenvolvimento das comunidades. É necessário, no entanto, ter presente que análise alguma abarcará a totalidade dos processos e dos imaginários que uma vivência em comunidade engendra.

Por exemplo, é próprio da vida nas cidades (em maior grau as grandes cidades) experiências de desconhecimento.[136] Desconhecemos muitas vezes como é a vida em alguns locais da cidade, que tanto pode ser o que se faz em uma prefeitura de um município quanto como é o dia a dia de uma família que mora em sua periferia. Muitas vezes somente imaginamos o que ali ocorre (e, não raro, com preconceitos e discriminações). Desconhecemos que podem ocorrer distorções e ocultamentos de informações ou que há uma vigilância de dados a serem noticiados, ou, ainda, que pode ocorrer concentração de informações em determinados meios de comunicação e, nesse sentido, exclusão e invisibilidade de alguns setores da sociedade ou de alguns assuntos. Diante da importância da leitura como participação e conhecimento, a biblioteca se organiza de modo dinâmico: seus murais são alterados diariamente, a organização de seus expositores, a seleção de materiais que chamarão a atenção de seus inte-

ragentes dá conta do que esteja ocorrendo no seu entorno. Além disso, privilegia as escutas ativas como princípios de seu funcionamento, exatamente porque possibilitam a interlocução. A escuta ativa tem por consequência, no espaço escolar, a participação nas reuniões pedagógicas da escola e o acolhimento das atividades associativas de seus estudantes; em outros espaços, o acolhimento de atividades coletivas dos interagentes, a participação de sua equipe em encontros da associação de bairros e outras instituições ou encontros valorizados em seus territórios, a fim de que novas buscas para novos conhecimentos não só estejam presentes como sejam a força motriz da existência desses espaços educativos.

* A biblioteca busca organizar-se para garantir a escuta dos interagentes, abre espaços para que se visibilizem os desconhecimentos e responde a essa escuta, na seleção e na disposição de seu acervo.

Assim, compreendendo que ler não significa somente decodificação, isto é, alguém que conhece letras, palavras e frases não necessariamente assume as diversas identidades que as práticas de leitura oferecem ao leitor perene, biblioteca e escola passam a ser o espaço/tempo para que seus interagentes (nas escolas, estudantes, professores, a comunidade escolar e todos do seu entorno) possam realizar leituras cotidianas. Textos diversos, que atendem a necessidades de uma faixa etária ou necessidades instrumentais de seus interagentes, também passam a fazer parte do acervo: manuais de jogos e seus jogos, tutoriais de como encontrar buscas para demandas específicas (qual o link para conseguir o auxílio do governo em uma situação de catástrofe climática e como encontrar o número da inscrição do imóvel atingido; por que é necessário ler determinado item do formulário para conferir se tem direito ou não a alguma bolsa de estudos ou alguma isenção de taxas.). Além disso, os agentes desses espaços precisam acompanhar essas leituras necessárias e seus conhecimentos decorrentes, isto é, desenvolver critérios de observações, análises, estudos com esses sujeitos,

a fim de manter, alterar, propor novas ações tendo em vista as mudanças decorrentes desses letramentos no dia a dia dessa comunidade.

O desejo por conhecimento, daí a necessidade de garantir a pluralidade dos letramentos, é um impulso que faz parte da construção simbólica do ser humano. Poder estar inserido na dinâmica tecnológica das redes comunicacionais revela-se também, dadas as condições de desequilíbrios e incertezas da vida globalizada, um lugar de elaboração de insatisfações, desejos e busca de comunicação com os outros.[137] Nesse sentido, amplia-se o conceito de cultura, de inclusão e cidadania, visto que pressupõe a organização dos cidadãos em rede, participando do que lhes é oferecido, tendo ciência das necessidades de preservação de patrimônios,[138] produzindo e aceitando novos conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade.

Ter a biblioteca e a escola como as garantidoras de múltiplos letramentos, além de ressignificar continuamente os projetos desses espaços, entendendo-os como espaço/tempo dinâmico, torna presentes os embates tanto sobre patrimônio, inclusão subjetiva, social e tecnológica como sobre o iminente perigo de consagrar a cultura como um serviço.

✳ Bibliotecas e escolas são espaços de uso instrumental da leitura, mas favorecem sua conexão a conhecimentos. Nesses espaços, se dão conexão entre seus interagentes e engajamento em práticas culturais variadas. E buscam, a partir desses usos, garantir apropriação e um debate do que é indispensável e importante para a vida de suas comunidades.

COMUNIDADES DE LEITURA E PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Um aspecto das leituras que se integram na forma de conhecimentos sempre renovados é que essas ocorrem, por meio de práticas que são históricas, na conquista de condições objetivas para aprender coletivamente.[139] Organizar comunidades de leitores e fomentar a organização dos leitores em comunidades, que, diferentemente de uma turma esco-

lar, podem ser compostas por interesses específicos, é uma prática importante no papel de mediação que é próprio dos espaços institucionais da leitura, como será tratado no eixo 5. Uma mesma pessoa pode fazer parte de mais de uma comunidade ao mesmo tempo e participar de diferentes comunidades ao longo de sua trajetória de vida, numa busca por associar-se para tratar de assuntos que a interessem, mobilizem ou, ainda, que a desafiem. Essas comunidades podem ser compostas com o propósito de investigar; por exemplo, crianças e adultos podem estudar a linguagem de robótica e suas interações estarem justamente pautadas pela construção de algum artefato que se valha dessa tecnologia. Podem estar empenhados em compreender as ligações entre toda a organização social e as formas como interagem com seus colegas, como no coletivo escolar mencionado acima, que aproxima estudantes entre si e desses com o tema do racismo. Podem simplesmente se conectar a distância tendo em vista suas práticas de jogar, participar de atividades esportivas, ouvir música, ler formas de ficção que são valorizadas por seus interagentes, entre tantas práticas culturais que aproximam leitores por suas afinidades.[140]

* A constituição de comunidades de leitores que se regulam e organizam com a legitimação da biblioteca e da escola é fundamental para a construção de conhecimentos.

  Os leitores se apropriam de repertórios e práticas, e negociam identidades diversas, ao participarem da leitura em comunidades de compartilhamento.

  Os motivos para compartilhar leituras em grupo são variados, e essa diversidade é acolhida pelos espaços institucionais.

Nas sociedades atuais, nas quais a circulação de textos se dá extensivamente em suportes digitais, não se trata somente dos letramentos que têm a escrita como centro, mas de múltiplos letramentos e hiperletramentos, associados a objetos de leitura constituídos por linguagens visuais, sonoras, gráficas, em arranjos híbridos e combinados à linguagem verbal, que se constituem

a partir do princípio da navegação; trata-se, portanto, como exposto nesta obra, de considerar a leitura a partir de uma perspectiva plural.

Ao se propor como rotina das bibliotecas em espaço escolar situações de descobertas e produção de conhecimentos, seja com grupos heterogêneos, seja por meio de projetos investigativos escolares, se instauram práticas, inclusive aquelas que são comuns ao meio acadêmico. Em outras palavras, respeitadas as características de cada faixa etária, fazer buscas, ler textos variados, de distintos gêneros para conhecer algo novo ou para ratificar hipóteses do senso comum, podem ocorrer na Educação Infantil e em todas as etapas e modalidades da educação.[141] Desse modo, estratégias de busca sobre determinado assunto (na biblioteca física ou virtual), resumo, resenha, gráficos, fazem parte do cotidiano. Nessas rotinas, além de leituras especializadas, há produção de conhecimento e participação em outras esferas além da escola e da comunidade.

✳ Bibliotecas em escolas e a escola como instituições de educação da leitura podem fomentar a construção de conhecimento por meio de projetos investigativos escolares.

Desenvolver projetos junto aos estudantes, e assegurando que são esses estudantes que percorrerão todas as etapas no trajeto de investigação, com autonomia para delimitar a situação-problema, encontrar pistas, interagir com o grupo e para produzir algo, requer algumas decisões importantes para o responsável pelo acompanhamento da investigação: estabelecer parâmetros de até onde se quer chegar; como as etapas (de questionamentos, de busca, de uma produção escrita) são divididas e quanto tempo cada parte e como será a comunicação dos resultados da investigação.

Uma vez que a proposta é a de que todos participem das discussões, outras decisões são como se dará o acompanhamento de cada estudante em cada etapa e como essa dinâmica será avaliada individualmente e em conjunto acerca do propósito do projeto, dos conhecimentos novos advindos, das tensões e do julgamento crítico na seleção de materiais e na consecução da produção escrita prevista para esse projeto. Enfim,

Nas diversas comunidades de leitores, a pluralidade das leituras que são colocadas à disposição é um princípio na mediação.

nos projetos de investigação, a publicação do produto da investigação precisa estar assegurada, uma vez que a interlocução favorecida por esses modos de publicação, incluindo neles produções escritas, está diretamente ligada à qualificação da leitura e à apropriação dos discursos que dão sentido aos textos.[142]

No espaço escolar, há exigências específicas na mediação das aprendizagens num projeto de investigação e produção de conhecimento.

Os estudantes, envolvidos em todas as etapas investigativas, percorrerão o trajeto de investigação e devem circular com crescente autonomia entre textos e experiências de aprendizagem.

Em relação ao letramento científico, é importante aprender com propostas de desenvolvimento de projetos com estudantes da Educação Básica referentes a esse tema. No percurso dos projetos de investigação, desafiados a propor interações discursivas além daquelas com que comumente os estudantes lidam, em gêneros do discurso ancorados na linguagem científica escolar e na linguagem cotidiana de que partem, os estudantes são colocados numa relação ativa com a linguagem científica que é crucial para a aprendizagem dos modos como a ciência concebe seus objetos de conhecimento. Além do uso do vocabulário das diferentes áreas do conhecimento, há diferenças de linguagem nos textos de cada campo que se estabelecem em vários níveis.

Se a linguagem cotidiana está permeada de presença do narrador, ordem sequencial dos fatos de certa forma linear, apresentação dos processos por meio de verbos etc., para a linguagem científica, a descrição por meio de nominalizações e qualificação por traços gerais leva a uma aparente descontextualização de conhecimentos que se expressam na direção de conceitos e abstrações. Dessa forma, as aprendizagens da ciência dependem de letramentos, estando a leitura de diversos gêneros e sua escrita no centro de sua apropriação. Há uma grande diferença entre saber o que

um termo científico significa e conseguir reconhecer esse significado em um contexto mais amplo.[143]

Ao tratar de letramento científico, a prática de leitura, caracterizada pela interação entre seus interlocutores, ideias e linguagem, é fundamental, e, nesse sentido, o contexto, as implicações culturais que tornam esses sujeitos pertencentes a uma comunidade de investigação, além da prática de produção escrita, são todos elementos indispensáveis à apropriação dos conhecimentos que não apenas a escola legitima, mas que, como se problematiza desde o início deste eixo, encontram-se no cerne da criação das condições para que as pessoas possam compreender e, mais que isso, para que possam participar da imaginação de futuros para si e para todos.

EIXO 5
MEDIAÇÃO DA LEITURA E OS CAMINHOS DO LEITOR

O uso do termo mediação no campo da leitura é relativamente recente, e tem como ponto de partida a noção de ação que se faz por meio ou ação de se colocar no meio, tomada de empréstimo de outras áreas. Há, assim, o estabelecimento de um diálogo entre partes, com o mediador atuando para aproximar o texto do leitor, como acontece com a mediação jurídica e diplomática. Também há a preocupação do mediador em atender aos interesses do leitor ou das instituições que representa por meio da leitura de determinados textos, a exemplo da mediação religiosa. Como esses textos são considerados importantes ou necessários, demanda-se do mediador a adoção de diversas estratégias para garantir o acesso ao texto e a efetividade da leitura, tal como acontece na mediação comercial.

INSTÂNCIAS DA MEDIAÇÃO

Fica evidente que a mediação da leitura é uma ação multifacetada, na qual intervêm múltiplos agentes e se imbricam diversos e variados objetos, espaços e práticas, considerando como base a formação do leitor e como horizonte a construção de uma sociedade leitora.[144] Dentro desse universo, é possível distinguir três instâncias[145] da mediação da leitura: pública, material e interativa,[146] as quais exigem conhecimentos, estratégias e práticas específicas para a sua efetivação.

✳ A mediação da leitura compreende três instâncias integradas: pública, material e interativa.

MEDIAÇÃO PÚBLICA

A mediação pública da leitura, que também pode ser entendida como promoção da leitura enquanto atuação de organizações governamentais e da sociedade civil, tem como objetivo maior a construção de uma sociedade leitora. Nesse sentido, ela responde pelos aspectos macros da democratização da leitura, com ênfase no acesso a objetos de leitura, especialmente os livros, tomados como suporte básico e essencial da formação do leitor, e a lugares próprios de leitura, emblematicamente representados pela escola e pelos variados tipos de bibliotecas. Também compreende o fomento à leitura como um ecossistema cultural onde se inter-relacionam diversos agentes, organizações e associações, lugares e práticas sociais em torno dos textos e do leitor em um território determinado. Nessa condição, independentemente dos recursos materiais e das estratégias metodológicas utilizadas, a mediação pública da leitura é mais facilmente identificada com as ações institucionais de normatização, divulgação e informação que buscam apresentar os livros aos leitores, referendando textos e formas de leitura.

São exemplos desta instância tanto políticas públicas, como é o caso da Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei n.º 13.696/2018, regulamentada pelo decreto n.º 12.166, de 5 de setembro de 2024), o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), quanto ações mais específicas de entidades diversas da sociedade civil, tal como ilustradas pelas feiras literárias que se realizam em várias cidades do país, os concursos literários, as redes leitoras e redes de bibliotecas comunitárias. O Sesc, por exemplo, realiza a mediação pública da leitura, entre outras ações, por meio do BiblioSesc, que disponibiliza caminhões adaptados para funcionar como uma biblioteca e assim alcançar leitores em comunidades com pouco acesso aos livros e outros materiais de leitura. Também, ao elaborar o *Marco Referencial de Leitura*, o Sesc estabelece uma mediação pública ao indicar quais as estratégias — no sentido de orientações e parâmetros para determinadas práticas culturais[147] — norteadoras de seus programas e ações que incidem sobre a leitura e a formação de leitores.

A mediação pública possui caráter institucional e tem como objetivo garantir aproximação do leitor com a obra, democratizando a leitura.

A principal característica da mediação pública da leitura é a aproximação que promove entre textos e leitores de maneira ampla, abrangente, plural e legitimadora. Ampla porque recobre territórios extensos, tanto em termos geográficos quanto culturais. Abrangente porque procura abarcar os vários elementos da leitura. Plural porque endereçada a todos, mesmo quando possui um horizonte de participação delimitado. Legitimadora porque as práticas e os textos que elege como relevantes ou prioritários ganham visibilidade e reconhecimento dentro daquela comunidade de leitores.

✳ A mediação pública tem como diretrizes: estabelecer objetivos factíveis; criar mecanismos de sustentabilidade das atividades ao longo do tempo; realizar avaliação permanente de seus resultados; contemplar o circuito completo do processo social da leitura; e focar as ações sobre o leitor, a leitura e o livro.

Para cumprir essa aproximação, os responsáveis pela mediação pública precisam observar algumas diretrizes básicas. A primeira delas é estabelecer objetivos factíveis, pois essa instância de mediação costuma ser mais bem-sucedida nas intenções registradas em papel do que nas ações que promove de fato, dado o alto volume de recursos materiais e humanos que envolve. A segunda é criar mecanismos de sustentabilidade das atividades ao longo do tempo, uma vez que não é rara a descontinuidade de programas e projetos que, planejados para serem perenes, terminam sendo encerrados ou simplesmente substituídos por novas propostas. A terceira é realizar avaliação permanente de seus resultados a fim de alimentar o planejamento e aperfeiçoamento das ações. A quarta é contemplar o circuito completo do processo social da leitura, evitando que apenas um aspecto seja considerado, a exemplo das políticas de acesso que não articulam a aquisição à distribuição e à mediação das obras. A quinta é focar as ações sobre o leitor, a leitura e o livro, evitando descaracterizar e dispersar a mediação da leitura tal como acontece em feiras e outros eventos festivos, onde a leitura e o livro como seu suporte de referência são meros pretextos para a realização de atividades culturais diversas.

MEDIAÇÃO MATERIAL

A mediação material é aquela que se desenvolve por meio de espaços e objetos disponibilizados para leitura. Mais especificamente, trata-se da organização e composição dos textos para fomentar o encontro do leitor com os livros e outros objetos destinados à leitura. A designação de material para essa instância de mediação vem justamente do caráter físico dos ambientes e dos objetos de leitura, ao lado do reconhecimento da influência que eles exercem sobre o processo da leitura.

Aqui, destaca-se, em primeiro lugar, a relevância de se enfatizar a mediação material da leitura como a disponibilização de um ambiente que seja acessível para todos e que convide o leitor à leitura, oferecendo o contato direto com os livros e outros suportes de leitura. Isso porque, embora a necessidade de locais com mobiliário adequado para a prática da leitura já estivessem presentes nas bibliotecas romanas,[148] a imagem mais comum que se tem de um espaço de leitura nas bibliotecas é de mesas e cadeiras pouco confortáveis, com leitores obedecendo a um silêncio respeitoso. O mesmo se pode dizer das salas de aula com paredes brancas e mobiliário restrito ao quadro escolar, mesa do professor e carteiras dos estudantes dispostas em fileiras.

✳ A mediação material se refere à organização dos espaços e à materialidade dos objetos de leitura, e tem por objetivo o contato direto do leitor com o texto.

Vários são os exemplos desse tipo de mediação material. Um deles é o "cantinho da leitura", referido no eixo 2, que consiste em uma estante, um baú, um varal ou uma caixa com livros, usualmente dentro da sala de aula ou em suas imediações, podendo ainda ser transformado em uma "biblioteca ambulante" ou "biblioteca suspensa".[149] Nesse ambiente, o objetivo é a disponibilidade imediata dos livros, seja para empréstimo, seja para leitura local (em alguns casos o espaço conta com tapete e almofadão). Enquanto

parte da mediação material da leitura, é importante que o cantinho da leitura seja caracterizado pela liberdade de acesso aos livros e outros materiais de leitura, o que não significa ausência absoluta de regras de uso. Ao contrário, até mesmo para não se tornar em um espaço meramente decorativo, o bom funcionamento do cantinho da leitura demanda que os textos sejam selecionados levando em consideração o perfil dos estudantes daquela turma específica, com critérios de uso estabelecidos coletivamente e incorporadas à rotina das atividades de leitura da sala de aula.[150]

Outro exemplo é o espaço destinado à leitura de crianças bem pequenas, denominado bebeteca, também mencionado no eixo 2. Trata-se de um local onde se busca familiarizar as crianças pequenas com textos diversos a partir da premissa de que o acesso pleno aos bens culturais é um direito de todos, inclusive dos bebês, entendendo que, nesta etapa da vida, os recursos linguísticos e socioafetivos usados nas práticas leitoras são importantes para a construção de sua identidade e sociabilidade. Uma bebeteca requer um ambiente acolhedor, com um acervo constituído por textos resistentes e seguros ao manuseio das crianças, tais como os livros de plásticos e de pano, além de livros para os mediadores e os pais, ao lado de um mobiliário especialmente desenhado para a livre movimentação das crianças e acesso autônomo aos textos, entre outras características.[151] Nessa "maternidade de leitores",[152] os bebês poderão não só brincar e desenvolver sua criatividade com os livros, como também assimilar os gestos essenciais da leitura pela interação com os adultos, e assim dar continuidade ao percurso de leitor que começa já na relação que estabelece com a mãe ao nascer.[153]

Além de um ambiente adequado em termos de acervo, mobiliário e acessibilidade, conta para a mediação material da leitura o próprio livro enquanto objeto de referência para a leitura. Neste caso, há que se considerar a elaboração do projeto gráfico-editorial, que pode ser determinante para aproximar ou distanciar o leitor dos livros. O formato, o tipo de papel, as cores, as fontes tipográficas, a diagramação, as imagens, que podem fazer do ilustrador um coautor da obra, e os paratextos são elementos que falam por si mesmo sobre a atração que a materialidade do texto exerce sobre o leitor, especialmente quando se trata de livros infantis e juvenis.

Um exemplo desse tipo de mediação são os livros ilustrados, que, pela complexidade e sofisticação de sua materialidade, costumam ser vistos como veículo de inovação artístico-literária. Diferentemente do livro com ilustrações, em que o texto verbal é acompanhado de imagens, o livro ilustrado demanda que o leitor leia simultaneamente a linguagem verbal e visual e a própria materialidade do texto para constituir o sentido da obra.[154] Há, assim, a exploração da totalidade da página e da página dupla, o uso de diferentes recursos tipográficos para o texto e a confecção do livro em dimensão e formato diferenciado como uma sanfona, em que o leitor é convidado a se posicionar em algum lugar dentro do texto.[155] Há também a dissonância ou o transbordamento entre imagem e palavra, que gera um contraponto entre as duas linguagens e demanda um investimento maior na leitura integrada delas para equacionar suas ambiguidades e contradições.[156] Há, ainda, o emprego recorrente da metaficção, que não ocorre apenas no nível da narrativa, mas também envolve as imagens e o próprio objeto livro, por força da articulação de diferentes linguagens, levando o leitor a questionar os limites da representação ficcional.[157]

Outro exemplo são os textos produzidos para dispositivos de mídia digital, como se observa nos *books-app* ou livros aplicativos.[158] Trata-se de obras que se constituem pela combinação de livro infantil, imagem, animação, vídeo, áudio e jogo, com diferentes porções de cada uma dessas contribuições.[159] As produções mais bem realizadas são aquelas que conseguem apresentar um texto coeso no qual cada dimensão contribui efetivamente para a materialidade do objeto. Neste caso, não se trata de uma maior ou menor quantidade de recursos tecnológicos, mas sim a qualidade da elaboração de suas diversas dimensões e o resultado final que alcançam de inserção do leitor na obra. É nessa direção que as propostas de avaliação dos livros aplicativos[160] se encaminham ao verificarem a existência de controle parental, os tipos e graus de participação, a pertinência de efeitos imagéticos e sonoros, a navegação amigável para as crianças e as possibilidades de personalização que vão da seleção de idiomas até a escolha da identificação com um ou outro personagem para

conduzir uma narrativa, entre vários outros parâmetros e indicadores de ordem estética, engajamento e segurança do leitor.[161]

Além desses exemplos, não se pode esquecer aqui os textos informativos destinados a atender às curiosidades das crianças e promover a difusão de informações e acesso a conhecimentos em distintas áreas, como visto no eixo 4. Assim, a disponibilidade nas bibliotecas de uma ampla produção de materiais que complementam ou ampliam os temas tratados nos manuais e livros didáticos contribui para o desenvolvimento de leitores que traçam caminhos próprios de leitor dentro e fora do campo ficcional.[162]

* Para garantir o contato do leitor com os textos, deve ser assegurado o livre manuseio e empréstimo dos livros; o uso do espaço de leitura exclusivamente para o leitor; o espaço de leitura deve privilegiar os textos e não a decoração do ambiente; os livros não podem ficar trancados em armários sob nenhum pretexto.

