

Estratégias de mediação: em busca de um leitor literário

Doutoranda Ebe Maria de Lima SIQUEIRA - UEG ¹

Resumo:

O presente artigo discute as práticas mediadoras de leitura, tendo como foco precípua o papel desempenhado nesse processo pela família e pela escola. Inicialmente, apresentamos um breve percurso histórico dos modos de ler, ressaltando a passagem da leitura coletiva para a leitura silenciosa e pontuando aspectos histórico-sociais que se articulam às práticas leitoras. Em seguida, tratamos da família e da escola como instituições de presença fundamental na vida do leitor e que têm função determinante na sua formação. Essas duas instâncias, embora imbuídas de seu papel, não refletem sobre seu caráter e importância nesse sentido, além de serem vulneráveis aos problemas econômicos e culturais, que interferem diretamente nas suas práticas mediadoras. Bordini e Aguiar (1993), Candido (1995), Penac (1995), Manguel (1997) e Pompougnac (1997) são as referências mais evidentes do artigo.

Palavras-chave: formação de leitor, mediação, literatura, família, escola.

Um brevíssimo percurso histórico

Armando Petrucci (1999), em discussões sobre um futuro para a leitura, assevera que, enquanto houver produção de textos, haverá comunidade de leitores. Mas a que tipo de textos e a que leitores estamos nos referindo? Da leitura feita em uma ágora, onde uma comunidade de leitores se reunia para ler/ouvir as grandes obras dos poetas, ou da leitura de textos virtuais, nas telas dos computadores, feita por uma comunidade também virtual de leitores, cada vez mais isolados de um mundo real, das pessoas e dos problemas reais?

A leitura, desde seu surgimento, quando feita por leitores profissionais, que sabiam ler as pautas sonoras, das palavras sem intervalo, passou por vários estágios bem distintos, tendo em vista o percurso histórico, que separa o leitor medieval do navegador da atualidade. Como se destinava a uma coletividade, a leitura, em seus primórdios, era realizada em voz alta. Tanto para os proclames da justiça, como para os textos dos poetas, todos os manuscritos demandavam um profissional da leitura para ganharem corpo e cumprirem o seu papel junto à comunidade de ouvintes.

A leitura silenciosa, possível só a partir da separação das palavras na pauta, já na passagem dos séculos X para o XI, causou grande polêmica, uma vez que garantia privacidade ao seu leitor, podendo colocar em risco uma interpretação única, pretendida pelas instâncias de poder, principalmente a religiosa. Acostumados com a ideia de que reconstruir a voz era essencial para captar o sentido pretendido, “na Idade Média, como na Antiguidade, lia-se habitualmente não como hoje – principalmente com os olhos – mas sim com os lábios, pronunciando-se o que se via, e com os ouvidos, ouvindo as palavras pronunciadas: escutando o que foi chamado de ‘as vozes das páginas’” (OLSON, 1997, p. 18-19).

Mas a leitura começa com os olhos, nos diz Alberto Manguel, (1997, p. 42),

retomando Cícero, para quem a visão é o nosso mais agudo dos sentidos, razão pela qual nos lembramos melhor dos textos que lemos do que dos textos que apenas ouvimos. Olhos perscrutando a página e o coração buscando sentido, esta foi a definição dada para o tipo de leitura feita, por volta do ano de 383, na cidade de Roma pelo bispo Ambrósio e aprendida por Santo Agostinho, numa época em que era comum textos assumirem um corpo de voz. Ler, entretanto, “não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54).

Tomar a leitura como processo desconcertante e pessoal significa a apropriação do texto por um leitor