Sejam os ambientes que incentivam a leitura, conforme exemplificado pelo cantinho da leitura e da bebeteca, sejam os textos atraentes e diferenciados, como os livros ilustrados e os livros aplicativos, sejam os textos informativos de diversas ordens, o primordial na mediação material — e a rigor qualquer tipo de mediação — é o contato do leitor com os textos. Se esse contato é dificultado ou excessivamente mediado, o melhor dos ambientes e o mais bem editado dos livros podem ter até mesmo uma ação contrária. Nesse sentido, são preceitos básicos da mediação material da leitura: os textos devem estar sempre ao alcance do leitor, não deixando que a preocupação com a integridade física, o risco de não devolução, o tempo do empréstimo e a quantidade de obras retiradas seja um empecilho para o livre manuseio e empréstimo dos livros;[163] o espaço de leitura é para o leitor ler, e não um local de punição dos estudantes na escola; a decoração do ambiente não pode receber mais atenção que os textos neles dispostos; a ausência de um espaço de leitura adequado não deve

servir de pretexto para que os livros fiquem guardados em caixas ou trancados em armários.[164]

MEDIAÇÃO INTERATIVA

Se a mediação pública se refere aos aspectos políticos da democratização da leitura e a mediação material ao contato imediato com os objetos de leitura em espaços determinados, a mediação interativa trata das práticas que visam a incorporação do texto ao repertório do leitor feitas por outros leitores que ocupam a função de mediadores. Com essa configuração, a mediação interativa corresponde à própria noção de mediação tal como é comumente referida em documentos oficiais e nas atividades desenvolvidas nos diversos espaços de leitura. A denominação de interativa — que poderia ser também humana, por se basear na relação interpessoal[165] — busca destacar em uma só palavra os dois aspectos constitutivos desta instância de mediação: o compartilhamento de leituras e a apropriação do texto pelo leitor, ambos resultados de um processo interativo que envolve tanto a ação do mediador quanto o ato de ler.

✳ A mediação interativa é uma relação interpessoal constituída pelo compartilhamento de leituras e a apropriação do texto pelo leitor.

Tomando o leitor como referência, o compartilhamento de leituras se efetiva basicamente de duas maneiras: individual e em grupo. No primeiro caso, estão englobadas as várias formas de indicação de leitura que levam o leitor ao encontro da obra. Ela pode ser realizada pelos membros da família, os amigos, os vendedores de livros, professores e todos aqueles que apresentam de alguma maneira a obra ao leitor, influenciando a escolha ou gerando interesse em ler aquele texto.[166] Embora seja uma mediação de aspecto difuso, em muitos casos efêmera e dependente de circunstâncias diversas, o seu caráter usualmente assistemático não implica uma mediação pouco efetiva. Ao contrário, a indicação de uma pessoa das relações familiares ou sociais do leitor costuma ser bastante eficaz, sobretudo

quando percebida pelo viés da aquisição da obra, ou seja, o leitor é instado a buscar a obra que lhe foi indicada pelo mediador.[167]

A despeito de o compartilhamento individual ser mais frequente no âmbito das relações pessoais, ele pode acontecer sem que seja previamente estabelecido um laço afetivo entre o leitor e o mediador. A indicação de livros na biblioteca feita de modo personalizado, por exemplo, pode ser uma estratégia bem mais efetiva do que a simples divulgação das obras em um expositor. Outro exemplo é o empréstimo de livros a partir de ambientes on-line e a prática dos desafios literários, que consiste basicamente em uma lista de livros a serem lidos dentro de um determinado período de tempo, com algum tipo de comprovação da leitura.[168]

No compartilhamento em grupo, encontram-se os vários tipos de leitura coletiva que inserem o leitor em uma comunidade de leitores. Nesse sentido, a leitura compartilhada em grupo tem como caraterística essencial o diálogo que se realiza entre os leitores reunidos em torno de uma obra. Para que esse diálogo seja bem-sucedido é fundamental a atuação de um mediador que ofereça aos leitores meios para adentrar nos textos, estabeleça padrões ou princípios de participação e configure um espaço propício para as trocas discursivas. Trata-se, portanto, de uma mediação que requer a presença de um mediador antes, durante e depois da leitura, com uma formação adequada e atuação sistemática e sistematizada, como será apresentada mais adiante.

O compartilhamento de leituras pode ser individual ou em grupo.

O compartilhamento individual tende a ser realizado no âmbito das relações pessoais e o compartilhamento em grupo nas leituras coletivas dentro de comunidades de leitores com a atuação de um mediador.

No compartilhamento em grupo, é fundamental que haja um momento em que os leitores dialoguem sobre o texto e que esse diálogo tenha como objetivo a construção do sentido do texto.

Muitas são as atividades voltadas para o compartilhamento em grupo. Ao lado dos slams, dos círculos de leitura, das oficinas literárias, destacados nos eixos 1 e 3, podem ser listados os saraus literários, as redes sociais livrescas, os blogs literários, as redes colaborativas e a leitura e os fandoms literários, a contação de histórias, que, dentro e fora dos ambientes virtuais, oferecem espaços diversos de sociabilidade literária, congregando leitores em torno de determinados temas, gêneros e obras, acompanhados por mediadores que organizam previamente os diversos tipos de interação. Em qualquer dessas e de outras estratégias usadas para o compartilhamento, valem como princípios duas recomendações: após o contato com o texto deve ser dada a oportunidade de os leitores — independentemente da idade — dialogarem sobre o texto compartilhado;[169] e esse diálogo deve ser orientado pelo objetivo genuíno de construir o sentido coletivamente e compartilhar os efeitos que a leitura provoca nos leitores, o que exige do mediador uma postura de acolhimento e dialogicidade para realizar a escuta, observar o silêncio necessário e a acolhida de divergências e dissensos.[170]

Por fim, considerando o compartilhamento dos textos como uma etapa do processo social da leitura, a mediação interativa culmina na apropriação do texto pelo leitor, isto é, a incorporação do texto ao repertório do leitor dentro de um movimento que não só amplia suas referências, como também as revisita criticamente, como tratado em relação ao letramento literário no eixo 3. Para essa apropriação, que nunca é tão somente de um livro em si mesmo, mas também dos modos de ler e de tudo o mais que acompanha a interação social em torno dos textos, contam tanto a ação colaborativa do mediador quanto os objetos e os espaços destinados à leitura e o contexto institucional que cria as condições para a socialização da leitura. Daí a importância de se reconhecer que a atribuição de sentidos que caracteriza o ato de ler é apenas aparentemente individual, pois faz parte de um complexo de relações sociais, como destacado no eixo 1, entre as quais a mediação cumpre um papel decisivo.

✳ A apropriação do texto consiste na incorporação do texto ao repertório do leitor envolvendo a colaboração do mediador, a materialidade dos textos e o contexto institucional da mediação.

Nesse reconhecimento, é fundamental que seja observada a intersecção que se efetiva entre as instâncias pública, material e interativa, para que sejam adequadamente dimensionadas as medidas necessárias para se obter sucesso e superar dificuldades em cada proposta de mediação. Do mesmo modo, é preciso considerar a atuação dos diversos agentes e práticas que, dentro dessas instâncias ou as atravessando, afetam decisivamente a mediação da leitura e, por consequência, o direito à leitura e a democratização da leitura.

PROTAGONISMO DO LEITOR

O primeiro e talvez o mais importante desses agentes é justamente o leitor, que deve ser visto e tratado como protagonista no processo da mediação. O destaque é necessário porque a preocupação com a atuação do mediador e o acesso e qualidade dos textos tende a recusar o lugar central que precisa ser ocupado pelo leitor na mediação, que é para quem, afinal, se destina todo o processo. Para garantir o protagonismo do leitor, cumpre articular duas posições do leitor quando da elaboração das práticas de mediação: o leitor como indivíduo (portador de um repertório de leitura e de uma história de letramentos que o constituíram como o leitor que é, em qualquer fase de vida) e o leitor como sujeito (que atua como um interagente).

Tomar o leitor como indivíduo é assumir que ele é uma pessoa com história, biografia e psicologia que vai além da interação com o texto,[171] ou melhor, que interage com os textos a partir de sua existência. Esse leitor empírico, que não é o leitor-modelo do texto,[172] tem características singulares construídas por meio dos vários textos e das comunidades de leitores que passou em sua trajetória de leitor. São essas singularidades que constituem seu repertório de leitura, o qual compreende não apenas restritivamente os textos já lidos, mas também a sua experiência de leitura em geral.

O repertório de leitura funciona com o "intertexto leitor"[173] que é acionado a cada vez que o leitor empreende uma nova leitura, por isso tem um papel crucial na compreensão e interpretação do texto, além de dar

sustentação para as concepções de leitura, os modos de ler e as preferências do leitor. No processo de mediação, o respeito à individualidade do leitor passa necessariamente pelo reconhecimento de seu repertório como elemento determinante para a leitura e, por consequência, a impossibilidade de uma única e correta interpretação do texto e a potencialização da interpretação singular quando compartilhada entre leitores, conforme destacado no eixo 1.

Considerar o leitor como sujeito demanda que se espelhe na mediação o próprio processo da leitura. Desse modo, assim como no ato de ler, o leitor é o sujeito que atribui os sentidos ao texto. Também na mediação ele deve ocupar uma posição de sujeito, participando ativamente da atividade de mediação, isto é, apropriando-se do texto com o suporte do mediador e não sendo uma mera audiência ou espectador das atividades conduzidas pelo mediador. Em outras palavras, o leitor deve atuar como um interagente, participando colaborativamente da mediação: buscando informações, estabelecendo relações com os outros leitores e criando sua própria interpretação. Essa atuação do leitor sujeito e interagente fica mais evidente quando se observam as plataformas virtuais de leitura, nas quais o leitor é instado a posicionar-se também como autor, crítico e mediador, dentro de um movimento que desierarquiza e torna difusas as posições assumidas em torno da leitura.[174]

HETEROGENEIDADE DOS LEITORES

Além do necessário protagonismo, também é preciso considerar a heterogeneidade que se manifesta tanto na diversidade dos leitores quanto na pluralidade do ato de ler. Esse caráter heterogêneo é facilmente percebido nos vários adjetivos que acompanham o leitor, indicando características, conferindo habilidades e apontando posições sociais ou culturais, segundo critérios que envolvem faixa etária, nível de escolaridade, competências, interesses e modos de ler, entre outros.[175] Quando compreendidas como sinalizações e construções explicativas de diferentes posições que podem

O leitor, quer como indivíduo, quer como interagente, deve ser o protagonista do processo de mediação.

ser assumidas pelo leitor, essas classificações ajudam a encaminhar objetivos, ações, programas e avaliações na formação do leitor e na promoção da leitura, sobretudo na mediação que ocorre em espaços como a escola e a biblioteca. Todavia, perdem sua utilidade quando a elas é dado um caráter essencialista e passam a ser usadas para hierarquizar social e culturalmente os leitores. Também são pouco úteis quando prendem os leitores em sequências de desenvolvimento rígidas, impondo barreiras etárias para a formação do leitor, além de cercear a leitura de determinados textos por serem supostamente inadequados para aquele tipo de leitor. Por isso, toda categorização de leitor deve sempre ser acompanhada da compreensão de que o leitor é multifacetado e que nem os leitores nem as obras se ajustam perfeitamente a nenhuma grade classificatória, até porque os leitores são sempre diversos e a leitura sempre plural. Ou seja, o ato de ler, como já vimos nos eixos anteriores, envolve diferentes competências, modos, objetos e ambientes que fazem de cada indivíduo um leitor múltiplo.

✳ A heterogeneidade dos leitores deve ser considerada em todas as instâncias de mediação, reconhecendo o leitor em sua multiplicidade ao mesmo tempo que o acolhe em sua singularidade.

As categorizações de tipos de leitores são sinalizações que ajudam a focar a mediação e atender às especificidades dos leitores, mas não podem ser usadas para hierarquizar os leitores e limitar o livre acesso aos textos.

A heterogeneidade dos leitores é igualmente relevante para garantir a inclusão de leitores cujas características físicas, sociais e culturais demandam um atendimento de leitura específico. Para leitores surdos, por exemplo, é importante que o acervo contenha obras literárias infantojuvenis adaptadas para a Libras, assim como a biblioteca ofereça atividades de mediação em Libras.[176] Para leitores de grupos sociais minoritários é preciso garantir não apenas o acesso a bens culturais prestigiados, mas também obras e gêneros produzidos em contextos variados, com atividades de

leitura que valorizem a diversidade, respeitem os processos identitários e potencializem a inclusão social,[177] conforme exemplificado no eixo 1.

Em suma, considerando as três instâncias da mediação da leitura, o reconhecimento da heterogeneidade dos leitores é fundamental porque incorpora o leitor em sua multiplicidade ao mesmo tempo que o acolhe em sua singularidade. Esse movimento de dupla face se concretiza, por exemplo, quando nos programas institucionais de leitura o acesso aos textos vai além da referência a um leitor genérico, determinando claramente os tipos de leitores que se busca atingir e como serão atendidas suas especificidades. O mesmo deve ser observado para a materialidade dos textos, que devem ser pertinentes não apenas em termos intelectuais aos diversos tipos de leitores, mas também físicos, considerando especialmente as demandas dos leitores com deficiência. Também quando se compreende que, no estabelecimento de comunidades de leitores, o compartilhamento interativo de múltiplas experiências de leitura deve tomar por base a singularidade dos leitores, e não a classificação deles segundo um ordenamento qualquer.

CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS

Das rodas de histórias em torno das fogueiras às plataformas virtuais de livros, a circulação dos textos pode ser entendida como a disponibilização de obras que antecede a mediação ou o contexto de produção, distribuição e consumo de textos no qual a mediação se encontra inserida. Em qualquer das duas concepções, os caminhos que levam o texto ao leitor são determinantes para a mediação tanto porque dão forma material e social aos objetos de leitura quanto porque os tornam acessíveis.

Na circulação dos textos, o endereçamento dado aos textos e mais especificamente aos livros é uma das questões mais relevantes, porque influencia a produção e a recepção dos textos ao criar nichos de mercado e instituir categorias de leitores. Também funciona como uma pré-seleção que antecipa e condiciona a leitura ao direcionar as obras a determinados grupos leitores. Nesse contexto, há endereçamentos que, por força da influência que exercem sobre leitores e mediadores, precisam ser apreciados.

✳ Na circulação dos textos, o endereçamento das obras a grupos de leitores funciona como uma pré-seleção que afeta todas as instâncias de mediação.

O endereçamento pode ser referir ao estágio de vida do leitor (infantil, juvenil, adulto); ao local de circulação das obras (escola e biblioteca virtual); e aos textos em si mesmos (reendereçamento e adaptação).

Todo endereçamento tem limitações e pode ser aceito, revisto e ignorado pelos leitores e os mediadores em favor de seus interesses e de suas necessidades de leitura.

O tipo mais comum de endereçamento é a separação dos leitores por estágios de vida, presente tanto nos editais de compras institucionais quanto nos livros expostos nas livrarias e nas estantes das bibliotecas escolares. É assim que se tem a segmentação da literatura em infantil e juvenil, esta última desdobrada recentemente em literatura jovem adulto ou diretamente da língua inglesa, *young adult*, e, mais recentemente ainda, a literatura *new adult.*[178]

Por serem largamente usadas pelo mercado ou buscarem atender demandas do campo educacional, essas segmentações costumam ser vistas como denominações meramente comerciais ou restritivas em relação ao aspecto literário, até mesmo porque a literatura em geral não é acompanhada de adjetivações, como é o caso da literatura adulta, que só recebe essa denominação no contraste com os demais segmentos.

✳ O endereçamento das obras a leitores infantis ou juvenis não implica que esses leitores só possam ler obras assim rotuladas, nem que tais obras não possam ser lidas por leitores de outros estágios de vida, nem que sejam destituídas de qualidade estética.

No entanto, independentemente da filiação mercadológica e escolar, é preciso reconhecer que esse tipo de endereçamento cumpre a função de

instituir e legitimar um espaço próprio para a interação desses leitores, reconhecendo dentro da heterogeneidade dos leitores as suas particularidades. Dessa maneira, a verdadeira questão não está no endereçamento dado a crianças ou jovens, mas sim quando tais categorias são usadas para criar barreiras na circulação dos textos que compõem o *continuum* literário, constrangendo leitores e mediadores a considerar como pertinentes apenas os textos que estão na prateleira ou na estante do segmento infantil e juvenil, quando a seleção do mediador deveria ser feita segundo os interesses e as necessidades de formação do leitor.[179] Essas categorias também devem ser questionadas quando servem para desvalorizar os textos e os leitores porque identificados como crianças ou jovens, para restringir temáticas e linguagem na elaboração do texto ou, ainda, para rotular esses leitores de imaturos, acríticos ou superficiais.

Outro endereçamento é o escolar, que orienta a aquisição de obras em grande volume de órgãos governamentais, a produção de obras para a circulação nas escolas e o uso que se faz dessas obras nas bibliotecas e salas de aula. Trata-se da adoção de uma lógica pedagógica que, partindo da longa relação entre literatura e educação, direciona as obras para o uso preferencial — mas não exclusivo — no contexto escolar e o objetivo de formar o leitor. Ele se faz presente no diálogo necessário entre a maturidade do leitor-aluno e o leitor pretendido da obra e, mais especificamente, na materialidade da obra, que recebe o que se poderia chamar de edição escolar, isto é, uma edição que, sem interferir na elaboração estética da obra, acrescenta paratextos que localizam a obra no universo da literatura, como dados biográficos dos autores e outras informações contextuais relevantes para a circulação do texto no ambiente escolar.[180]

* O endereçamento escolar direciona as obras para um uso preferencial na escola, o que não corresponde a transformar as obras em didáticas ou paradidáticas.

Não se deve, entretanto, confundir o endereçamento escolar com o didatismo que subordina equivocadamente a literatura ao ensino, como se

constata nos livros de caráter informativo e livros paradidáticos com uma configuração narrativa similar à literária, ou que promove uma leitura restritiva de obras literárias para instruir os estudantes sobre hábitos e comportamentos desejados.

A edição escolar também não deve ser comparada às edições comentadas — que têm um interesse crítico-acadêmico específico —, e seus paratextos não deveriam incluir propostas de atividades que, sob o pretexto de orientar a mediação do professor, estabelecem uma situação idealizada que restringe tanto a autonomia didática docente quanto o protagonismo do aluno, por não levar em consideração o repertório de leitor e a constituição específica daquela comunidade de leitores.

Além do endereçamento escolar, há também o reendereçamento dos textos, que busca ampliar ou redirecionar o leitor pretendido inicialmente de um texto. Esse reendereçamento, mudanças pontuais que encaminham os textos para novos públicos por meio de paratextos como capa,[181] recursos gráficos diversos ou inserção da obra em uma determinada coleção, realiza um efetivo reposicionamento da obra junto aos leitores por meio de um novo projeto gráfico-editorial, sem modificar o texto verbal. São obras consideradas de alta qualidade literária que foram publicadas para um público adulto e agora são direcionadas para jovens ou crianças, algumas apontando para uma operação mais comercial, que reproduz alguns dos conhecidos estigmas da literatura infantil,[182] e outras com um investimento significativo nas ilustrações, que ampliam os sentidos do texto, não raro transformando o texto original em um livro ilustrado.[183]

✳ O reendereçamento de obras originalmente destinadas a leitores adultos precisa considerar as distâncias existentes entre o novo leitor e o leitor inicialmente pretendido. Além disso, a nova edição já traz uma interpretação da obra.

Apesar do entusiasmo da crítica com os casos bem-sucedidos,[184] o risco do reendereçamento é direcionar excessivamente a interpretação, conduzindo

o leitor a uma leitura única ou fechada, que é aquela indicada pelos recursos usados no novo projeto gráfico-editorial. Também pode gerar leituras superficiais ou incongruentes por camuflar as distâncias existentes entre o novo leitor e o leitor inicialmente pretendido, considerando que permanece a complexidade do texto original. É preciso, pois, que o mediador, ao selecionar esse tipo de texto, leve em consideração esses riscos, a fim de não conduzir a uma leitura dissociada entre texto verbal e texto visual, valorizando um ou outro aspecto, e não a nova obra como um todo. Também deve ter em mente que na nova unidade textual está inserida uma interpretação que é posterior à circulação inicial da obra, e que não pode ser ignorada pelo leitor. Em certo sentido também uma forma de reendereçamento, a adaptação de obras literárias constitui um caso à parte por força das profundas mudanças que a obra adaptada opera na tessitura do texto original.

Trata-se de um modo de produção textual com raízes profundas na cultura ocidental, a exemplo da *contaminatio* dos autores latinos em relação às obras gregas, que permanece e se renova com novas mídias e linguagens, como o cinema, as histórias em quadrinhos, a televisão e as séries das plataformas de streaming que fazem da adaptação uma forma distinta de intermedialidade. A despeito disso, as obras adaptadas, sobretudo os clássicos literários, costumam alimentar polêmicas e disputas em torno da sua qualidade estética, da relação entre texto original e adaptado, da atualização da memória coletiva, da introdução aos bens culturais e do uso escolar ou validade de sua leitura por leitores em formação, para citar alguns tópicos relevantes para a mediação da leitura.

* As obras adaptadas devem ser mediadas como uma obra singular que faz parte de uma rede intertextual, e não como uma substituição da obra primeira.

No que tange à circulação dos textos, há pelo menos dois equívocos que se deve evitar na seleção de obras adaptadas. O primeiro deles é adotar o princípio da fidelidade, que estabelece como valor a similaridade da obra

segunda com a obra primeira, levando a uma leitura comparativa que hierarquiza a relação entre os textos. O mais adequado seria ler na obra segunda uma reescritura da obra primeira, buscando avaliar não as supressões, combinações e acréscimos, mas sim a interpretação que foi dada na reelaboração. O segundo é não atentar para o paradoxo essencialista que considera a obra adaptada uma revitalização da obra primeira ou uma forma de ampliação do seu público leitor. Nesse caso, a adaptação supostamente transportaria a essência do texto primeiro para o segundo.

No entanto, uma obra literária não tem uma essência, mas sim uma unidade gerada pela tessitura de diferentes elementos e, por isso mesmo, não pode ser reproduzida sem constituir outra obra: a obra adaptada não é simplesmente uma obra segunda em relação a uma primeira, ela é também uma outra obra que precisa se sustentar por si própria como tal, e não pela sua relação com aquela que a antecede temporalmente e da qual supostamente derivaria seu valor e sua relevância cultural.[185]

Com isso, talvez o modo mais adequado de mediar uma obra adaptada é considerar que ela deve ser lida como uma obra singular que faz parte de uma rede intertextual[186] ou de uma cadeia temática, à semelhança da narrativa transmídia,[187] e buscar na associação com os textos que lhe são antecessores, paralelos ou posteriores uma relação de complementariedade que favoreça a ampliação dos modos de ler e dos objetos de leitura.[188]

Um modo contemporâneo e específico de circulação de textos é o que ocorre nas plataformas de leitura de livros digitais ou bibliotecas virtuais. Saudadas inicialmente como a concretização do sonho da biblioteca universal,[189] sem as limitações de espaço (biblioteca sem muros), de material (os livros desmaterializados), e de tempo (o princípio do "acesso onipresente"),[190] as bibliotecas virtuais assumiram rapidamente várias feições, entre as quais está a plataforma digital de leitura, ou plataforma de livros digitais. Neste conjunto, considerando a mediação da leitura, chamam a atenção as plataformas de livros digitais usadas nas escolas que oferecem obras literárias e outras em formato digital, além de várias funcionalidades para o leitor aluno e o professor, como indicação de leitura personalizada, controle do tempo de leitura, gamificação e premiação de "bons" leitores.

De um lado, essas bibliotecas virtuais são recebidas como um reflexo das condições de vida contemporânea em que o mundo digital é parte indissociável das relações sociais e do qual as bibliotecas e as escolas não podem se isolar. A mediação presente nas plataformas de livros digitais seria, nessa perspectiva, uma maneira de promover a leitura, ao oferecer um objeto de leitura que é mais familiar ao aluno do que o livro impresso, e incorporar por meio de jogos parte das atividades escolares.[191] Elas também favoreceriam o protagonismo dos estudantes em uma relação de mediação material, isto é, estabeleceriam o contato direto entre o leitor e o livro digital, além de auxiliarem e reforçarem o trabalho docente por meio de estratégias pedagógicas presentes na datificação do comportamento do leitor diante da tela, na gamificação em torno da leitura e na curadoria das obras a serem lidas, entre outras funcionalidades.[192]

* As bibliotecas virtuais oferecem acesso fácil aos textos e estratégias pedagógicas variadas, mas precisam ser acompanhadas da curadoria e mediação dos profissionais responsáveis pela formação dos leitores e promoção da leitura nas instituições que as adotam. Além disso, elas não substituem as bibliotecas físicas, mas sim as complementam.

De outro lado, há o alerta para os limites e prejuízos que a mediação das plataformas pode acarretar para a formação do leitor na escola. É assim que, a despeito do reconhecimento da facilidade de acesso a milhares de obras e as possibilidades de interações oferecidas, não há garantia de qualidade para as obras disponibilizadas, nem para as estratégias de gamificação, em geral baseadas apenas em critérios quantitativos e sem considerar as especificidades dos estudantes e dos contextos de leitura. Do mesmo modo, a seleção das obras e as atividades em torno da leitura são determinadas por faixas etárias que limitam a exploração dos textos e a multiplicidade das leituras, além de conter uma lógica de competição e premiação que é contraditória à ideia de leitura, sobretudo a leitura literária. O risco maior é que, seguindo o funcionamento dos algoritmos, a mediação da leitura nas plataformas de livros

digitais, tal como acontece em outros processos de plataformização, restrinja as escolhas dos leitores e as práticas de leitura a um único e mesmo padrão.[193]

De tudo isso resulta que, se as bibliotecas virtuais são importantes para o acesso a uma quantidade e variedade de textos e outros materiais da cultura digital, nem por isso elas devem substituir as bibliotecas físicas nas escolas, ao contrário, devem ser sempre complementares em relação a elas. A mesma relação de complementariedade deve ser observada entre a mediação material e a interativa, compreendendo que os números dados pelos algoritmos das plataformas de leitura podem até ajudar a buscar novos caminhos, mas eles são por demais limitados para dar conta da multiplicidade do leitor e da pluralidade das práticas de leitura.

Por fim, um tipo extremo de endereçamento e adaptação é a manipulação do texto para excluir trechos ou termos considerados inadequados, ou uma mediação abusiva ou autoritária, quando controla ou impede a circulação dos textos. Em qualquer das atuações dessa "mediação", o que as caracteriza é a interdição de acesso ao texto. É assim na mediação pública nos casos em que a instituição que tem por objetivo aproximar o leitor do livro age em contrário, proibindo a distribuição ou retirando do acervo de bibliotecas determinadas obras. É assim na mediação material, que edita o texto expurgando o que é considerado pernicioso ao leitor e impede a livre circulação do leitor pelo ambiente dos livros para que não tenha contato com certos textos. É assim na mediação interativa em que o mediador se esquiva de selecionar obras que podem ser disruptivas para o trabalho que realiza, seja porque abordam temas socialmente controversos, seja porque têm uma elaboração considerada imprópria para o leitor.[194]

✳ A interdição de acesso aos textos, ou parte deles, é uma maneira de diminuir o leitor, reduzir e controlar as práticas de leitura, limitar o mundo do leitor a determinadas temáticas, negar a experiência literária e o potencial humanizador da literatura.

Para não sucumbir à interdição, o mediador precisa confiar na potência do ato de ler e no compartilhamento das leituras para ampliar o repertório do leitor e da sua comunidade de leitores.

Nesse contexto, o cerceamento de obras literárias endereçadas a crianças e jovens, especialmente aquelas em circulação no ambiente escolar, opera por meio de argumentos incongruentes em relação aos objetivos que anunciam perseguir e revelam uma imagem distorcida e diminuída do leitor frente ao mediador. É o que acontece com o argumento de proteção do leitor por conta de sua imaturidade intelectual e emocional. Tal proteção, entretanto, rouba do leitor a condição de sujeito e protagonista da leitura, a mesma que, paradoxalmente, é reivindicada pelo mediador, que, ao contrário do leitor tutelado, tem acesso livre aos textos.

Outro argumento é o poder de influência negativa do texto literário sobre o leitor, ou seja, por serem leitores incapazes de ler criticamente os textos tal como supostamente fazem leitores adultos, a criança e o jovem adotariam como seus valores o comportamento e a linguagem de algumas das personagens ali representadas. Neste caso, ignora-se a relação catártica que a leitura literária proporciona ao leitor, ao mesmo tempo que se reduz grosseiramente o funcionamento da empatia acionadora dos processos identitários na leitura a uma relação simples e direta de transferência entre o mundo do texto e o leitor.[195] Além disso, toma-se o leitor como uma tábula rasa sem história e sem contexto de leitura, enquanto o mediador usa uma e outro para se dizer um leitor crítico.

Há, ainda, o argumento de que obras literárias que abordam temas considerados inadequados — "temas fraturantes", "temas disruptivos", "temas sensíveis", "temas tabu" e similares — para as crianças e os jovens não devem ser objetos de mediação porque corromperiam ou chocariam o leitor.[196] Aqui fica claro, em primeiro lugar, que a leitura literária é tomada apenas como uma atividade de prazer e entretenimento, e não uma experiência estética na qual o leitor se apropria da obra reconstruindo a si mesmo e o texto nessa interação.[197] Depois, se ignora que a leitura literária efetiva diferentes tipos de engajamento intelectual e emocional, e um deles é justamente incomodar o leitor, como abordado no eixo 3. Também subjaz uma concepção da literatura como um instrumento pedagógico destinado a instruir o leitor sobre a vida ao mesmo tempo que mantém sua existência asséptica e isolada da realidade que o mediador se encarrega

de filtrar, isto é, a redoma em que o leitor é colocado só é possível porque o mediador transita livremente por este mesmo mundo que ele impede o leitor de vivenciar.[198] Por fim, o temor dos temas inadequados apaga do texto literário a sua condição de literário, pois subentende que a elaboração de linguagem que dá existência à obra é irrelevante, como se os temas flutuassem no espaço vazio das letras em lugar de fazer parte da tessitura literária.[199] Neste caso, o leitor surge como alguém incapaz de dar conta do literário porque só consegue ler o texto como se fosse informativo, opção aliás que o mediador subscreve também para si ao impedir o acesso à obra.

Mais que um mero cerceamento do acesso a determinadas obras, a interdição é uma forma de diminuir o leitor, reduzir e controlar as práticas de leitura, limitar o mundo do leitor a determinadas temáticas, negar a experiência literária e o potencial humanizador da literatura. Quando se trata de crianças e jovens leitores, em contraste com a interdição de obras, a leitura compartilhada pode criar oportunidades para refletir e nomear conflitos e dilemas, ampliando as experiências pela abordagem de temas diversos e oferecendo recursos linguísticos para lidar com esses aspectos da subjetividade e das relações humanas.

Em suma, apesar de sua forte influência na circulação dos textos, e, por consequência, na mediação, uma vez que é uma etapa decisiva na seleção das obras, o endereçamento jamais deve ser tomado como uma maneira de constranger, limitar ou impedir o livre acesso aos textos, mas sim como uma sinalização que os leitores e os mediadores podem aceitar, revisar e até ignorar em favor de seus interesses e de suas necessidades de leitura. Acima de qualquer endereçamento, vale para a mediação o compromisso com a formação do leitor e a ampliação de seu repertório, uma vez que, como já se destacou acima, um leitor é sempre múltiplo e a leitura é sempre plural.

MEDIADOR

Embora os mediadores sejam muitos e diversos — na mediação pública são as instituições, na mediação material, os ambientes e os objetos de leitura, e na mediação interativa, todas as pessoas que de uma maneira ou de outra encaminham o leitor para a leitura dos textos —, quando se fala

de mediador a imagem que se impõe é do mediador profissional da leitura, corporificado na figura do bibliotecário, do professor ou de um outro agente de leitura. Para esse mediador não faltam perfis e prescrições que visam orientar seu trabalho. A mais repetida delas é que seja um leitor amante dos livros e da leitura. No entanto, embora relevante, talvez não seja o amor pela leitura — que se cego pode mais atrapalhar do que ajudar o processo de mediação — o que se deve esperar em primeiro lugar de um mediador. Tampouco a capacidade de se comunicar e influenciar, que, se por demais enfatizada, termina por associar o mediador a um vendedor que tem o livro como mercadoria. O mesmo pode ser dito a respeito da capacidade de interpretar profundamente as obras, se feito à moda de um crítico literário, ou ter um vasto cabedal de leituras, como uma pessoa erudita ou versada em literatura. Um bibliófilo, um vendedor ou divulgador de livros, um crítico literário e um leitor erudito, assim como tantas outras pessoas, podem usar a maior ou menor relação que mantêm com os livros para mediar a leitura, mas o que faz deles um mediador é o fato de terem sido leitores, ou seja, para ser mediador a condição *sine qua non* é ter sido antes um leitor no sentido mais básico de ter lido antes a obra que será objeto da mediação.[200]

Cumprida a condição primeira de leitor, a prática da mediação demanda do mediador a observação de três passos fundamentais. O primeiro deles é a identificação do leitor a quem se dirige a mediação, que deve ser visto e ouvido como tal.[201] A premissa é que todos somos de alguma maneira perpassados pelos textos que lemos, e por meio deles construímos valores e constituímos identidades. O leitor tem uma história, e o conhecimento dos textos lidos anteriormente, o cotejamento de suas preferências e práticas atuais de leitura, entre outros dados que constituem o seu perfil de leitor, é fundamental pela simples premissa de que a mediação é feita para o leitor. Em situações formais e espaços institucionais, esse perfil de leitor pode ser previamente mapeado por meio de formulários padronizados e periodicamente revistos, como no momento de matrícula anual na escola ou renovação de registro na biblioteca, e depois refinado pelo mediador realizando alguma atividade prévia ao planejamento e à leitura

dos textos propriamente dita. Nas situações mais informais, o perfil do leitor pode ser deduzido pelo contexto e pelo ambiente onde se realizará a prática, e refinado nos primeiros contatos e até mesmo com uma conversa com vistas a ajustar ou reajustar o evento de leitura proposto para os leitores presentes.[202]

O segundo passo é a seleção dos textos, que, como já visto em relação à leitura literária, deve buscar textos significativos para os leitores, observando a diversidade e pluralidade dos textos. Para tanto, é preciso entender que essa seleção de textos aciona pelo menos dois repertórios que se movimentam em sentido reverso: um de partida, que é do mediador, que precisa escolher um pequeno número de obras entre os vários textos a que teve acesso, ou seja, usa seu repertório para limitar o universo da leitura, e outro de chegada, que é o do leitor, que por meio da mediação tem seu repertório ampliado.

O ponto de encontro entre esses dois repertórios — que não recobre apenas obras, mas também os valores e as práticas de leitura — em movimentos contrários demanda o emprego equilibrado de diversos critérios,[203] que, por serem previamente estabelecidos, devem funcionar como sinalizações que orientam, mas não determinam o trânsito de textos que se efetiva na mediação. Daí se evitar os extremos do autoritarismo, que impõe a seleção do mediador como única possível, e da demagogia, que joga sobre o leitor a responsabilidade da escolha,[204] e considerar como critério decisivo da seleção final dos textos o esclarecimento dos critérios adotados para a comunidade de leitores,[205] ou seja, a explicitação do movimento que se fez do ponto de partida para o ponto de chegada pretendido, que nada mais é do que o encontro do leitor com a obra em tempos diferentes.

O terceiro passo é o encaminhamento da leitura, que compreende as diversas atividades com os livros e em torno da leitura dos textos para leitores determinados ou em uma comunidade de leitores. Pedagogicamente, esse encaminhamento pode ser dividido em três momentos sequenciais: o antes, que consiste na apresentação da obra; o durante, que é a apropriação individual pelo leitor; e o depois, que é o compartilhamento da leitura.

A primeira e essencial condição para ser mediador é ter sido antes um leitor do texto a ser mediado.

Para interagir nesses três momentos, o mediador lança mão de uma série de estratégias que precisam ser harmonizadas com o processo de mediação, o diálogo com o leitor e a seleção dos textos.

✳ Portanto, a prática da mediação demanda:

A identificação do leitor a quem é dirigida a mediação.

A seleção dos textos, que deve ser baseada tanto no repertório do mediador quanto no repertório dos leitores.

O encaminhamento da leitura por meio de estratégias diversas, que envolve necessariamente a apresentação da obra, a apropriação individual pelo leitor e o compartilhamento da leitura.

Nesse sentido, uma primeira cautela a ser observada pelo mediador é que essa divisão temporal é relevante para o seu planejamento, mas não deve obscurecer o entendimento que é o conjunto dos três momentos que constituem a mediação interativa. Por isso, por mais relevante que seja a apresentação do texto e o acesso dado ao leitor, ela precisa ser acompanhada do incentivo à apropriação individual e da oferta de um espaço de compartilhamento. Não se pode supor que realizar apenas um dos momentos atende satisfatoriamente ao processo de mediação e, por consequência, a formação do leitor e a construção de uma sociedade leitora. Nem que há uma hierarquia entre esses momentos, fazendo com um se sobreponha ao outro, quer em termos de importância, quer em termos de tempo destinado a cada um deles. Ao contrário, a relação é de complementaridade, com o primeiro determinando o segundo e este o terceiro, sendo necessário o equilíbrio entre eles. É preciso, por exemplo, que a estratégia usada para apresentar o texto não roube o tempo que o leitor precisa para se apropriar da obra — não é raro que, preocupado em animar a leitura, sobretudo com crianças, o mediador termine por despender um tempo considerável em atividades preparatórias e pós-leitura, não deixando um tempo específico para o encontro do leitor com a obra; assim como o compartilhamento não pode prescindir da efetividade

dessa apropriação — em alguns eventos de mediação, pressionado pela necessidade de incluir todos os leitores ou pela limitação de acesso à obra, o mediador promove o compartilhamento sem que todos os participantes tenham lido efetivamente o texto indicado, subvertendo a sequência temporal da mediação.

> ✳ Na escolha das estratégias, o mediador precisa equilibrar os tempos destinados a cada etapa do encaminhamento da leitura; considerar que é acima de tudo um leitor entre outros leitores; e adequar o texto à estratégia e a estratégia ao texto, respeitando a integridade de ambos.

Outra cautela é o entendimento de que a mediação é essencialmente um diálogo entre leitores que ocupam posições diferentes em torno da leitura de um texto, sem que essas posições sejam tomadas como medidas de valores. Por ter lido primeiro, selecionado e proposto a estratégia de encaminhamento do texto, o mediador não é o dono do texto, assim como o leitor, por ser o protagonista da leitura (o texto e o encaminhamento são a ele endereçados), não é o dono da voz no compartilhamento da obra. Para que o diálogo realmente aconteça é preciso que o mediador continue a ser um leitor entre os demais durante a mediação, ou seja, não use sua posição distinta para impor uma única e definitiva interpretação, ao contrário, fomente a emersão de outras leituras que também ampliam a sua leitura primeira (o mediador é sempre mediado na mediação).[206] Do mesmo jeito, esse diálogo requer que os leitores sejam plenamente ouvidos e respeitados em suas posições e até mesmo no silêncio, o que não significa a renúncia da parte do mediador do seu papel de condutor do compartilhamento, nem que todas as interpretações, pelo simples fato de serem proferidas pelos leitores, não possam ser questionadas. Ao contrário, é justamente por ser um diálogo entre leitores, sem que um se subordine a outro, que a mediação é fundamental para a democratização da leitura.

O mediador também deve se acautelar quanto à relação entre o texto selecionado e a estratégia de encaminhamento, pois precisa acolher

a integridade de ambos. Há, assim, textos que inspiram estratégias, as quais buscam textos com determinadas características e leitores para quem certas obras parecem ter sido escritas, e leitores para quem certas estratégias desenhadas assim têm o efeito oposto. Não há, portanto, uma estratégia que sirva para todos os textos, por mais óbvia que possa parecer — a introdução de um texto por meio de capa, autor e elementos físicos, como se costuma fazer com leitores infantis, pode ser relevante para o reconhecimento desses paratextos, mas pode também se banalizar a tal ponto ou ser tão pouco expressiva em certas obras que em lugar de aproximar pode até afastar o leitor. Um determinado texto pode não ser a única alternativa para a exploração ou análise de uma prática de leitura que se busca promover junto a uma comunidade de leitores. O universo da literatura é vasto e, na sua singularidade, as obras compartilham muito mais semelhanças do que uma concepção de unicidade desprovida de contexto permite reconhecer. Na relação entre texto e estratégia, o que é determinante é o conhecimento do mediador para selecionar e compatibilizar uma e outra tendo em vista os leitores a que se destinam.

Além da identificação do leitor, da seleção dos textos e do encaminhamento da leitura, que são os três passos fundamentais a serem observados em qualquer prática de mediação, há que se considerar ainda os diversos contextos em que o mediador atua, pois eles estabelecem condições específicas para a efetividade da medição. Desse modo, se nas salas de aula e nas bibliotecas escolares a preocupação maior é a formação do leitor e a oferta de um ambiente que seja acolhedor para os leitores — que fomente a leitura ao mesmo tempo que estabeleça conexões entre as práticas circunscritas a esses espaços e modos de ler e objetivos de leitura que extrapolam as finalidades escolares —, em outros espaços há limites e objetivos diversos que não podem ser ignorados.

✳ O mediador de leitura não atua apenas em escolas e bibliotecas, mas também em outros espaços, como presídios, casas de repouso e nas redes sociais.

É o caso, por exemplo, da mediação de leitura em ambientes prisionais a partir da possibilidade de remição da pena, que precisa conciliar os parâmetros estabelecidos pelos órgãos da justiça com práticas de leitura que tomem o leitor como protagonista em um processo de ressocialização dos indivíduos.[207] Também nas casas de acolhimento de idosos os procedimentos dos mediadores costumam ser associados à biblioterapia, dando à prática da leitura um caráter terapêutico com objetivo de socializar os leitores.[208] Em termos similares, a mediação da leitura em hospitais busca, por meio dos livros, humanizar o tratamento e aliviar o sofrimento dos que estão internados.[209] Há bibliotecas que oferecem ledores para pessoas cegas, que precisam atender a demandas próprias desses leitores, ajustando-se ao seu ritmo e às suas escolhas.[210]

No ambiente virtual, ganha destaque a mediação dos booktubers e similares. São usualmente jovens que constituem comunidades de leitores ao atuar na divulgação e apreciação de livros. Por um lado, eles evidenciam um modo de compartilhamento próprio do novo ambiente, no qual o leitor se comporta como uma celebridade e busca a visibilidade de suas leituras usando estratégias difusas entre a espetacularização de si, o marketing comercial e a ação cultural.[211] Por outro, a identificação que se estabelece em torno das postagens sobre os livros termina por constituir uma comunidade de leitores alimentada pelos likes e os comentários trocados entre os booktubers e seus seguidores.[212] O resultado é um processo de mediação singular que tem se mostrado bem-sucedido tanto em termos da promoção da leitura de livros entre os jovens quanto em termos da influência exercida sobre o mercado e a circulação de obras em bibliotecas. Por força dessas características, os booktubers não devem ser assimilados aos críticos literários, o que poderia levar a uma depreciação de suas postagens pelo caráter afetivo e outras características da interação que articulam com os leitores seguidores.[213] Tampouco devem ser tomados como influenciadores submetidos aos mecanismos comerciais dos ambientes virtuais.[214] Eles devem ser considerados mediadores, e, nessa condição, são regidos pelos mesmos princípios que se aplicam àqueles que atuam em outros ambientes.

O mediador utiliza de instrumentos variados para desenvolver a atividade de mediação (seu corpo, figurinos e linguagens artísticas diversas), mas o seu objeto primeiro e essencial é o texto, assim como é o leitor daquele texto o seu principal interlocutor.

Por fim, no processo de mediação, o mediador pode recorrer a instrumentos variados para desenvolver as estratégias de leitura, que vão do seu próprio corpo à interação com outras artes e linguagens. É assim que se utiliza de figurinos e cenários para ambientar a leitura, chamando a atenção e despertando a curiosidade do leitor para algum aspecto da obra. Do mesmo modo, apresenta junto com o texto outros objetos culturais e artísticos, a exemplos de pinturas, vídeos, jogos e instalações, para que relações intertextuais sejam acionadas no encaminhamento da leitura, tornando o texto mais acessível ou mais interessante para o leitor.

O mediador também precisa ter versatilidade para modificar ou alterar determinada estratégia mesmo durante a sua execução, o que faz de cada evento de mediação uma performance única, semelhante a um ato artístico. Todavia, o uso desses e de outros recursos precisa ter como limite o entendimento de que o objeto primeiro e essencial ao mediador é o texto, assim como é o leitor daquele texto o seu principal interlocutor. Essa observação é importante porque, no afã de capturar o interesse do leitor para a leitura, o mediador pode se perder em um excesso de criatividade e performance, ocupando com outros objetos ou ele mesmo o lugar central que deveria ser da obra. Também pode terminar imputando à mediação um caráter celebratório que a torna custosa e episódica, ou, pior, considerar que a mediação requer sempre um evento festivo no qual muitas vezes a leitura do texto comparece apenas como pretexto, podendo até mesmo ser ignorada pelos participantes.

Em suma, tanto os mediadores quanto as instituições que os sustentam precisam ter claro que a mediação não é tão somente algo oferecido ao leitor, uma atividade que se prepara para conduzir alguém à leitura de uma obra, mas sim um processo interativo que relaciona leitores com

textos e outros leitores em determinadas práticas dentro de determinadas comunidades de leitores. Nesse sentido, a atuação do mediador é mais do que levar o leitor a conhecer e se apropriar de um texto, pois o que ele medeia é o ato de ler, logo, a própria leitura.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MEDIADORES

Se o mediador é antes de tudo um leitor, então a formação de mediador começa com sua formação de leitor e segue imbricada a cada novo texto lido, a cada novo texto mediado. Também, dadas as várias possibilidades de mediação, não se pode determinar, nem seria desejável, uma formação básica para o mediador, ainda que sua atuação apresente afinidade com as áreas atravessadas pela preocupação com a leitura. O mais sensato é pressupor que o mediador incorpora à sua atuação valores, saberes e práticas que desenvolveu em seus estudos formais, sabendo que, independentemente da área de conhecimento de origem, precisa abrir espaço para as contribuições de outras áreas, porque a mediação é sempre multidisciplinar. Além disso, as técnicas e as estratégias usadas na mediação são não apenas provenientes de diferentes campos, como também profundamente afetadas pelos textos selecionados, pelo perfil dos leitores e pelos espaços da mediação. Em vista disso, embora seja possível e até necessária por questões curriculares em determinadas situações, a enumeração de competências a serem desenvolvidas ou aprimoradas nunca será completa,[215] nem atenderá a todos os requisitos de formação de um mediador.

Tal fato não retira das instituições onde os mediadores atuam a responsabilidade de estabelecer um programa de formação continuada, e sim reforça a necessidade de constituir esse programa compreendendo que a formação continuada do mediador — que será sempre continuada, porque se trata de um processo contínuo que se estende ao longo de sua atuação — deve ter por fim o aprimoramento do mediador-autor, que é aquele que constrói uma autoria e, por meio dessa autoria, encaminha e sustenta a sua prática de mediação. Para tanto, há princípios e diretrizes que precisam ser observados durante o percurso formativo do mediador.[216]

A atuação do mediador é mais do que levar o leitor a conhecer e se apropriar de um texto, pois o que ele medeia é o ato de ler, logo, a própria leitura.

✳ A formação continuada do mediador é responsabilidade das instituições onde ele atua.

O percurso formativo do mediador compreende: uma prática concreta de mediação em que o mediador assume o papel de leitor mediado; respostas às inquietações e questionamentos dos mediadores, compreendendo que toda mediação de leitura é uma prática situada; um espaço de autorreflexão compartilhada a partir de conhecimentos e experiências que cada mediador traz consigo; e um registro autoral das práticas de mediação e do processo formativo.

O primeiro deles é que a formação continuada precisa ter uma dimensão de experiência de leitor para o qual o texto é apresentado e cuja leitura é encaminhada por um leitor mais experiente. Não se pode tratar da formação para a mediação sem uma prática de leitura em que os mediadores participantes assumem o papel de leitor em processo de mediação, ou, mais simplesmente, de leitor mediado. Ser leitor aqui não é ter um cabedal de leituras prévias, nem uma condição para ser mediador. Ao contrário, a posição de leitor é de quem se propõe a descobrir o texto, a ler para se apropriar do texto, a ler para ser protagonista da leitura, um leitor entre leitores, portanto.

A atividade formativa também deve ter como pontos de partida e chegada as práticas concretas e singulares dos mediadores envolvidos, respondendo suas inquietações e seus questionamentos. Aqui não se recusa ou nega a importância de saberes teóricos e de práticas já sistematizadas na formação continuada, antes se defende que a autoria do mediador passa por saberes diversos que são instituídos, recriados, reformados, emendados, corrigidos, adaptados, refratados e todas as outras operações que se fazem necessárias para que sejam devidamente apropriados, isto é, tornados seus pelos mediadores, sendo essa apropriação o objeto definidor da formação. Ser mediador-autor não significa que precisa criar estratégias sempre originais, tendo que começar e recomeçar sua prática infinitamente como nada tivesse sido dito sobre ela antes, encarnando um

A formação do mediador é contínua e atravessa diversas áreas do conhecimento.

novo Sísifo. Nem que todas as estratégias estão prontas, restando apenas copiá-las e aplicá-las porque tudo já foi dito. Superando esses extremos, está a compreensão de que a mediação é uma prática localizada, e é por essa localização que se deve pautar a formação continuada do mediador.

Uma terceira diretriz da formação continuada do mediador-autor é que ela deve se constituir como um espaço de autorreflexão compartilhada a partir dos conhecimentos e das experiências que cada mediador traz consigo. Neste caso, sem reduzir a singularidade da experiência de cada indivíduo, o compartilhamento das práticas de mediação incentiva o mediador-autor a se responsabilizar por suas propostas e potencializá-las pela discussão e pelo contraste com outras experiências. Nesse ambiente de troca coletiva, ser mediador-autor não é simplesmente ter uma estratégia para apresentar como sua, mas sim refletir conjuntamente sobre o processo de mediação, ouvindo, debatendo e colaborando para o aprimoramento das práticas de leitura compartilhadas.

Há que se considerar, ainda, que a formação continuada deve fortalecer a autoria do mediador, estimulando o registro das práticas de mediação e do processo formativo. Por meio desse registro, o mediador reforça sua condição de autor ao guardar a memória e garantir um momento posterior de reflexão e sistematização do vivido. Também assume uma nova e complementar posição, que é de mediador-autor-formador, ao contribuir com seu registro para a formação de outros mediadores, sejam seus colegas imediatos, sejam futuros colegas, que se apropriam do seu registro para se constituírem, por sua vez, mediadores-autores. Com isso, a formação continuada do mediador se transforma em um círculo virtuoso em que reflexões e práticas se alimentam mutuamente em um movimento constante de aprimoramento, que é o próprio sentido de ser formação e ser continuada.

COMPARTILHAMENTO ORAL DOS TEXTOS

A mediação de leitura, mesmo sendo constantemente inventada e reinventada por meio de diversas estratégias, precisa de um certo grau de pre-

visibilidade e estabilidade. Assegurar uma programação regular contribui para aproximar leitores, que podem antecipar o que vão fazer na biblioteca, na sala de leitura ou em outros locais de encontro com livros. Com uma rotina previamente delineada, mediadores adotam diferentes táticas para aproximar leitores e livros, escolhem textos, definem o tempo dedicado ao compartilhamento das leituras de uma comunidade e organizam o ambiente para acolher os leitores, entre outras ações cotidianas.

✳ Entre as rotinas de mediação da leitura, o compartilhamento oral de textos é um dos mais emblemáticos, requerendo como prioridades: o conhecimento profundo do texto a ser mediado; foco na experiência de leitura proporcionada à audiência e na relação entre o texto e os leitores--ouvintes; e não ser exclusivamente associado ao público infantil.

Para compor essa rotina, há uma variedade de práticas de leitura. Uma das mais emblemáticas em bibliotecas, escolas e outros espaços de mediação da leitura é o compartilhamento oral de textos, que assume modalidades e denominações diversas, a exemplo de hora do conto, leitura expressiva, dramatização de textos e contação de histórias. Embora distintas em técnicas e recursos, essas práticas são relevantes para a leitura porque, por meio delas, em maior ou menor grau, são produzidas formas de aproximação afetiva entre quem fala e quem ouve, ao mesmo tempo que a disponibilidade para compartilhar palavras acolhe a imaginação, desenvolve a criatividade e favorece a emancipação por meio da linguagem. Para que isso aconteça, porém, é preciso que a presença da voz como mediação em ambientes dedicados à escrita siga os pressupostos já elencados anteriormente para a atuação do mediador, sem deixar de observar as especificidades de cada prática.

Desse modo, na identificação dos leitores, um público infantil pode se sentir mais convidado à participação se o ambiente e o mediador apresentarem alguma caracterização física ligada à obra, mas não é o cenário do

palácio, nem o figurino de bruxa ou princesa o elemento determinante da atividade, e sim o conhecimento profundo do texto a ser falado. Na seleção de textos, o ponto de equilíbrio entre o repertório do mediador e o repertório do leitor está menos ligado à extensão e à temática da obra e mais à contribuição claramente expressa que aquela experiência de leitura pode oferecer à audiência. No encaminhamento da leitura, a voz do mediador, considerando ou não uma performance artística, não deve ofuscar a relação entre o texto e o leitor-ouvinte, nem pode tomar o tempo de interação dos leitores-ouvintes entre si. Finalmente, é preciso liberar o compartilhamento oral dos textos de uma relação menorizada com a escrita, que determina que seus destinatários sejam prioritariamente crianças ou adultos em processo de alfabetização, para que possa alcançar audiência mais amplas, e, assim, ocupar um espaço necessário nas rotinas da mediação da leitura.

NOTAS

[1] Ao longo das discussões nesta obra, serão usados muitos termos específicos que têm sido construídos por pessoas que falam de linguagem e de leitura em seu dia a dia especializado, incluindo bibliotecários e professores que se interessam pelo tema da leitura, estudam e discutem seu fazer com seus pares. A compreensão desses termos pode ser parcial, voltada a subtemas de maior interesse de alguns leitores, exatamente como defendido aqui. Tendo isso em conta, um instrumento que pode facilitar bastante a leitura do *Marco Referencial de Leitura* é o *Glossário Ceale*, organizado por Frade e outros autores (2014), disponível on-line e de fácil consulta, na sua condição de texto digital dotado de links e de referências cruzadas. Nele é possível ler definições atualizadas e concisas de termos como prática de leitura, evento de letramento, suporte, inferência e hipótese de leitura, além de termos dos estudos da linguagem como referente e efeito de sentido, e dos estudos literários, como pacto ficcional, literatura oral etc.

[2] Cf. Volóchinov (2017).

[3] As aspas estão aqui porque, ao citar o uso de leitura correta, que é marca de alguns discursos, não se quer apropriar o termo a este texto sem desconfiança. É possível discutir leituras esperadas, a partir do texto e suas marcas e a partir da história das leituras que certo texto tem em comunidades de leitores específicas, que por vezes podem ser bem hegemônicas e poderosas. Essa relação entre a leitura de um leitor e a leitura esperada é fundamental e está sempre em jogo nas práticas de leitura, mas nesta obra o pressuposto é de que as leituras são variáveis, ao contrário dos discursos que têm grande apreço pela leitura correta. Cf. Orlandi (1988); Britto (2003b); Geraldi (2015).

[4] Cf. Luke e Freebody (1997; 1999); Dionísio (2008); Schlatter (2009).

[5] O termo interagente é reivindicado por Alex Primo (2005) como mais adequado do que usuário nos estudos comunicacionais, porque derivado diretamente de interação. Daí é retomado por Elisa Correa (2014), que propõe que o termo interagente seja usado no campo da biblioteconomia para indicar a postura ativa do leitor que, diferentemente do indicado pelo termo usuário, não só usa a biblioteca para se informar como também participa, colabora e intervém na construção da informação.

[6] Um conjunto de referências informa o que se apresenta aqui. Dentro do campo do tratamento sociocognitivo da leitura, Solé (1998), Kleiman (1989) e Marcuschi (2008), configuram-se como textos de revisão e divulgação úteis para maior reflexão acerca

desses temas. Vale dizer que a leitura como decodificação é o conceito que sustentou a definição de políticas como a Política Nacional de Alfabetização e modelos cartilhados de alfabetização, centrados na instrução fônica para ensino do código como base suficiente para a aprendizagem da leitura.

[7] Cf. Volóchinov (2017). A palavra 'conduto' aqui faz referência à análise de Reddy (2000). O autor parte de uma coleção de expressões corriqueiras, de fundo metafórico, usadas para fazer referência a usos das línguas, expressões essas cujos sentidos são tais que remetem ao significado como algo concreto e transportado/ável de uma pessoa a outra por meio das línguas. Algumas delas têm direta relação com o tema da escrita como conduto; por exemplo, em livre tradução de dois casos, "Coloque suas ideias no papel antes que você as perca" ou "Este verso tem tantas emoções!".

[8] Ver Soares (2017) para uma discussão inaugural no Brasil sobre as assim chamadas teorias do déficit, com a ressalva de que se trata de nova edição de livro seminal da autora, de 1986.

[9] Observação feita por Marcuschi (2008). Quanto a isso, é eloquente e cativante o registro da contribuição da menina Sofia, feito no livro de Magda Soares, em livro acerca da alfabetização e do letramento inicial. Nesse registro, nossa leitora, depois de ler em voz alta com competência, é indagada por sua professora acerca do sentido do texto e responde que não tem como saber o que quer dizer o texto, pois estava lendo (SOARES, 2020, p. 194). Alternativamente, é doloroso o registro feito por Terzi (1995a; 1995b) sobre fracasso escolar e repetência de crianças com dificuldades na apropriação do sistema alfabético de escrita em contexto no qual, evidentemente, o entendimento do texto é deixado de lado, em favor de instrução explícita centrada tão somente no sistema. Neste trabalho, a autora demonstra a importância do contato direto da criança com portadores de texto diversos e em sua integralidade, mediados por uma oralidade colocada em relação com os sentidos dos escritos, para que a criança integre o processamento do sistema às práticas de leitura de fato, o que a autora denomina "a retomada da comunicação".

[10] Quanto às instituições responsáveis pelo acesso à leitura, ver, por exemplo, as análises das seções de leitura em livros didáticos feita por Marcuschi (2005), nas quais demonstra a altíssima predominância de convites a ações de decodificação nas propostas feitas ao leitor-aprendiz na forma de perguntas de leitura. Por fim, quanto a políticas, ver a análise do construto de leitura presente na BNCC (BRASIL, 2018), quando, aos examinar as habilidades listadas para o ciclo de alfabetização, Bunzen (2021) demonstra a predominância de verbos como 'identificar' e 'reconhecer' e a presença de conjuntos

como “ler e compreender” em uma única habilidade, o que leva o autor a separá-las em duas habilidades para fins de análise e buscar no contexto o que daria sentido a cada parte desse conjunto. De fato, o português corrente cria enormes dificuldades para quem quer reservar o verbo “ler” e o substantivo “leitura” para referir-se ao conceito enunciativo, socio-histórico, defendido aqui. Por exemplo, quando se está falando sobre fluência numa leitura em voz alta, uma capacidade consolidada de processamento do sistema alfabético está em jogo. Dificilmente seria idiomático dizermos “decifra em voz alta com fluência”, mas fica o alerta de que quando dizemos “lê em voz alta com fluência”, pode se tratar de uma leitura desvinculada da compreensão.

[11] Cf. Smith (1999).

[12] Cf. Ferreiro e Teberosky (1985), ou, para um texto mais breve, Contini Jr. (1988).

[13] Revisões sobre aspectos dessa visão da leitura como cognição estratégica e inferencial estão em Meurer (1988), Kleiman (1989), Smith (1999), Marcuschi (2008).

[14] Essa seleção ou construção de um contexto pertinente, indispensável em qualquer uso da linguagem, mostra que também nisso a atividade de leitura é ativa, porque o contexto não está estabelecido de fora, como se fosse algo presente na situação e pronto para usar, precisa ser construído. Cf. Ribeiro e Garcez, 2002.

[15] Em trabalhos claramente cognitivistas começam a aparecer visões do leitor como co-produtor do texto (ver Spivey, 1991). Marcuschi (2008) refere-se a esse caráter ativo que focaliza a atividade de interação do leitor com o texto usando o termo ‘colaborativo’.

[16] A pesquisa psicolinguística da leitura tem fortes afinidades com diferentes correntes da linguística do texto. Cf. Koch (2003).

[17] Cf. Street (2014).

[18] Cf. Bakhtin (2003).

[19] Esse movimento interpretativo do leitor está aqui associado a um papel de análise do conceito de leitura do mundo, que, por sua vez, está inextricavelmente ligada à leitura da palavra. Cf. Britto (2003a).

[20] Cf. Geraldi (1996; 2015); Britto (1997), este último formula de um modo conciso essa questão ao tratar da função da escola (e se pode pensar aqui também da biblioteca), tal função seria “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (p. 14).

[21] Nesta obra, outros papéis do leitor ganharão relevância, como o do leitor como curador, implicado em atividades relacionadas ao letramento literário, tratado no eixo 3, e

na necessidade crescente de letramento informacional e análise de fontes, tratados no eixo 4. Também, e com grande relevo, aparecerá o papel do leitor como mediador de leitura, tema do eixo 5.

[22] Cf. Barton (2007); Kleiman (1995); Street (2014).

[23] Cf. Heath (2001); Kleiman (1995).

[24] Cf. Heath (2001).

[25] Cf. Kanitz e Luz (2019).

[26] Para detalhamento do relato, cf. Holston (2009); o autor resume a diferença em termos de linguagem a uma apropriação do que chama de *law-talking*, ou de discursos que permitem que se fale sobre leis. A reflexão do autor, na área da antropologia social, concentra-se no tema da cidadania, implicando também a relação desse tema com apropriações de práticas relacionadas à escrita. Desse modo, parte de um ponto de vista sociológico claro, e sublinha as implicações de compreender os letramentos como prática social. Cf. Garcez (2019).

[27] Os dados, descrições e análises estão em Freitas (2020); Silva e Losekann (2020). Ambos os trabalhos demonstram que, evidentemente, essas batalhas e sua passagem de um contexto a outro não se dão sem conflitos, variabilidades e hibridizações.

[28] Em pesquisa realizada por Freitas (2020) sobre um dos slams paulistas, o Resistência, os registros de acessos são astronômicos, na ordem de 700 mil para um poema, 8 milhões para outro, com milhares de comentários. Do mesmo modo, sua presença regular está descrita em vários centros urbanos do Brasil, alcançando um número de mais de 200 eventos de slam regulares, num dado momento de levantamento. Desse modo, essa forma de leitura e fruição coletiva de poemas em performance tem crescido muito no Brasil e no mundo. Tem até uma Copa do Mundo realizada em Paris, da qual já fizeram parte poetas de slam brasileiro conhecidos pelo público leitor do slam. Enfim, a plena participação na prática de leitura do slam envolve não apenas múltiplas linguagens e multiculturalidade, mas multilinguismo.

[29] Além disso, esse gênero poético, apesar de aparentado com outros, guarda especificidades e acaba por circular de modo específico e permitir a apropriação por pessoas específicas, mulheres. Isso afeta os modos como os poemas são escritos e lidos. Uma das características temáticas do slam é que levam questões pessoais à categoria de questões políticas, e questões políticas insurgentes: questionam conflitos de classe, gênero, raça, orientação sexual. Essa problematização do pessoal como político é uma corrente

discursiva que marca o feminismo como discurso, em seus diversos gêneros. Ao mesmo tempo, esse borramento do pessoal e do público é também marca contemporânea da comunicação, por conta das redes sociais. Sem contar que a proclamação política de identidades é marca de muitos discursos na contemporaneidade. Tudo isso leva o slam a ser a um só tempo uma prática de letramento literário, uma forma de poesia, e uma prática de letramento político, uma forma de fórum público, com todas as consequências disso.

[30] Cf. Signorini (2012); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

[31] Cf. Kress (2000).

[32] Cf. Chartier (2002).

[33] Cf. Crespi (2024).

[34] Cf. Silva (2019).

[35] Cf. Sibilia (2012).

[36] Cf. Buzato (2008).

[37] Conforme Luke e Kapitzke (1999), em discussão dos desafios das bibliotecas diante dessas mudanças e explorando possibilidades de letramento informacional crítico, não custa lembrar o seguinte (traduzido aqui): "Sem escorregar na direção de argumentos deterministas de que a tecnologia (digital) seja onipresente, cabe lembrar os leitores que desenvolvimentos das tecnologias da comunicação de magnitude semelhante só aconteceram três vezes antes. O primeiro foi a passagem aos letramentos alfabéticos há cerca de 3.500 anos. O segundo foi a invenção da imprensa no século XV. E o terceiro, do qual os desenvolvimentos correntes parecem ser uma extensão, envolveu [...] as tecnologias eletrônicas do rádio e da televisão." (p. 468). Enfim, vivemos um momento de enorme mudança nas condições materiais da comunicação humana, o que torna a sempre aberta questão do que seja ler, uma questão agudamente aberta, o que convoca a atitude crítica constante, sem nostalgia, como prudência básica. Na mesma direção, do quanto desconhecemos no que concerne às relações entre leitura e o mundo digital, Geraldi *et al.* (2006) colocam em perspectiva tanto as posições entusiasmadas como as distópicas com respeito ao computador.

[38] Cf. Britto (2003c).

[39] Cf. Anderson (1990); Monteiro (2003); Luke (2012).

[40] Cf. Candido (2004).

[41] Cf. Felizes e Sequeiros (2023).

[42] Cf. Foucambert (1989).

[43] Historiadores da leitura (Certeau, 1998; Chartier, 1998; Manguel, 1997) têm demonstrado que os locais destinados à leitura mudam de acordo com o contexto sócio-histórico e que o espaço influi nos modos de ler e na própria definição do que caracteriza o ato de ler e suas formas de representação social.

[44] Ao delimitar esses dois lugares institucionais — a biblioteca e a escola — e destacar suas peculiaridades, pretende-se evidenciar o papel que desempenham na formação de leitores, sem desconsiderar, no entanto, a relevância de outras instituições e espaços, inclusive aqueles que integram as linhas programáticas do Sesc. No eixo 5, serão tratadas outras possibilidades de instâncias mediadoras, a exemplo da família e de eventos literários.

[45] Espaços formais e não formais desenvolvem propostas pedagógicas. Além das escolas, as bibliotecas desempenham funções educativas como difusoras culturais e como "territórios de informação" (Nóbrega, 2005).

[46] Nanci Nóbrega (2005) define tais territórios como "espaço/tempo onde a ação é de troca, de com-vivência das singularidades, no jogo contínuo das intersubjetividades" (p. 126), e propõe "proporcionar ambiências de leitura, por meio da criação de espaços agradáveis para o convívio com os livros e demais suportes de leitura e diversidade de linguagem (p. 129).

[47] Henriette Gomes (2014) ao situar historicamente os domínios da biblioteca, define o paradigma da apropriação cultural como aquele que "passou a assinalar a relevância das ações de mediação direta para favorecer o acesso e uso da informação, privilegiando a dialogia, a troca de informações, o compartilhamento e o debate em torno delas, condições necessárias ao processo de construção do conhecimento e apropriação dos conteúdos, substrato da formação de protagonistas sociais e culturais" (p. 158). O destaque, portanto, está no protagonismo dos interagentes nos processos de produção e socialização de saberes e na atuação da biblioteca na formação cultural, afirmada como direito de todos.

[48] O Conselho Federal de Biblioteconomia ao definir parâmetros para a biblioteca escolar (RESOLUÇÃO CFB N.º 220/2020, DE 13 DE MAIO DE 2020) estabelece, em seu artigo Art. 2º: "As bibliotecas escolares assegurarão a observância das referências legais e pedagógicas de qualidade e acessibilidade nos seguintes termos: I - área mínima de cinquenta metros quadrados, com mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar." Disponível em: repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20220%20Par%C3%A2metros%20biblioteca%20escolar%20

%281%29.pdf. Acesso em: 18 out. 2024. Quanto ao parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas públicas (RESOLUÇÃO CFB N.º 245, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2021) este mesmo Conselho estabelece, em seu artigo Art. 3º: "A biblioteca pública assegurará a observância das referências legais e os padrões básicos de qualidade e de acessibilidade nos seguintes termos: I - área de fácil acesso, com espaços específicos para crianças, jovens, adultos e idosos, sala multiuso para a comunidade, instalações sanitárias, sala de serviços técnicos e copa para trabalhadores". Disponível em: repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1377/1/Resolu%C3%A7%C3%A30%20245%20Biblioteca%20Pu%CC%81blica.pdf. Acesso em: 18 out. 2024. O Sesc também define parâmetros claros para a estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares, com indicações que orientam a aquisição de mobiliário e equipamentos. Também estabelece parâmetros para a distribuição dos espaços da biblioteca que incluam: área de estudo e leitura, área de estudo individual, área de acervo, área de ações em grupo, recepção, terminais de consulta, sala de processamento/reserva técnica e espaço de acolhimento (Sesc, 2022).

[49] Michèle Petit (2009), em um levantamento acerca de vários centros culturais e bibliotecas que atendem jovens (na França e em países da América Latina), identificou esse princípio como distintivo daqueles ambientes quando os mediadores se colocam disponíveis, receptivos aos leitores, que passam a sentir que têm um lugar na biblioteca e fazem uso dessa disponibilidade para "elaborar esse lugar que lhes é oferecido, para dar novamente um movimento a seus pensamentos, aos seus desejos, seus sonhos, suas vidas; e para ir mais longe" (p. 49).

[50] Cida Fernandez, Elisa Machado e Ester Rosa conduziram um estudo que abrangeu um universo de 143 bibliotecas comunitárias, distribuídas em 45 municípios e 15 estados (mais o Distrito Federal). Nesta pesquisa, identificaram diversas atividades caracterizadas como formas de "enraizamento comunitário" que "revela uma trama de relações que se retroalimentam, fortalecem e se expandem a partir de elementos em comum" (2018, p. 121). Assim, abrir a biblioteca para acolher diferentes grupos — clube de leitura, grupo de jogadores de RPG ou de xadrez, mulheres grávidas e no puerpério com seus bebês — pode favorecer um sentido de pertencimento e apropriação do espaço. Também a disposição para reconfigurar as atividades programadas e a negociação com os interagentes da biblioteca para acolher seus interesses e suas necessidades específicas é fundamental para que a biblioteca se torne um ponto de resistência cultural de grupos locais e de decolagem para experiências leitoras mais amplas.

[51] Um caso extremo de rejeição aos espaços e de hostilidade a esses locais especializados de leitura foi o fenômeno de queima de 75 bibliotecas públicas francesas no período de 1996 a 2005 em bairros periféricos e marcados pela exclusão social de populações migrantes (Merklen, 2016).

[52] Cf. Vivian, Gasperin, Goedert, Pereira, 2024.

[53] Cf. Wellichan, Pinheiro, Manzini, 2018.

[54] Luís Milanesi (1997) defende que as bibliotecas, quando entendidas como centros culturais, precisam estar sintonizadas com aspectos da formação social e os traços distintivos da tradição local, sua geografia e sua história.

[55] A designação "cantinho de leitura" usualmente refere-se a espaços localizados em escolas e centros de Educação Infantil, sendo inclusive adotada em iniciativas governamentais, como é o caso do Programa Nacional Criança Alfabetizada, que instituiu uma linha de financiamento para as redes públicas de ensino para a universalização destes ambientes em salas do ciclo de alfabetização (Cf. Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023). No entanto, a configuração desse espaço não se restringe aos espaços destinados a crianças pequenas ou a unidades educacionais.

[56] Cf. Souza e Cosson, 2018.

[57] Quais sejam, "ambientes especialmente preparados para a apropriação sistemática de saberes e fazeres informacionais, indispensáveis aos processos de construção de conhecimento e cultura na contemporaneidade. Por meio de vivências culturais múltiplas — da oralidade às redes digitais —, de ações educativas e culturais implicando diferentes recursos comunicacionais de nossa época, as Estações do Conhecimento constituem-se em espaço de aprendizagem e conhecimento, de criação de condições e saberes indispensáveis ao protagonismo cultural, num mundo onde o consumo, em todas as suas dimensões e não apenas de cultura e conhecimento é superestimado, em detrimento dos processos de criação e invenção." (Perrotti, Verdini, 2008, p. 13).

[58] Ao descrever as práticas da biblioteca infantil situada na Benemérita Universidade de Puebla (Buap), Edith Corona Sanches (2015) nomeia várias atividades de extensão que levam as ações e os acervos da biblioteca para as comunidades, em associação com o Conselho Puebla de Leitura, além de registrar o fluxo contínuo entre o que acontece dentro do espaço da biblioteca e as atividades nas áreas externas, de fácil acesso e circulação para os frequentadores.

[59] Teresa Colomer (2007) argumenta que uma das explicações para o fracasso da educação literária na escola espanhola está no fato de esta não fomentar vínculos permanentes com locais e agentes de leitura, o que compromete a socialização mediada por livros e reduz a busca por esses ambientes após o período de escolarização obrigatória. Em contraste, é a socialização mediada por práticas de leitura que favorece comportamentos leitores perenes.

[60] A pesquisa conduzida por Elizangela Alves Silva (2010) evidenciou o papel de duas bibliotecas, localizadas em bairros com perfis sociodemográficos contrastantes (Pinheiros e Paraisópolis, em São Paulo) ao promoverem encontros e trocas literárias entre jovens e idosos, formando redes intergeracionais mediadas por suas experiências como leitores.

[61] Na pesquisa com crianças de 4 e 5 anos, em espaços de Educação Infantil, Jane Rafaela Silva (2014) identificou situações em que a duração da roda de leitura acabava levando as crianças a manifestarem dispersão e desinteresse, apesar dos esforços da docente em mantê-los engajados na atividade.

[62] Cecília Bajour (2012), ao referir-se à formulação de Roland Barthes, identifica que este é o momento em que o leitor aparece também como autor, quase que num devaneio em que se põe a "ouvir nas entrelinhas do texto". Além disso, os momentos dedicados a falar sobre textos fazem parte de um modelo dialógico e reflexivo de ler. Aidan Chambers (1991) defende que, ao dedicar tempo para a conversa e a partilha de textos, professores ensinam modos de ler pautados na reflexão, na busca ativa de sentidos e na mobilização da capacidade argumentativa.

[63] Bárbhara Nascimento (2021), em sua pesquisa com turmas de 4 e 5 na Educação Infantil, identificou estilos docentes que podem favorecer uma interação mais reflexiva adulto-crianças, que dedicam tempo a ouvir as crianças e fomentam diálogos genuínos em torno das leituras compartilhadas. Identificou, ainda, que muitas vezes o silêncio das crianças era interpretado pela docente como evidência de desinteresse ou falta de compreensão, o que não favorecia que a mediadora assegurasse o tempo necessário à tomada de um posicionamento pessoal diante das perguntas formuladas.

[64] Cosson (2021); Chambers (1991).

[65] O projeto didático é uma estratégia de organização do trabalho pedagógico que consiste em partir de perguntas formuladas diante de alguma situação-problema e contar com a coparticipação de todos os envolvidos nas diferentes fases do trabalho, desde o planejamento, a execução até a avaliação, compreendendo que não se trata de uma ação de cunho individual, mas sim de uma atuação compartilhada inserida nos objetivos da instituição. Em geral, toma-se como modelo os procedimentos de investigação científica (com observação, coleta de informações, registro sistemático e comunicação dos resultados) e há uma decisão coletiva acerca do resultado final, definido desde o início do processo, sendo esse produto que baliza as decisões que serão tomadas no percurso de sua realização. Outra característica do projeto didático é a abertura e o diálogo com os conhecimentos que circulam fora da escola, em diferentes esferas da vida coletiva. Esse modelo promove eventos de leitura e escrita significativos e favorece aprendizagens

que rompem com as segmentações disciplinares dos currículos escolares, voltando-se para modos de trabalho mais interdisciplinares. O objetivo comum de resolver alguma inquietação despertada em todo o grupo envolvido no projeto — que pode ser, por exemplo, a curiosidade sobre a obra de um autor, as diferentes versões de uma mesma história e suas edições, os recursos narrativos utilizados num livro de imagens — e a vontade de alcançar a concretização de um produto — por exemplo, a produção de um vídeo, a escrita de um fanzine, a pintura de um mural convidando para a festa literária na biblioteca — favorecem o engajamento, o aprofundamento no estudo de um tema, autor ou gênero e conectam diferentes atividades nos campos da oralidade, leitura e escrita (Cf. Leal, 2007; Brandão, Selva e Coutinho, 2006).

[66] Exemplos de envolvimento das famílias são amplamente reportados em espaços de Educação Infantil (ver López, 2018), mas pesquisas também mostram que esta é uma prática usual em bibliotecas comunitárias (Fernandez, Machado e Rosa, 2018).

[67] Silvia Castrillón (2011), ao analisar políticas de fomento à leitura na América Latina, argumenta que é necessário que o livro e a leitura se tornem necessidades para que efetivamente as campanhas educativas e de mobilização se transformem em condutas leitoras na população em geral, e não apenas sirvam para o anúncio de aspectos positivos da leitura.

[68] Luís Milanesi (1997, p. 145-146) sugere que exista contemporaneamente, e como decorrência de um excesso de conteúdos informativos em circulação na sociedade, uma "inapetência" por informações mais substanciais, como aquelas advindas de diferentes fontes, que precisam de checagem e confronto, e que demandam dos leitores que tomem decisões, se posicionem e não apenas assimilem as informações facilmente palatáveis e digeríveis.

[69] Os Programas Nacional do Livro Didático (PNLD) e de Biblioteca na Escola (PNBE) foram objeto de muitas pesquisas acadêmicas que atestam seus impactos tanto nas práticas docentes e nas orientações curriculares dos sistemas públicos de ensino, quanto a produção editorial. Também existem estudos sobre a fusão dos dois programas, no PNLD Obras literárias. (Nunes, Melo e Silva, 2023).

[70] Castrillón (2024) defende que a construção coletiva da biblioteca na escola deve ser orientada pela reflexão sobre as "condições de mercadoria a que foram reduzidos os objetos culturais — os livros, por exemplo — e a informação, as relações de poder que impedem a sua apropriação, tornando-a fonte de riqueza para poucos, mas também sobre a informação e a leitura e escrita como necessidades para a compreensão do mundo e de si mesmo, e como estímulo para a ação." (p. 49).

[71] Atribuída à Asociación de Editores Independientes de Chile, que, nos anos 1990, cunhou o termo ao referir-se às pressões uniformizantes e oligopolizadas do mercado editorial e que pode ser entendido como: "um sistema complexo e autossustentável de contar histórias, escrever, publicar e outros tipos de produção de oralidade e literatura. Os escritores e produtores são comparáveis aos habitantes de um ecossistema. A bibliodiversidade contribui para uma vida cultural próspera e um sistema ecossocial saudável. Assim como um ecossistema é biodiverso quando tem 'equilíbrio dinâmico', isto é, quando uma espécie não está suplantando e dominando outras até sua exclusão, também um sistema ecossocial só se encontra em equilíbrio dinâmico quando uma série de vozes variadas podem ser ouvidas. A homogeneização dos ecossistemas ocorre quando a agricultura global, a agricultura industrial, o agronegócio e os organismos geneticamente modificados passam a dominar o ambiente. Estes são efeitos adversos da globalização. Da mesma forma, no sistema ecossocial, a falta de diversidade dos meios de comunicação social e a concentração das grandes editoras e das grandes livrarias reduzem a possibilidade de uma diversidade de vozes serem ouvidas ou lidas." (Hawthorne, 2014) (tradução nossa).

[72] Ester Rosa (2012) identificou, em pesquisa junto a professoras que atuavam em bibliotecas, que uma das suas funções era sistematizar produtos elaborados durante projetos e sequências didáticas vivenciadas em colaboração com professores regentes de sala de aula e transformá-los em exemplares do acervo da biblioteca.

[73] Um relato exemplar a esse respeito está no estudo historiográfico de Carlo Ginzburg (1987) sobre um moleiro julgado na Inquisição por suas leituras (consideradas como hereges) de obras sagradas ao catolicismo.

[74] Oliveira e Batista (2021) defendem que a "dimensão dialógica" da biblioteca confere "importância aos enfrentamentos, às contradições e às divergências, nas quais os processos de ensino e aprendizagem estão implicados", no fortalecimento de um "tecido social democrático" (p. 71). Assim, mais do que evitar o conflito, as propostas de mediação envolvem o reconhecimento das contradições e oposição de interesses que constituem as relações sociais e que estão presentes na composição dos acervos e nas práticas de leitura.

[75] Para tanto, a instância bibliotecária deve buscar novas formas de integrar-se às culturas juvenis, já que "esta instituição reúne características que a constituem em uma força que tem contribuído para preservar e difundir a palavra escrita, conformar sociedades leitoras segundo as circunstâncias de cada tempo e lugar. A biblioteca deve envolver-se no desenvolvimento das competências leitoras, mas tem que distanciar-se do interesse

pedagógico ancorado em paradigmas que propiciam leituras normativas e prescritivas, porque ele afastará os leitores de explorar experiências individuais" (tradução nossa). (Leyva, 2012, p. 188).

[76] Além de lidar com objetos materiais, esses profissionais lidam com imaterialidades que envolvem novas atribuições para que a biblioteca seja capaz de promover "relações de sujeitos com os significados e as linguagens culturais, de intercâmbios simbólicos, de processos socioculturais múltiplos, devidamente desenvolvidos e que constroem saberes conceituais e procedimentais referentes às próprias informações, como, por exemplo, saber pesquisar, saber definir caminhos de busca, localizar, selecionar, organizar informações; saber avaliar, explorar, usar os múltiplos recursos disponíveis tanto para informar-se como para informar; saber contextualizar, associar, criar conexões entre conteúdos, suportes, linguagens, num processo de diálogo fértil e fecundo que constitui tanto os sujeitos como o próprio conhecimento." (Perrotti e Verdini, 2008, p. 15).

[77] Cf. Cavalcante, Sousa e Barreto, 2022.

[78] Wanderley Codo conduziu uma pesquisa, fruto de parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), que envolveu 52.000 sujeitos, em 1.440 escolas, nos diversos estados brasileiros, nos anos 1990, que teve como resultados a caracterização de sintomas que envolvem exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho, e que podem conduzir à desistência com ou sem abandono da profissão.

[79] Em pesquisa com professoras selecionadas para atuarem em bibliotecas escolares do Recife, Ester Rosa (2012) identificou pelo menos três blocos de atividades constitutivas da intervenção pedagógica dessas profissionais: ações voltadas ao letramento literário, ao auxílio à pesquisa em projetos didáticos e à ampliação cultural. As professoras participantes da pesquisa eram todas docentes com mais de dez anos de experiência e reconheciam na biblioteca um espaço de diversificação das ações educativas e desafiadora em relação à sala de aula, embora identificassem pontos de convergência nas intervenções pedagógicas implementadas nos dois espaços.

[80] Cf. Lahire (2015).

[81] Cf. Bondía (2002) e Yunes (2003).

[82] Cf. Castrillón (2011).

[83] Cf. Nóbrega (2009).

[84] Henriette Gomes (2014) propõe que a biblioteca atue sob o paradigma da apropriação cultural, já que "a biblioteca pública tem inclusa na sua missão a promoção do exercício

da expressão e criatividade dos sujeitos e coletivos sociais, elementos fundamentais para a formação de protagonistas sociais, contribuindo, assim, para a construção e o fortalecimento da identidade social. Posicionando-se na zona de interseção desses três paradigmas, a biblioteca pública potencializará suas ações em favor da memória, da mediação e da identidade social, o que lhe conferirá o perfil de um dispositivo de mediação cultural" (p. 159).

[85] A biblioteca popular, quando concebida como um espaço cultural rico e dinâmico e não apenas como um repositório silencioso de livros, assume um papel essencial na formação de leitores críticos, capazes de estabelecer relação do texto lido com o contexto ao seu redor. Para cumprir essa função, é necessário que a biblioteca popular promova momentos de interação e de leitura em grupos, como rodas de conversa e seminários de leitura, nos quais seja possível explorar tanto os sentidos mais profundos dos textos quanto a experiência estética presente na linguagem popular e nas vivências dos leitores.

[86] Ana Paula Matos Bazilio e Nanci Gonçalves da Nóbrega (2014), em pesquisa sobre Bibliotecas Parque situadas em territórios de conflito e marcados por altos índices de violência urbana e exclusão social, indicam que estas atuam nos campos do lazer e da informação e, especialmente, como um lugar privilegiado de práticas culturais ao incentivar a produção, a fluência e a difusão da produção artística e, especialmente, como espaço de encontro entre as pessoas, ao "trazer a cultura popular para dentro da Biblioteca, sendo um instrumento de mediação da cultura" (p. 1175).

[87] A primeira biblioteca infantil brasileira, também nomeada como Centro de Cultura Infantil, estava localizada no Pavilhão Mourisco (no antigo Distrito Federal) e foi dirigida por Cecilia Meireles no período de 1934 a 1937. Como parte de um projeto educacional que dava centralidade à cultura, à afirmação da identidade nacional e que projetava a biblioteca como espaço de difusão cultural, esta biblioteca serviu de referência, nos anos de seu funcionamento, à implantação de diversas unidades em outros estados, pautados pelos mesmos princípios. Também fomentou um amplo debate entre educadores e formuladores de políticas culturais e educacionais, quanto à qualidade, à acessibilidade e à extensão da produção literária nacional voltada à infância e às funções da biblioteca pública e escolar (Pimenta, 2011)

[88] Cf. Baptista, López e Almeida Jr. (2016).

[89] A exemplo do que ocorre com as propostas curriculares que orientam a rede de escolas do Sesc: SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes para a educação básica do Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2019. Disponível em: sesc.com.br/multimidia/publicacoes/diretrizes-para-a-educacao-basica-do-sesc. Acesso em: 11 mar.

2024. SESC. Departamento Nacional. *Proposta educativa do Projeto Criar Sesc*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: sesc.com.br/multimidia/publicacoes/criar-sesc-proposta-educativa. Acesso em: 11 mar. 2024. SESC. Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica: ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: sesc.com.br/multimidia/publicacoes/proposta-pedagogica-ensino-fundamental. Acesso em: 11 mar. 2024. SESC. Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica: educação infantil*. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: sesc.com.br/multimidia/publicacoes/proposta-pedagogica-da-educacao-infantil. Acesso em: 11 mar. 2024.

[90] Michèle Petit afirma que "o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor" (Petit, 2013, p. 27).

[91] Como sugere Cecilia Bajour (2023) quando propõe a adoção de táticas flexíveis na didatização da leitura literária na escola.

[92] Termo cunhado por Magda Soares (2020) quando caracteriza a alfabetização na perspectiva do letramento como facetas indissociáveis de um processo ao mesmo tempo pessoal e social.

[93] Expressão cunhada por Jorge Larrosa (2017) ao se referir à lição de leitura e às interações que propiciam que a leitura se torne uma experiência significativa.

[94] Categorias adotadas por Beatriz Helena Robledo (2008) em sua cartografia das bibliotecas escolares latino-americanas.

[95] Aqui entendida não apenas no sentido de difusão de determinados bens culturais, mas fruto da negociação e no diálogo em que "a mediação na biblioteca é entendida como um processo informativo, educativo, político e cultural, por meio da qual as pessoas se apropriam de objetos e bens culturais em circulação, mas em movimentos de construção da autonomia no percurso de aprendizagem" (Oliveira e Batista, 2021).

[96] Que se integram aos "três passos essenciais do letramento literário — o encontro do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa" (Cosson, 2021, p. 63).

[97] Cf. Cosson (2021).

[98] Cf. Bogdan (1986); Perssons (2011); Johansson (2021), Butlen (2024).

[99] Cf. Santoro (1980); Mitchell (1995); Torel (2010); Gebauer e Wulf (2013); Wulf (2020).

[100] Cf. Candido (2011).

[101] Cf. Zilberman (2024).

[102] Cf. Cosson (2014; 2020); Even-Zohar (1990; 2017).

[103] Itamar Even-Zohar (1990, 2017), cujas teorias servem de base para toda essa reflexão sobre a literatura como repertório, descreve esse funcionamento por meio da noção de polissistema.

[104] Cf. Cosson (2016)

[105] Cf. Bourdieu (1996); Casanova (2002); Winck (2014).

[106] Cf. Unesco (2005; 2012).

[107] Cf. Terra (2013).

[108] Cf. Cosson (2021).

[109] A descrição que se segue das experiências literárias foi delineada seguindo em linhas gerais o estudo de Rita Felski (2008) sobre o engajamento do leitor com o texto literário em quatro usos: reconhecimento, encantamento, conhecimento e choque. A análise feita pela autora, entretanto, é bem mais ampla e complexa porque trata não apenas da experiência do leitor exemplificada com a leitura de textos diversos, como romances, poemas e filmes, mas também das diferentes abordagens crítico-teóricas que contemporaneamente debatem, sustentam, recusam ou refutam cada um desses modos, em um contexto de avaliação do lugar e relevância da literatura tanto dentro quanto fora da academia.

[110] Cf. Rosenblat (2002).

[111] Em nossa era de superdiversidade e pervasividade da cultura digital, as comunidades de leitores tendem a se multiplicar exponencialmente, tornando o letramento literário mais complexo pela variedade de experiências e manuseio do repertório que essas comunidades proporcionam. Neste caso, é preciso considerar que, tão importante quanto as comunidades de leitores, a construção da experiência da literatura se faz pela própria história individual do leitor ao transitar por essas diversas comunidades, ou seja, a leitura literária seria mais determinada pelo modo como o leitor se relaciona com a literatura ao longo de sua vida do que pela configuração de uma determinada comunidade literária, conforme argumentam Jan Blommaert e Albert Backus (2012) em relação ao caráter biográfico dos repertórios linguísticos.

[112] Cf. Culler (1981).

[113] Cf. Fillola (2001).

[114] Cf. Torell (2010).

[115] Cf. Nikolajeva (2010).

[116] Uma definição operacional foi proposta por Grit Alter e Ulla Ratheiser (2019) a partir do desdobramento da competência literária em quatro outras competências e tomando como base a competência leitora. A primeira é a competência empática, que responde pela conexão pessoal e emocional do leitor com o texto, seja porque se identifica com personagens, seja porque se sensibiliza com as ações, os sentimentos e os conflitos representados. A segunda é competência estética, que se refere à capacidade de experienciar e apreciar o texto literário a partir de seus elementos textuais, dos recursos estilísticos empregados na sua construção. A terceira é a competência cultural e discursiva, que atende à capacidade de analisar as características contextuais do texto, tanto em termo de representação social quanto em termos de valores culturais que veicula. A quarta é a competência interpretativa, que diz respeito à habilidade de fazer inferências relacionando os vários aspectos que dão sentido ao texto. Embora distintas, essas quatro competências se imbricam e se sustentam mutuamente para constituir a competência literária.

[117] O uso equivocado da lógica pedagógica fica evidente nos catálogos das editoras que circulam nas escolas, especialmente em ocasiões de compras institucionais ou coletivas. O objetivo expresso desses catálogos é justamente apresentar obras para que sejam selecionadas por bibliotecários, professores e outros mediadores. Todavia, observa-se na maioria desses catálogos uma preocupação com a categorização das obras por faixa etária, o destaque para premiações e a indicação de temáticas transversais e datas comemorativas, entre outros recursos de marketing, que mais encaminham a seleção para o ensino do que para a formação do leitor. Essas são conclusões de Aparecida Paiva e Marina Teixeira (2012), que afirmam: "Assim, apesar de belos, catálogos bem diagramados e desenhados, repletos de imagens e instruções ao leitor não garantem a escolha de um bom livro. Além disso, pouco atuam na consolidação de uma sociedade leitora no país e, não obstante, correm o sério risco de fazer exatamente o contrário ao induzirem o professor-leitor para a escolha de livros mais didáticos que literários" (p. 164). Também Estela Bertoletti (2008) já havia apontado para esse paradoxo, dizendo que: "Os catálogos tratam o fenômeno literário de maneira escolar: mesclam textos estritamente literários com utilitários, propõem um tratamento utilitário aos textos literários, dividem os livros para leitores graduados. Isso gera um enorme paradoxo, pois o mercado, grande interessado na formação de leitores, como consumidores, afasta o leitor do livro e da

literatura ou dá uma ideia errônea do que é o literário, tendo garantido apenas o público escolar e não formando, de fato, o gosto pela leitura" (p. 14).

[118] A leitura de entretenimento costuma ser recusada ou, pelo menos, tomada com inadequada. Nessa recusa da leitura como entretenimento, ignora-se que é por meio dos processos de seleção e estratégias dessa leitura de entretenimento que os leitores constroem um repertório de referências culturais. Também se toma o leitor como um consumidor pouco exigente ou incapaz de resistir à sedução da literatura dita de massa e dos mecanismos de sua comercialização. O leitor é tido como uma personagem, uma criação de outra pessoa, e a leitura como uma relação passiva. Deixa-se de lado, ainda, que o princípio de gratuidade dessa leitura é semelhante ao que se emprega para definir a leitura da arte, ou seja, a leitura desinteressada ou que se encerra em si mesma.

[119] Rildo Cosson (2020).

[120] Cf. Cosson (2022)

[121] Cf. Rosenblat (2002).

[122] Cf. Bakhtin (2003).

[123] Cf. Cosson (2014)

[124] Cf. Houdart-Merot (2019).

[125] Cf. Dalla-Bona e Bufrem (2013); Tauveron (2014).

[126] Cf. Grupo de Nova Londres (2000).

[127] Cf. Luke e Kapitzke (1999).

[128] Cf. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

[129] O movimento Cidades Mil (Media and Information Literacy, 2022), proposto pela Unesco e pela IFLA, por exemplo, define parâmetros e estabelece metas para as bibliotecas como dispositivos para os letramentos informacional e mediático. Cf. Ortiz, Suzuki e Castro, 2024.

[130] Cf. Luke e Kapitzke (1999). Para uma discussão de experiência escolar relacionada a critérios de qualidade de informações, cf. Coscarelli e Marquis (2012).

[131] Um exemplo disso aconteceu durante as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul. Tratava-se de comparar as enchentes de Porto Alegre em 1941 e em 2024, na busca por

demonstrar a rapidez do segundo caso, numa evidente associação entre fato, no sentido jornalístico, e o aquecimento global.

[132] Cf. Lemke (2000); Buzato (2019); Bitencourt *et al.* (1998); Pereira *et al.* (2008).

[133] Cf. Luke e Kapitzke (1999).

[134] Vale observar que esse grupo de ativistas inclui pessoas destacadas fora de sua comunidade e cidade por suas apropriações técnicas das tecnologias da computação. Cf. Braga (2010).

[135] Cf. Conceição (2023).

[136] Cf. Canclini (2008).

[137] Cf. Coelho (2008).

[138] Patrimônio é fruto das relações estabelecidas e dos significados que damos a ele, sendo inevitavelmente um espaço de disputa política. Cf. Tolentino (2018).

[139] Em alguns territórios, os movimentos dos leitores, na busca por conhecimentos que se relacionam a suas vidas de modo muito consequente, podem levar bibliotecas a se tornarem referência em temas específicos. Conforme Fernandes, Machado e Rosa (2018, p. 37): "Algumas justificativas específicas foram apontadas para a criação de bibliotecas, como é o caso da CE10, localizada no bairro do Curió, na cidade de Fortaleza (CE), que foi criada no ano de 2004, com o objetivo de estimular os estudos e pesquisas acerca das temáticas de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT). Ou ainda da BA10, criada em 2009, na cidade de Salvador (BA), que tem o foco na identidade negra, e a DCE05, criada em 2005, no município de Aquiráz (CE), com foco na identidade indígena." (Fernandez, Machado e Rosa, 2018, p. 37).

[140] Cf. Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020).

[141] Cf. Jolibert (1994).

[142] Cf. Para questões de planejamento no contexto de projetos voltados à produção de textos públicos a partir de problematizações temáticas escolares, contextualizando práticas escolares de leitura, as propostas em Simões *et al.* (2012) e Schlatter e Garcez (2012) oferecem bom detalhamento. Vários exemplos de projetos desse tipo são relatados em Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), ao discutir as relações entre letramentos, sinestesia, pensamento e construção de conhecimentos em contexto acadêmico escolar. Há também as discussões sobre a organização da escola em comunidades de aprendizagem, cf. Mello (2022).

[143] Mortimer, Vieira e Araújo (2010) tratam da realização de um projeto em escola de Belo Horizonte cujo tema central — qualidade da água — teve suas questões circunscritas para um local específico, conhecido pelos estudantes que participaram do projeto: pode se ter contato primário com a água da Lagoa da Pampulha? Pode-se comer o peixe pescado ali? Além de discussões sobre a importância, escassez, consumo da água e seus usos, foram analisados parâmetros físico-químicos importantes na determinação da qualidade da água por meio da leitura de resoluções específicas e posteriormente com a observação de amostras de água, bem como estudo de uma série histórica sobre os parâmetros físico-químicos e biológicos da água da Lagoa da Pampulha. Os estudantes produziram, ao longo do projeto, relatórios das atividades práticas, gráficos, diagramas, tabelas. A fim de acompanhar as aprendizagens em relação ao letramento científico especificamente, foi solicitada uma narrativa com uma problemática específica: uma menina passou a morar em Belo Horizonte, desconhecia a realidade da Lagoa Pampulha e estava prestes a dar um mergulho na lagoa. O estudante, então, precisava continuar a história, convencendo a menina, por meio dos assuntos estudados no projeto (construção da lagoa, como ficou poluída, o que pode e o que está sendo feito pela lagoa) a não manter o seu propósito.

[144] Nesse sentido, a mediação da leitura, tal como a leitura, envolve conceitos e abordagens teórico-metodológicas de diversas áreas, como é o caso das reflexões que partem dos estudos de Vygotski e da obra de Martin Barbero. Para verificar esse uso diversificado da mediação da leitura, especialmente a leitura literária, no caso das várias atividades desenvolvidas no âmbito do Sesc, pode-se tomar como exemplos a dissertação de mestrado de Silva (2012) sobre a mediação da leitura em um curso promovido pelo Sesc na Bahia e a dissertação de mestrado de Amaro (2017) sobre mediação da leitura em três bibliotecas do Sesc no Rio de Janeiro, no Distrito Federal e na Bahia, entre vários outros.

[145] Cf. Novais (2023).

[146] Antes do detalhamento dessas três instâncias, cumpre destacar que essa distinção não tem propósito classificatório, nem hierarquizante, mas sim explicativo. Não convém, portanto, tratar cada instância como se fossem partes independentes de um todo que é a mediação, por isso recebendo uma denominação própria. Do mesmo modo, não se pode supor que há uma instância mais importante do que outra a partir de um ordenamento que vai do geral, identificado com a mediação pública, ao particular, identificado com a mediação interativa. Ao contrário, deve-se entender que as instâncias estão contidas umas nas outras, mesmo que a ênfase seja dirigida para uma delas, até porque são aspectos da mesma ação que é a mediação. Desse modo, a instância pública não pode ser isolada das instâncias material e interativa, assim como a instância interativa requer que se leve em consideração as instâncias material e pública.

[147] Cf. Certeau (1998).

[148] Cf. Vallejo (2022).

[149] Cf. Debus (2003).

[150] Cf. Souza e Cosson (2018).

[151] Cf. Facchini (2009) e Motoyama (2020).

[152] A expressão faz parte do título de um dos estudos seminais sobre bebetecas no Brasil, de autoria de Mariana Senhorini e Sueli Bortolin (2008), no qual as autoras apresentam o novo tipo de biblioteca a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, descrevendo conceito, objetivos, estrutura básica seus objetivos, a organização do ambiente e as atividades a serem desenvolvidas.

[153] O argumento básico é que o bebê começa a ler a partir do reconhecimento da voz e do rosto da mãe, mas há autores que defendem que esse percurso deve ser pensado antes disso ainda na barriga da mãe, como faz Yolanda Reyes (2007).

[154] A denominação vem da tradução do inglês *picture book* e não é inteiramente consensual no Brasil, como chamam a atenção Mariana Amaral, Hilda Silva e Mônica Baptista (2024).

[155] Cf. Menegazzi e Debus (2018); Munhoz e Ramos (2023); Feltre e Rogério (2019).

[156] Cf. Nikolajeva e Scott (2011); Dalcin (2020); Hunt (2010).

[157] Cf. Abicalil e Almeida (2018).

[158] Na bibliografia referente ao tema se registra diferentes denominações, sendo as mais frequentes livro-aplicativo, livro infantil interativo, livro digital interativo ao lado de seus similares em língua inglesa usados sem tradução — *book app* e *picture book app* — ou combinados como em *e-book* infantil interativo. Aqui se optou pelo plural livros aplicativos para se enfatizar a interação dada pelo caráter de aplicativo e a diversidade de formatos que recobre tais objetos assim nomeados.

[159] Cf. Kirchof (2021); Caldin e Blattmann (2020).

[160] Cf. Correro e Real (2018); Frederico e Moraes (2023); Vackova, Cermakova e Kucirkova (2023).

[161] A despeito de demandar constantemente a participação do leitor e assim intensificar a relação física com o texto inserido no suporte eletrônico, os livros aplicativos têm um custo elevado de produção e correm sempre risco de obsolescência do *software* (Conte, 2020; Caldin e Blattman, 2020), o que dificulta sua aquisição em larga escala.

Além disso, com sua combinação nem sempre equilibrada de recursos de multimídia e hipermídia, deixam em suspenso o ato de ler e há o risco de transformar o leitor em usuário quando este assimila o novo objeto cultural mais como um jogo do que um livro, conforme alerta Edgar Kirchof (2021).

[162] Cf. Patte, 2008.

[163] Sobre o cuidado excessivo com o acervo, vale a reflexão de Eliane Debus (2003): "O cuidado com a conservação do acervo faz com que o acesso das crianças pequenas ao livro seja vedado/vetado. No entanto, é necessário que se perca o medo de que a criança vá destruir o livro, que se desconstrua a ideia de durabilidade, que se tenha clareza de que o livro, como outros bens de consumo, entre eles o brinquedo, desmancha-se, suja-se, rasga-se. Com isso não queremos dizer que devamos ensinar as crianças a destruírem o livro, mas que possamos lidar com essa perda no ambiente da Educação Infantil" (p. 236).

[164] Cf. Paiva (2012).

[165] Em seu estudo que nos serve de base, Novais (2023), designa esse tipo de interação como humana. Aqui se adotou o termo interativa para enfatizar não apenas a natureza dos mediadores, mas também o objetivo maior dessa interação.

[166] Esses mediadores equivalem, *grosso modo*, aos "iniciadores aos livros", tal como definido por Michele Petit (2008).

[167] Vale a pena acentuar que a relevância desses mediadores mesmo quando a influência que exercem não passa pelas leituras da escrita, como chamam a atenção Dinéia Muniz e Jeovana Oliveira (2014) ao tratar da formação literária de professores oriundos de comunidade rural.

[168] O funcionamento de uma comunidade virtual é detalhado em estudo de Thaísa Antunes Gonçalves (2014) sobre a comunidade "Livro Viajante" da plataforma Skoob, que congrega os membros a partir do interesse pela leitura literária e possibilita empréstimos e outras interações em torno desse interesse.

[169] Bortolin (2010) destaca que "a mediação oral da literatura na biblioteca não deve se restringir apenas à contação de histórias. O bibliotecário precisa abrir espaço para *o lido ser discutido*, oportunidade em que o leitor poderá trocar ideias, discutir personagens, refletir a produção literária, estilos, gêneros, criando uma rede em torno da Literatura" (grifo da autora, p. 138).

[170] Sobre a importância do silêncio na mediação literária, Bajour (2023) argumenta que a imaginação se sustenta nas entrelinhas e silêncios dos textos e nas propostas de leitura

em que o mediador está aberto à escuta e a "abrir o jogo" para que os leitores possam construir significados. Sobre a dialogicidade, em pesquisa com crianças de 4 e 5 anos, em turmas de pré-escola, Nascimento, Brandão e Magalhães (2021) observaram que muitas vezes a "roda de conversa" é na realidade um monólogo conduzido pela professora para reafirmar sua interpretação e foco que pretende destacar a partir da leitura compartilhada, e muitas perguntas formuladas demandam respostas monossilábicas, em coro, e não a expressão singular de cada participante da roda.

[171] Em *A morte do autor*, Barthes (2004), defendendo o lugar do leitor na construção do texto até então pouco considerado pela crítica, diz: "o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito" (p. 64).

[172] Umberto Eco (2000), contrastando o leitor-modelo com o leitor empírico, diz: "O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele" (p. 17).

[173] Cf. Fillola (2001).

[174] Cf. Messias e Almeida Jr. (2017).

[175] Há, assim, categorizações de base contrastiva, como a que distingue o leitor ingênuo do leitor competente (Fillola, 2000); as de cunho gradativo, a exemplo da progressão que vai do pré-leitor ao leitor crítico, passando pelo leitor iniciante, leitor em processo e leitor fluente (Coelho, 1997); e as de feição histórico-evolutiva, conforme o posicionamento dos leitores como contemplativo, movente, imersivo e ubíquo (Santaella, 2013; 2014), entre outras propostas e possibilidades.

[176] Cf. Francisco e Campello (2023); Brito e Ribeiro (2022).

[177] Cf. Cardoso e Accorsi (2020); Novais (2023).

[178] A segmentação da literatura infantil e juvenil está ligada à faixa etária e à escolarização da leitura, correspondendo, *grosso modo*, tanto à divisão entre crianças e adolescentes quanto à Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de um lado, e ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, do outro. Trata-se de uma divi-

são mais antiga que possui uma identificação e legitimação institucional mais sólida, como se observa, inclusive, pelo número de estudos acadêmicos dedicados à questão. Já a segmentação da literatura jovem adulto e literatura *new adult* (adultos emergentes), aparentemente mais tributária do mercado e da cultura americana, como indica a manutenção dos termos em inglês, encontraria suporte na divisão dada à adolescência pela Organização Mundial de Saúde em três fases: a pré-adolescência, que corresponderia à literatura juvenil, a adolescência, que seria a literatura jovem adulto, e a juventude, que seria a *new adult*. Aspectos relevantes sobre a segmentação mais recente podem ser encontrados nos estudos de Amy Pattee (2017), Carneiro e Farias (2020) e Bortoluzi (2022).

[179] Ricardo Azevedo (2004), recusando a segmentação por faixa etária, defende "a necessidade de a criança, e também o adulto, seja em casa, na escola ou na vida, aprenderem a diferenciar os vários tipos de textos e assim, ao passar a utilizá-los em benefício próprio, formarem-se como leitores" (p. 9).

[180] Cf. Cosson e Paiva (2014).

[181] A capa é talvez o paratexto que mais chama a atenção do leitor, porque, como parte da mediação material, ela convida a entrar na obra, dando pistas sobre aspectos relevantes do texto e sugerindo caminhos para a construção dos sentidos. Não surpreende, portanto, que seja também usada para atrair públicos específicos, como se pode observar com a capa sóbria e despida de imagens de uma obra clássica quando destinadas a leitores adultos, colecionadores e acadêmicos em contraste com a capa colorida e com imagens da mesma obra destinada a estudantes do Ensino Médio.

[182] Apesar de acentuarem a valorização e o resgate de autores clássicos, Aguiar e Ceccantini (2012) não deixam de registrar que: "têm pesado de modo substantivo para o fenômeno do reendereçamento os interesses mercadológicos, na medida em que se cria espaço para que sejam editados, em elevadas tiragens — uma vez que o alvo prioritário é a circulação escolar — textos de domínio público, o que significa não pagar direitos autorais e, portanto, aumentar em progressão geométrica os lucros dos editores" (p. 309). Em perspectiva similar, Rafaela Dantas (2016) conclui que se repete a prática que alimentou inicialmente a literatura infantil, isto é, "são, portanto, adaptações, tal qual eram aqueles primeiros livros infantis que surgiram na história da sociedade ocidental" (p. 103), assim como permanece certo didatismo, pois "embora nestes casos os textos não tenham cunho moralizante, a materialidade que os constitui nos faz pensar que foram feitos para serem consumidas pelo público escolar, o que também remete ao surgimento da literatura infantil no Brasil" (p. 104), além da predominância do interesse comercial.

[183] Cf. Aguiar e Martha (2017); Navas e Ramos (2020).

[184] Cf. Domingues (2019); Luersen e Inoue (2021); Almeida (2022), entre outros.

[185] Linda Hutcheon (2013) distingue duas dimensões da adaptação: produto e produção, esclarecendo que o produto é o texto que resulta de uma interpretação que é a produção. Para a autora: "Nós recontamos as histórias — e as mostramos novamente e interagimos uma vez mais com elas — muitas e muitas vezes; durante o processo, elas mudam a cada repetição, e ainda assim são reconhecíveis. O que elas não são é algo necessariamente inferior ou de segunda classe — se fosse esse o caso, não teriam sobrevivido. A precedência temporal significa somente prioridade temporal" (p. 234 e 235).

[186] Tratando especificamente das adaptações cinematográficas e apoiando-se nas classificações de Genette, Robert Stam (2006) propõe que a leitura da traição e infidelidade que rege a relação entre o texto primeiro e o texto segundo seja substituído pelos diversos tipos de intertextualidade/transtextualidade.

[187] A noção de narrativa transmídia (*transmedia storytelling*) é proposta por Jenkins (2006) para tratar de um núcleo narrativo que se expande por outros suportes e linguagens.

[188] Em um contexto mais amplo do que a mediação, Alvaro Hattnher (2010), partindo da crítica do princípio da fidelidade, dá base a essa proposta ao afirmar que "a indignação implícita na pergunta 'quem mexeu no meu texto?' evolui para a constatação de que o texto, 'mexido', transformou-se em outros, não melhores nem piores, diferentes, ampliando assim a visão que dele tenho. Deixo de ter um texto e passo a ter muitos textos" (p. 153).

[189] Cf. Pereira e Rutina (1999).

[190] Essa é uma das características das bibliotecas digitais listadas por Luís Fernando Sayão (2008/2009): "as bibliotecas digitais cumprem o paradigma do acesso onipresente, a qualquer hora e em qualquer lugar. Existe uma biblioteca onde houver um computador pessoal conectado a uma rede. As bibliotecas digitais estão sempre disponíveis" (p. 15).

[191] Essa posição é defendida por Iago Möller, Ernani Mügge e Cláudia Schemes (2019).

[192] É o que argumentam Marcos Paulo Lopes Pessoa e Janaína dos Reis Rosado (2024) ao dizer que: "Entendemos que a curadoria, a gamificação e a dataficação são estratégias pedagógicas que pretendem guiar a experiência leitora dos estudantes na plataforma que serviu de *locus* deste capítulo, promovendo interação lúdica e significativa, e seguindo com base nas escolhas pedagógicas, de acordo com as orientações legais vigentes na área educacional, bem como com os percursos realizados pelos próprios estudantes na plataforma" (p. 223).

[193] Cf. Kirchof e Mello (2020); Kirchof e Russini (2023); e Melo e Sperrhake (2023).

[194] Tratando da censura a partir da perspectiva do bibliotecário, Vergueiro (1987) identifica com Evans três tipos de censura: "1) legal ou governamental; 2) pressão individual ou de grupo; 3) autocensura" (p. 24). O autor ainda chama a atenção, com base em Asheim, para a distinção entre seleção e censura, explicando que embora os limites sejam algumas vezes tênues, há uma postura clara que as separa: o censor exerce a censura ao procurar impedir o acesso à obra, já o bibliotecário seleciona procurando promover e facilitar o acesso à obra.

[195] Esse aspecto pode ser bem observado nas polêmicas envolvendo as discussões do politicamente correto com uma forma contemporânea de censura, como bem analisa Vita Ichilevici (2020) ao distinguir as concepções de politicamente correto e politicamente comprometido.

[196] Essa situação de autocensura em relação à temática das obras não é enfrentada apenas pelo mediador da leitura literária, mas por qualquer mediador, como refletem bem Ana Amélia L. Martins e Jaqueline S. Barradas (2023), a respeito do papel dos bibliotecários hoje, ao dizer que: "Neste intrincado contexto, não é de se espantar que o profissional passe a realizar a mediação da informação e da leitura orientando-se pela autocensura e se sinta mais confortável em evitar temas tidos como difíceis e em reforçar os consensos estabelecidos pelos regimes de informação hegemonicamente vigentes, organizados por interesses monopolistas" (p. 17).

[197] Sobre esse aspecto da censura, Ana Amélia L. Martins, Jaqueline S. Barradas (2023) afirmam: "No campo da formação de leitores e na contramão do entendimento de que estes precisam ser protegidos ou de que a arte deva ter uma finalidade pedagógica, moral ou de transmissão de valores, a aposta na experiência estética proporcionada pelos livros e a compreensão de que a produção intelectual humana, assim como o próprio humano, é carregada de tensões, conflitos e ambiguidades, que não podem ser simplesmente suprimidos ou apagados, abre vias para o enfrentamento desta questão" (p. 17).

[198] Analisando vários aspectos da censura no campo da literatura infantil e defendendo a liberdade absoluta de acesso aos textos, Perry Nodelman (1992) destaca a assimetria entre o censor e o leitor: "Rejeitamos os livros com base no fato de poderem ensinar às crianças algo que nós próprios já sabemos, mas que não queremos que elas saibam de todo" (tradução nossa, p. 122).

[199] Esse aspecto é bem destacado por Leonardo V. S. da Silva (2021) ao dizer que "para a censura, o teor estético e artístico do material é ignorado, pois apenas os elementos

temáticos são levados em consideração a partir de uma perspectiva tradicional e pragmática de leitura e literatura. Por essa razão, ressaltamos durante a análise das práticas de censura e dos materiais que a qualidade estética das obras deve ser substancialmente levada em consideração, caso contrário ignoramos a própria concepção de literatura e a essência do objeto artístico literário" (p. 67).

[200] Estamos considerando nessa condição primeira o ato concreto e específico da mediação interativa, uma vez que é possível identificar mediadores, como fazem Fernandez, Machado e Rosa (2018) em relação às bibliotecas comunitárias ou populares, que não se autorreconhecem à primeira mão como leitores, mas sim como como defensores de uma "causa da leitura", mobilizados pelo desejo e por projetos pessoais ou coletivos de conquistar espaços de inclusão cultural em seus territórios de atuação.

[201] Acreditamos que começa aqui o ouvir o leitor que perpassa todo o processo de mediação tanto como um ato concreto quanto uma metáfora da atenção que a seleção e o encaminhamento da leitura requerem do mediador na relação com os leitores, como tão bem expressa Cecilia Bajour (2012).

[202] Cf. Cosson (2021).

[203] Carlos Novais (2023), por exemplo, lista alguns parâmetros relevantes para a seleção no ambiente escolar: "a necessidade de valorização da diversidade de autores, gêneros e obras (possíveis referências ao clássico, moderno, erudito, popular, legitimado, periférico, marginalizado, hegemônico e ao minoritário, conforme os objetivos e interesses em jogo); a adequação do seu endereçamento (consideração do perfil sociocultural do aluno, dos conhecimentos linguísticos e estético-literários dos leitores); a convergência com os propósitos de leitura pretendidos (pessoais e escolares); a possibilidade de potencialização do repertório cultural do aluno; e, fundamentalmente, a qualidade estético-literária, levando em conta tanto os recursos textuais expressivos quanto os atributos do projeto gráfico-editorial (fonte, tamanho, forma, capa, diagramação e paratextos, no caso dos livros), tendo o cuidado de sempre evidenciar os critérios e valores adotados" (p. 61).

[204] Cf. Bajour e Carranza (2012); Petit (2013).

[205] Ao analisar as indicações de texto na escola que parecem colocar os professores entre o cânone e o mercado, Cosson (2004) argumenta que "não é a ausência de recorte ou de interesses que gera a democracia na escola, como supõe uma apropriação generalizada do discurso da pluralidade e da diversidade, mas sim, e sobretudo, a explicitação dos interesses e dos critérios que norteiam as seleções" (p. 97), até porque democrática é a

escola que "ao selecionar sabe respeitar as diferenças explicitando os valores de sua escolha à comunidade de leitores" (p. 98). Em pesquisa realizada com estudantes do Colégio de Aplicação da UFPE, Leite (2019) identificou estratégias didáticas em que estudantes alternavam com seus professores de literatura a indicação de obras a serem lidas no clube de leitura da turma. Assim, a participação dos jovens era contemplada na escolha dos livros, na elaboração de resenhas e na argumentação em favor das suas sugestões.

[206] Cf. Bajour (2012).

[207] Cf. Tinoco (2015); Carvalho e Carvalho (2017).

[208] Cf. Santos, Bari e Bispo (2017); Calheira e Santos (2022), entre outros.

[209] Cf. Carvalho (2018).

[210] Em estudo realizado com estudantes universitários na Bahia, Silva (2008) constatou a existência de tensões entre ledores voluntários que, eventualmente, se recusavam a ler aquilo que era de interesse das pessoas cegas, especialmente quando não se tratava de obras literárias, e sim de áreas técnicas.

[211] Cf. Neves e Damasceno (2022).

[212] Cf. Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido e Guzmán-Franco (2019).

[213] Cf. Vizibeli (2016); Kirchof e Silveira (2018); e Silva (2021).

[214] Cf. Ferreira (2022).

[215] Tendo como base a formação do bibliotecário, Alessandro Rasteli e Lídia Cavalcante (2013) apontam várias competências do mediador que vão de ser leitor ativo a buscar a educação continuada, passando pela valorização das narrativas orais, atenção às multiplicidades culturais e competências aplicas às TIC, entre outras.

[216] Cf. Percurso adaptado a partir de Pedro Garcez e Margarete Schlatter (2017).

REFERÊNCIAS

ABICALIL, B. C.; ANDRADE, A. T. Livro ilustrado e as narrativas metaficcionais para crianças. *Perspectiva*, v. 36, n. 1, p. 151–171, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p151. Acesso em 17 jun. 2025.

AGUIAR, V. T de; MARTHA, A. A. P. Poesia infantil e juvenil contemporânea. *In*: SILVA, M.; NAVAS, D.; FERREIRA, E. A. G. R. (org.). *Produção literária Juvenil e infantil contemporânea*: reflexões acerca da pós-modernidade. São Paulo: Big Time Editora, 2017. p. 117-140.

AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI J. L. Uma volta, volta e meia, vamos dar. In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI J. L. (org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira*: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ALMEIDA, B. P. de. *Novos livros, novos poemas*: adaptações de Odilon Moraes de Ismália e Conselho. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2022.

ALTER, G.; RATHEISER, U. A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, v. 73, n. 4, p. 377-386, 2019. Disponível em: academia.edu/40503595/A_new_model_of_literary_competence_for_the_new_CEFR_descriptors. Acesso em: 13 fev. 2025.

AMARAL, M. P. L.; SILVA, H. A. L. ; BAPTISTA, M. C. O livro ilustrado para crianças como objeto cultural polifônico. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 19, n. 3, e64065p, 2024. Disponível em: doi.org/10.1590/2176-4573p64065. Acesso em: 13 fev. 2025.

AMARO, Vagner da Rosa. *Mediação da leitura em bibliotecas*: revendo conceitos, repensando práticas. Dissertação (Mestrado profissional) – Escola de Biblioteconomia, UniRio, 2017.

ANDERSON, E. The ethical limitations of the market. *Economics and Philosophy,* v. 6, n. 2, p. 179-205, 1990.

AQUINO, A. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. *Eccos — Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-20, e18539, jan./mar. 2022. Disponível em: doi.org/10.5585/eccos.n60 18539. Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. *et al.* (org.). *Literatura e letramento*: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-86.

BAJARD, E. *Ler e dizer*. Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2004.

BAJOUR, C. *Cartografia dos encontros*. Literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emilia, 2023.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C.; Y CARRANZA, M. Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil, *Imaginaria, Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 158, 6 jul. 2005. Disponível em: https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

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

BAPTISTA, M.; LÓPEZ, M. E.; ALMEIDA JR., J. S. Bebetecas nas instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. *Educação em Foco*, ano 19, n. 29, set./dez. 2016, p. 107-123. Disponível em: oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEMG2_22db6a76b89579a314013e5a14b783d6. Acesso em: 2 nov. 2024.

BARTON, D. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 2007.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *O Rumor da Língua*, v. 2, n. 1, p. 57-64, 2004.

BAZÍLIO, A. P. M.; NÓBREGA, N. G. Mediação, leitura, inclusão social e ação cultural: o caso das bibliotecas parques. In: *Anais* XV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação, 27-31 de outubro, Belo Horizonte. Organizadores: FREIRE, I. M.; ÁLVARES, L. M. A. R.; BARACHO, R. M. A.; ALMEIDA, M. B.; CENDON, B. V., MACULAN, B. C. M. S. Belo Horizonte: ECI, UFMG, 2014. p. 1164-1180.

BELMIRO, C. A.; ALMEIDA, T. A. Livro ilustrado e as narrativas metaficcionais para crianças. *Perspectiva*, v. 36, n. 1, p. 151-171, 2018. Disponível em: doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p151. Acesso em: 13 fev. 2025.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultural. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTOLETTI, E. N. M. Mediação da leitura para formação do gosto: o papel do mercado editorial. In: LIMA-HERNANDES, M. C. *et al.* (org.). A língua portuguesa no mundo São

Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3914.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

BITENCOURT, I. N.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. *Ler e escrever*: compromisso de todas as *áreas.* Porto Alegre: UFRGS, 1998.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002*.* Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2024.

BONDÍA, J. L. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. M. Superdiverse repertoires and the individuals. *Tilburg Papers in Culture Studies*, n. 24, p. 1-32, 2012. Disponível em: pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30332982/TPCS_24_Blommaert_Backus.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

BOGDAN, D. Literary response as dialectic: modes and levels of engagement and detachment. *Cuadernos de Filologia Inglesa,* v. 2, p. 45-62, 1986. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/112460.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

BORTOLIN, S. *Mediação oral da literatura*: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. 233f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010. Disponível em: hdl.handle.net/11449/103349. Acesso em: 13 fev. 2025.

BORTOLUZI, J. S. A. F. Literatura jovem adulta: que gênero é esse? *Revista 15 de outubro*, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 52-64, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.8416654. Disponível em: revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/r150/article/view/319. Acesso em: 22 ago. 2024.

BOURDIEU, P. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet*. Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; SELVA, A. C. V.; COUTINHO, M. L. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 111-124.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*: ensino de língua × tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997.

BRITTO, L. P. L. Educação e política: sobre o conceito de letramento. In: BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 9-50.

BRITTO, L. P. L. Leitura e participação. In: BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 99-122.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (org.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRITTO, L. P.L. O leitor interditado. In: BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003c. p. 143-164.

BRITO, L. R.; RIBEIRO, M. C. M. de A. Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 31, n. 68, p. 181-199, out. 2022. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000400181&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRUNER, J. *Atos de significação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUNZEN, C. Ensino de leitura para as crianças dos 1º e 2º anos: o que propõe a BNCC? In: RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. (org.). *A BNCC em foco*: discussões sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Pontes, 2021. p. 103-136.

BUTLEN, M. Por um novo ensino da literatura na escola. In: REZENDE, N.; MEDEIROS, V. L. C; ANNIBAL, S. F. (org.). *Literatura em espaços de ensino.* São Paulo: Feusp, 2024. p. 46-54. Disponível em: letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/literatura_em_espacos_de_ensino.pdf#page=46. Acesso em: 13 fev. 2025.

BUZATO, M. E. Inclusão digital como invenção do quotidiano: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 325-413, 2008.

BUZATO, M. E. Dadificação e transdisciplinaridade nos estudos do letramento: o jornalismo de dados em contexto de pesquisa. *Revista da Anpoll,* Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 128-141, 2019.

CALDIN, C. F.; BLATTMANN, U. Letramento digital: e-books interativos para crianças. *Ágora: Arquivologia em Debate*, v. 30, n. 61, p. 680-702, 2020. Disponível em: agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/937. Acesso em: 13 fev. 2025.

CALHEIRA, F. J. S.; SANTOS, R. R. Atividades de mediação da leitura voltadas para os idosos no âmbito das instituições de longa permanência. *Informação & Informação*, v. 27, n. 2, 99120, 2022.

CANCLINI, N. G. Imaginários culturais da cidade: conhecimento/espetáculo/desconhecimento. A cultura pela cidade. In: COELHO, T. (org.). *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008. p. 15-30.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In*:* CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARDOSO, F. J.; ACCORSI, A. M. B. O marginal na formação do leitor. *Travessias*, Cascavel, v. 14, n. 2, p. e24584, 2020. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/24584. Acesso em: 13 fev. 2025.

CARNEIRO, R.; FARIAS, C. Juvenil ou jovem? Construções de sentido da literatura brasileira atual para jovens. *Revista Crioula*, n. 25, p. 215-229, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.170303. Disponível em: revistas.usp.br/crioula/article/view/170303. Acesso em: 13 fev. 2025.

CARVALHO, C. B. M. Biblioteca viva em hospitais: a importância da leitura como estratégia de humanização, a experiência do Instituto Fernandes Figueira. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 14, n. 2, p. 143-154, 2018). Disponível em: rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/721. Acesso em: 13 fev. 2025.

CARVALHO, C.; CARVALHO, M. D. Projetos de mediação de leitura e bibliotecas em presídios femininos. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação,* v. 4, n. 1, p. 136-163, 2017. Disponível em: portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/60. Acesso em: 13 fev. 2025.

CASANOVA, P. *A República Mundial das Letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CASTRILLÓN, S. *O direito à leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTRILLÓN, S. Biblioteca na escola. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

CAVALCANTE, L. E.; SOUSA, L. F.; BARRETO, D. Q. Mediação da leitura em ambiente virtual: interações com os leitores. XXII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação — XXII ENANCIB ISSN 2177-3688 GT-3 — Mediação, Circulação e Apropriação da Informação (Anais). Porto Alegre, UFRGS, 2022.

CAVALCANTE, L. E.; RASTELI, A. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em Biblioteca Pública. *Encontros Bibli*: *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis/SC, Brasil, v. 18, n. 36, p. 157–180, 2013. DOI: 10.5007/1518-2924.2013v18n36p157. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n36p157. Acesso em: 27 abr. 2025.

CHAMBERS, A. *Tell me*. Children, reading and talk. Woodshester, UK: The Thimble Press, 1991.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

CHARTIER, R. Línguas e leituras no mundo digital. In: CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação, carinho e trabalho*: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, T. A cidade e os avatares da cultura. *In*: COELHO, T. (org.). *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008. p. 63-68.

COLOMER, T. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, J. V. *Eles nos deram um rascunho da história, mas nós temos que passar a limpo:* letramentos e identidades racializadas na escola e em outros espaços. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

CONTE, J. Os desafios do livro digital interativo para crianças: um olhar sobre a materialidade e a evanescência. *Revista Crioula*, n. 25, p. 203-214, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.170130. Acesso em 17 jun. 2025.

CONTINI Jr., J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 53-104.

CORREA, E. C. D. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 19, n. 41, p. 23-40, 2014. Disponível em: redalyc.org/pdf/147/14732752003.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

CORRERO, C.; REAL, N. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura — Revista de Educação e Letras*, v. 20, n. 42, p. 8-33, 2018. Disponível em: cutt.ly/1uXS6HJ. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSCARELLI, C. V.; MARQUIS, D. E. P. Letramento digital: armas para não cair em armadilhas. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (org.). *Letramento digital em 11 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 22-34.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar — Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSSON, R. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. *In*: PAULINO, G.; COSSON, R. (org.). *Leitura literária*: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

COSSON, R. Práticas de leitura literária no espaço da biblioteca: conhecer, criar e compartilhar. In: TELLES, L. F. P.; NACAGUMA, S.; RUPRECHT, P. André *et al. A biblioteca pública e a universidade*: literatura brasileira no XXI — acervo, acesso, leitura e criação. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2021. p. 53-65.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-posições*, v. 27, n. 2, p. 47-66, 2016. Disponível em: doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0114. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSSON, R. "O texto que me instituiu": Um outro perfil de leitor. *Todas as Letras — Revista de Língua e Literatura*, v. 23, n. 1, 1-13, 2021. Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/13426. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, C.; MÜLLER, F. *Ensino de literatura na escola*: reflexões e práticas de letramento literário. São Paulo**:** Pimenta Cultural, 2022.

COSSON, R.; PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 477-499, 2014. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635860. Acesso em: 23 ago. 2024.

CRESPI, L. P. Os surdos, suas línguas e sua textualidade diferida. *Tradução em Revista*, n. 36, 2024. Acesso em: 13 fev. 2025.

CULLER, J. Literary competence. In: FREEMAN, D. C. (Ed.). *Essays in modern stylistics*. London & New York: Routledge Library Editions, 1981.

DALLA-BONA, E. M.; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, v. 29, n. 1, p. 179-203, 2013. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/vD9FVS4kVYmv6ftMPtdVKTv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 fev. 2025.

DALCIN, A. R. O livro ilustrado de literatura infantil no Brasil: histórias, concepções e transformações. *Linha Mestra*, v. 14, n. 40, p. 80-94, 2020. Disponível em: lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/337. Acesso em: 13 fev. 2025.

DEBUS, E. S. D. A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança. *In*: AZEVEDO, Fernando Fraga de *et al.* (coord.). *A criança, a língua e o texto literário*: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional. 1. ed. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 225-244. Disponível em: bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3629/1/ActasCompletasBRAGA%202003.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

DICKINSON, D.; PORCHE, M. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, n. 82, p. 870-886, mar. 2011. Disponível em: unigoias.com.br/wp-content/uploads/revista-anhanguera-2021-2-completa.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 71-84.

DOMINGUES, Haline. O reendereçamento literário na trilogia de contos de Murilo Rubião. *Miguilim — Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 1, p. 90-111, jan./abr. 2019.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EVEN-ZOHAR, I. *Polissistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, 2017.

EVEN-ZOHAR, I. Polysistem studies. *Poetics Today*, v. 11, n. 1, p. 1-269, 1990.

FACCHINI, L. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. *Protestantismo em Revista*, v. 20, p. 11-19, 2009. Disponível em: periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2000/1915. Acesso em: 13 fev. 2025.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FELIZES, A.; SEQUEIROS, P. Leitura pública e a possibilidade de modos públicos e comuns para a provisão e fruição dos bens culturais. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, e6298, maio 2023.

FELSKI, R. *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.

FELTRE, C.; ROGÉRIO, C. Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura. *Manuscrítica: Revista de Crítica Genética*, n. 37, 25-38, 2019. Disponível em: doi.org/10.11606/issn.2596-2477.i37p25-38. Acesso em: 13 fev. 2025.

FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. *O Brasil que lê*. Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores. Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018.

FERREIRA, J. M. Os booktubers e a venda de livros no Brasil no período de isolamento social: existe relação entre usos da imagem de si nas redes sociais e a formação de um (novo) público leitor? *Pensata*, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/download/12936/10686. Acesso em: 13 fev. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILLOLA, A. M. *El intertexto lector*: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 2001.

FILLOLA, A. M. El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. *Puertas a la Lectura*, n. 9, p. 120-127, 2000.

FRADE, I.; VAL, I. C. A.; BREGUNÇI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/. Acesso em: 13 fev. 2025.

FRANCISCO, G. S. A. M.; CAMPELLO, A. R. S. Produções literárias adaptadas à comunidade surda: acessibilidade e inclusão de crianças e jovens. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 23, n. 3, p. SU01, 2023. Disponível em: periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33151. Acesso em: 13 fev. 2025.

FREDERICO, A.; MORAES, G. L. Critérios de realização para a Literatura Infantil Digital (LID): dimensões literária, executiva e de acesso. *DAT Journal*, v. 8, n. 2, p. 202-215, 2023. Disponível em: doi.org/10.29147/datjournal.v8i2.704. Acesso em: 13 fev. 2025.

FREITAS, D. S. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 59, p. 1-15, 2020. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29317. Acesso em: 13 fev. 2025.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

GARCEZ, P. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 12-25, 2019.

GARCEZ, P. M. *et al.* Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. Blucher Open Access, 2017. p. 13-36. Disponível em: openaccess.blucher.com.br/article-details/01-20649. Acesso em: 14 fev. 2025.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

GERALDI. J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 103-125.

GERALDI, J. W; FICHTNER, B.; BENITES, M. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes*: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GEBAUER, G.; WULF, C. Mimesis: the history of a notion. 2013. Disponível em: ssrn.com/abstract=3698687. Acesso em: 14 fev. 2025.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIRARD, C. D. T. A plataformização das bibliotecas: uma análise das plataformas Minha Biblioteca e Pearson Higher Education. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas, 2024. Disponível em: repositorio.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2259. Acesso em: 14 fev. 2025.

GOMES, H. F. A biblioteca pública e os domínios da memória, da mediação e da identidade social. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 19, número especial, p. 151-163, out./dez. 2014.

GONÇALVES, T. A. *Empréstimo interpessoal de livros*: um estudo etnográfico da comunidade virtual "livro viajante". 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Biblioteconomia. Fundação Universidade de Rio Grande. Disponível em: repositorio.furg.br/handle/1/5955. Acesso em: 14 fev. 2025.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000. p. 9-36.

HATTNHER, A. L. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 12, n. 16, p. 145-156, 2010. Disponível em: abralic.org.br/downloads/revistas/1415576147.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

HAWTHORNE, S. *Bibliodiversity*. A Manifesto for independent publishing. Victoria, Austrália: Spinifex Press, 2014.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (org.). Linguistic Anthropology: a reader. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.

HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: HOLSTON, J. Insurgent citizenship in an era of global urban peripheries. *City and Society*, v. 21, n. 2, 2009, p. 245-267.

HOUDART-MEROT, V. Oficina de reescrita e crítica literária em ato na universidade. *Fólio — Revista de Letras*, v. 11, n. 1, p. 1085-1101, jan./jun. 2019. Disponível em: doi.org/10.22481/folio.v11i1.5013. Acesso em: 14 fev. 2025.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

ICHILEVICI, V. Direita, esquerda e os corretos na literatura infantil. *EntreLetras*, v. 11, n. 3, p. 39-56, 2020. Disponível em: periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/download/10195/18406. Acesso em: 14 fev. 2025.

JENKINS, H. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University, 2006.

JOHANSSON, M. Literary socialization through education. A comparative study of Swedish and French upper secondary school students' reception of a narrative text and the paradox of literature education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n. 21, p. 1-25, 2021. Disponível em: doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.03. Acesso em: 14 fev. 2025.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KANITZ, A.; LUZ, R. L. Letramento multimodal e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 3, 2019. Disponível em: doi.org/10.1590/1984-6398201913751. Acesso em: 14 fev. 2025.

KIRCHOF, E. R. O livro de literatura para crianças e jovens no universo digital: transformações, desafios e possibilidades. *Cadernos de Educação*, n. 65, 2021. Disponível em: doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21966. Acesso em: 14 fev. 2025.

KIRCHOF, E. R.; MELLO, D. Letramento literário e digital: as bibliotecas digitais para crianças e o caso do Elefante Letrado. *Revista de Letras*, v. 22, n. 36, 2020. Disponível em: revistas.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/11757/7536. Acesso em: 14 fev. 2025.

KIRCHOF, E. R.; RUSSINI, A. Mediadores e intermediários da leitura literária na era digital. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 15, n. 36, p. 1-26, 2023. Disponível em: sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11258. Acesso em: 14 fev. 2025.

KIRCHOF, E.; SILVEIRA, R. M. H. Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. *Conjectura,* Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 203-214, maio/ago. 2009. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/24. Acesso em: 14 fev. 2025.

KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. Leitura em tempos de rede: booktubers e jovens leitores/as. *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 3, p. 55-74, 2018. Disponível em: revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1506. Acesso em: 14 fev. 2025.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. Disponível em: 10.4324/9780203979402-9. p. 179-197.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização*. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015.

LARROSA, Jorge. *Sobre a lição*. In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 139-146.

LEAL, A. *Cultura na fazenda*: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos*.* Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.

LEAL, T. F. *Organização do trabalho escolar e letramento*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-94.

LEITE, K. M. B. S. *Práticas de leitura e formação de jovens leitores*: diálogos entre os "gêneros" da literatura de massa e os gêneros literários. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LEMKE, Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. *Linguistics & Education*, n. 10, p. 247-271, 2000.

LEYVA, E. M. R. La institución bibliotecaria: uma fuerza fundamental para los jóvenes lectores del siglo XXI. In: PÉREZ, L. R. *Leer en el siglo XXI*. Selección. Havana: Editorial Gente Nueva, 2012. p. 187-201.

LIBERATO, Santoro. Some Remarks on Aristotle's Concept of Mimesis. *Revue des Études Anciennes*, v. 82, n. 1-2, p. 31-40, 1980. Disponível em: doi.org/10.3406/rea.1980.4073. Acesso em: 14 fev. 2025.

LÓPEZ, M.E. *Un pájaro de aire*. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2018.

LUERSEN, P.; INOUE, G. N. O reendereçamento de obras literárias por meio do projeto gráfico: 'Fita Verde no Cabelo', de Guimarães Rosa. *Revista PHILIA. Filosofia, Literatura & Arte*, v. 3, n. 1, p. 21-42, 2021. Disponível em: seer.ufrgs.br/philia/article/download/109874/pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. *Theory into practice*, v. 51, p. 4-11, 2012.

LUKE, A; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRAT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. (orgs.). *Constructing critical litercies*. Australia: Allen & Unwin, 1997. p. 185-227.

LUKE, A.; FREEBODY, P. A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, v. 4, n. 2, 1999, p. 5-8.

LUKE, A.; KAPITZKE, C. Literacies and libraries: archives and cybraries. *Curriculum Studies*, v. 7, n. 3, 1999, p. 467-491.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ana Amélia Lage; BARRADAS, Jaqueline Santos. Bibliotecários, censura e os novos mediadores. *Em Questão*, v. 29, p. e-126480, 2023. Disponível em: doi.org/10.1590/1808-5245.29.126480. Acesso em: 14 fev. 2025.

MENDOZA FILLOLA, A. El Intertexto Lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

MELO, C. A. de; SPERRHAKE, Renata. Qual leitura e qual leitor estão em pauta na plataformização das práticas de leitura?. *Rastros do neoliberalismo no campo da Educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 150-170. Disponível em: lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/267477/001186418.pdf?sequence=1. Acesso em: 14 fev. 2025.

MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos. 2. ed. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MENESES, A. B. *O poder da palavra*. *Ensaios de Literatura e Psicanálise.* São Paulo: Duas Cidades, 2004.

MERKLEN, D. *Bibliotecas em llamas*: quando las clases populares cuestionan la sociologia y la política. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2016.

MESSIAS, L. C. S.; ALMEIDA JR., O. F. A. Leitura nas redes sociais: breves considerações acerca de visibilidade e mediação literária. In: *Anais do 28º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB*. 2017. Disponível em: portal.febab.org.br/cbbd2019/article/download/1826/1827. Acesso em: 14 fev. 2025.

MEURER, J. L. Compreensão na linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. *In*: BONHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de linguistic aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 258-269.

MITCHELL, W. J. T. Representation. In: MCLAUGHLIN, T.; LENTRICCHIA, F. (org.). *critical terms for literary study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

MILANESI, L. *A casa da invenção*: biblioteca centro de cultura. São Caetano do Sul: Ateliê Editorial, 1997.

MÖLLER, I. R., MÜGGE, E.,; SCHEMES, C. Plataformas digitais de leitura na escola de educação básica**.** *Revista Conhecimento Online*, n. 3, p. 76-91, 2019. Disponível em: doi.org/10.25112/rco.v3i0.1868. Acesso em: 14 fev. 2025.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 763-789, 2003.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MORTIMER, E; VIEIRA, A.; ARAÚJO, A. Letramento científico em aulas de química. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

MUNHOZ, E. M. B.; RAMOS, F. B. Livro ilustrado: da composição ao sentido. *Revista Desenredo*, v. *19*, n. 1, 2023. Disponível em: doi.org/10.5335/rdes.v19i1.14197. Acesso em: 14 fev. 2025.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Bebeteca: engatinhando entre livros. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: repositorio.unesp.br/entities/publication/272bcc6c-7128-48c7-9281-585b2ea101b5. Acesso em: 17 jun. 2025.

MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA, J. A. L. (2014). Mediadores sociais de leitura: pontes para a experiência literária. *Ponto de Acesso*, v. 8, n. 2, 43-60, 2014. Disponível em: periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/11956. Acesso em: 14 fev. 2025.

NASCIMENTO, B. E. S. *Educar para o pensar nas rodas de leitura*: as interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NASCIMENTO, B. E. S.; BRANDÃO, A. C. P.; MAGALHÃES, F. A. S. "Foi bacana o que a toupeira fez?": conversando com crianças nas rodas de história na Educação Infantil. *Educação em Perspectiva,* v. 12, p. e021009-e021009, 2021.

NAVAS, D.; RAMOS, A. M. Ismália e o Arenque Fumado: a expansão de sentidos a partir da materialidade do livro. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, n. 24, p. 40-56, 2020. Disponível em: doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p40-56. Acesso em: 14 fev. 2025.

NEVES, B. C.; DAMASCENO, H. L. C. A espetacularização de si nas mídias sociais: o/a leitor/a-espetáculo e as pedagogias da visibilidade. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122022000100109&script=sci_arttext. Acesso em: 14 fev. 2025.

NIKOLAJEVA, M. Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, v. 40, n. 2, p. 145-159, 2010. Disponível em: dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258. Acesso em: 14 fev. 2025.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Livro ilustrado: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓBREGA, N. G. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. *In*: YUNES, E. (org.). *Pensar a leitura*. Complexidade. São Paulo: Loyola, 2005. p. 120-135.

NÓBREGA, N. G. No espelho, o Trickster. In: Santos, F.; Marques Neto, J. C.; Rôsing, T. M. K. (orgs.). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 95-112.

NODELMAN, P. We are all censors. Canadian Children's Literature/Littérature Canadienne Pour La Jeunesse, Toronto, n. 68, p. 121-133, set./dez. 1992. Disponível em: ccl-lcj.ca/index.php/ccl-lcj/article/download/2799/2362. Acesso em: 14 fev. 2025.

NOVAIS, C. A. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. *In*: Belmiro, C. A.; Martins, A. A. (orgs.). *Mediações de leitura literária*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2023. p. 47-70.

NUNES, M. F.; MELO, C. A.; SILVA, C. M. F. Análise comparativa do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) e do programa nacional do livro didático (pnld literário) a partir da relação entre leitura e democracia cultural. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 20, 2023. Disponível em: revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/763/519. Acesso em 2 nov 2024.

OLIVEIRA, A. L.; BATISTA, C. L. Bibliotecas, culturas e educação: mediações necessárias. In: TELLES, L. F. P.; NACAGUMA, S.; RUPRECHT, P. A. *et al. A biblioteca pública e a universidade*: literatura brasileira no XXI — acervo, acesso, leitura e criação. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2021. p. 67-77.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

ORTIZ, F. C.; SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. C. M. L. *Cidades MIL*: além da Inteligência Artificial e Inovação Social com ESG e Agenda 2030. São Paulo: FLCH:PROLAM/USP, 2024. Disponível em: livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1334/1216/4676. Acesso em: 14 fev. 2025.

PAIVA, A. (org.). Literatura fora da caixa: o PNBE na escola — distribuição, circulação e leitura. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

PAIVA, M. A.; TEIXEIRA, M. G. Catálogos de editoras e a circulação da literatura no contexto escolar. *Educação em Revista*, v. 28, p. 133-168, 2012. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/V3XbTLSWTXbGFcgQDty5K5H/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2025.

PATTE, G. *Déjenlos ler*. Los niños y las bibliotecas. México: Fondo de Cultura Economica, 2008. PATTEE, Amy. Between youth and adulthood: Young adult and new adult literature. *Children's Literature Association Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 218-230, 2017. Disponível em: dx.doi.org/10.1353/chq.2017.0018. Acesso em: 14 fev. 2025.

PEREIRA, E. C.; RUTINA, R. O século XXI e o sonho da biblioteca universal: quase seis mil anos de evolução na produção, registro e socialização do conhecimento. *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1999. Disponível em: periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23261. Acesso em: 14 fev. 2025.

PEREIRA, N. M.; SCHÄFFER, N. O.; BELLO, S. E.; TRAVERSINI, C. S.; TORRES, M. C. A.; SZEWCZYK, S. *Ler e escrever*: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PERROTTI, E.; VERDINI, A. S. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L. M. S. (org.). *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Alphabeto, 2008. p. 13-40.

PERSSON, M. On the differences between reading and studying literature. In: ALBER, J. *et al. Why study literature.* Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 2011. p. 177-194.

PESSOA, M. P. L.; ROSADO, J. R. Livros que dão em árvore — curadoria e gamificação em contexto de plataformização da leitura escolar. In: ALVES, L.; LOPES, D. Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. 2024, p. 211-225. Disponível em: repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39372/3/Educa%c3%a7%c3%a30%20e%20plataformas%20digitais-digital.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

PETIT, M. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA. J. S. *Leitura, arte e educação*: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937). Curitiba: Editora CRV, 2011.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. *Limc*, Porto Alegre, n. 45, 2005.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Narrativas xuvenís: o fenómeno "crossover" na literatura portuguesa e brasileira. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, n. 2, dez. 2015. Disponível em: doi.org/10.15304/elos.2.2745. Acesso em: 14 fev. 2025.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 9, p. 5-47, 2000. Disponível em: lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249240/000290384.pdf?sequence=1&isAllowe d=y. Acesso em: 14 fev. 2025.

REYES, Yolanda. *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Santiago: Editorial Norma, 2007.

RIBEIRO, B. T.; GARDEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROBLEDO, B. H. B. Una cartografia inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros paises. In: RUIS, E. B.; HALFON, D. G.; LIZARASU, R. S. (orgs.). *Bibliotecas y escuelas*. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Oceano Travesia, 2008. p. 15-30.

ROSA, E. *Jovens e adultos produzindo o acervo da biblioteca escolar a partir da intervenção pedagógica de uma professora*. In: CHIARO, S.; MONTEIRO, C. *Formação de professores*: múltiplos olhares. Recife: Editora da UFPE, 2015. p. 53-73.

ROSA, E. C. S. Ler e escrever no cotidiano escolar: há lugar para a biblioteca? *In*: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (org.). *O fazer cotidiano na sala de aula*: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 65-84

ROSENBLATT, L. *La literatura como exploración*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002. Edição original: 1938.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta para o letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851. Acesso em: 14 fev. 2025.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola*: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SANCHES, E. S.C. Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la educación infantil. In: BAPTISTA, M. C. (org.). *Literatura na educação infantil*: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 121-128.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2013. Disponível em: revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1. pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 27-44.

SANTOS, C. A. S.; SANTOS, M. P. A atividade de "Indicação de leitura" realizada no IFSP: promoção de práticas de incentivo à leitura. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 2, n. 1, p . 55-68, 2013. Disponível em: doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106586. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTOS, M. L.; BARI, V. A.; BISPO, I. C. G. A mediação de leitura como recurso biblioterápico na terceira idade: vivências em lares especializados de Aracaju. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação — Simeduc*, n. 8, 2017. Disponível em: eventosgrupo tiradentes.emnuvens.com.br/simeduc/article/view/8621. Acesso em: 14 fev. 2025.

SAYÃO, L. F. Afinal, o que é biblioteca digital? *Revista USP*, n. 80, p. 6-17, 2008/2009. eprints.rclis.org/14675/1/biblioteca-digital.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, S. Bebeteca: uma maternidade de leitores. *Informação & Informação*, v. 13, n. 1, p. 123–139, 2008. https://doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n1p123

SESC. Bibliotecas escolares do Sesc: conexão, espaços e ações. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Sesc, 2022.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi, hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. *Ensino de língua*: das reformas, das inquietações, dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 282-303.

SILVA, Leonardo V. S. (Re)pensando a censura na literatura infantil e juvenil contemporânea: entre conceitos e problemas. *Revista Anhanguera*, v. 22, n. 2, 2021.

SILVA, C. R.; LOSEKANN, C. *Slam poetry* como confronto nas ruas e nas escolas. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e228382, 2020. Disponível em: scielo.br/j/es/a/bwTxL8HgTvMb3XkBGPy4pfS/?format=pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, D. N. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll*, v. 1, 49, p. 26-38, 2019.

SILVA, D. Booktuber: a ascensão do leitor no espaço da recepção crítica literária brasileira. *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, v. 21, n. 2, p. 206-218, 2021. Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/12902. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, E. A. *Para todas as estações da vida*: uma proposta de formação de redes intergeracionais. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, J. R. P. *A mediação docente nas rodas de história*: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, L. V. S. (Re)pensando a censura na literatura infantil e juvenil contemporânea: entre conceitos e problemas. *Revista Anhanguera*, v. 22, n. 2, 2021a.

SILVA, L. M. Qualquer maneira de ler vale a pena: sobre leituras, ledores e leitores cegos. In: *31a. Reunião Anual da Anped,* 2008, Caxambu.

SILVA, Maria da Conceição. A mediação da leitura: o caso do curso Sesc Vem Ler. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Ciências da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria*: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SOARES, M. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, A. L. *Letramentos de reexistência* — poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, v. 34, n. 72, p. 95-109, 2018. Disponível em: doi.org/10.1590/0104-4060.62764. Acesso em: 15 fev. 2025.

SPIVEY, N. N. Transforming texts: constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, v. 7, n. 2, p. 256-287, jan. 1991.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em: redalyc.org/pdf/4783/478348689002.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAUVERON, C. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, 30, n. 52, p. 85-101, 1 jun. 2014. Disponível em: revistas.ufpr.br/educar/article/view/36286. Acesso em: 15 fev. 2025.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 29, p. 29-58, 2013. Disponível em: scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2025.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In*: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995a. p. 91-117.

TINOCO, R. C. Educação em presídios e leitura literária: uma nova articulação sociodialógica. *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES*, n. 27,

2015. Disponível em: periodicos.ufes.br/contexto/article/download/10425/7357. Acesso em: 15 fev. 2025.

TOLENTINO, Á. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.

TORELL, Ö. Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 45, n. 4, p. 369-379, 2010. Disponível em: tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383012009677O. Acesso em: 15 fev. 2025.

TRINDADE, T. L.; TORRES, P. L. Biblioteca escolar e sala de leitura: diferenças, competências e contribuições no ambiente escolar brasileiro. *Biblionline*, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 35-48, 2023. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/67200. Acesso em: 15 fev. 2025.

UNESCO. *Education for all*. Literacy for life. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639/PDF/141639eng.pdf.multi. Acesso em: 15 fev. 2025.

UNESCO. EU High Level Group of Experts on Literacy. *Final Report*, set. 2012. Disponível em: icm.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEPCEP/LITERACY_FINAL_REPORT.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

VACKOVA, P.; CERMAKOVA, A. L.; KUCIRKOVA, N. I. Children's digital books: development, testing and dissemination of quality criteria. *Children's Digital Books: Development, Testing and Dissemination of Quality Criteria*, 2023. Disponível em: ebooks.uis.no/index.php/USPS/catalog/book/268. Acesso em: 15 fev. 2025.

VALLEJO, I. *O infinito em junco*: a invenção dos livros no mundo antigo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

VERGUEIRO, W. C. S. Censura e seleção de materiais em bibliotecas: o despreparo dos bibliotecários brasileiros. *Ciência da Informação*, v. 16, n. 1, 1987. Disponível em: revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/download/266/266. Acesso em: 15 fev. 2025.

VIVIAN, L. E.; GASPERIN, J. C.; GOEDERT, L.; PEREIRA C.D. O desenho universal para a aprendizagem e suas contribuições na biblioteca escolar. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1-14, 2024. Disponível em: ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6405/4240. Acesso em: 1 nov. 2024.

VIZCAÍNO-VERDÚ, A.; CONTRERAS-PULIDO, P.; GUZMÁN-FRANCO, M.-D. Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, v. 27, n. 59, p. 95-104, 2019. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6868308.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

VIZIBELI, D. Contrastes entre a crítica literária especializada e amadora: os booktubers e os discursos sobre o livro e a leitura. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2016. Disponível em: redalyc.org/journal/5771/577161381002/577161381002.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WINCK, O. L. Literatura galega e sistema literário. *IPOTESI*— Revista de estudos literários, v. 18, n. 1, p. 107-118, 2014.

WELLICHAN, D. S. P.; PINHEIRO, D. S.; MANZINI, E. J. A tecnologia assistiva em bibliotecas públicas: uma abordagem preliminar sobre sua importância e contribuição para usuários com deficiência. *Biblionline*, João Pessoa, v. 14, n. 4, p. 83-90, 2018. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/42021/21975. Acesso em: 1 nov. 2024.

WULF, C. Mimesis. In: VERCELLONE, F., TEDESCO, S. (org.). Glossary of morphology: lecture notes in morphogenesis. *Springer Nature*, p. 327-329, 2020. Disponível em: doi.org/10.1007/978-3-030-51324-5_77. Acesso em: 15 fev. 2025.

YUNES, E. *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, R. "Direito à literatura" e literatura na escola. In: REZENDE, N.; MEDEIROS, V. L. C; ANNIBAL, S. F. (orgs.). *Literatura em espaços de ensino*. São Paulo: Feusp, 2024. p. 14-29.

Ler, no Sesc, é construir um olhar amplo sobre a leitura como direito e ação social.

A vida acontece com o Sesc

Sesc CNC Senac

sesc.com.br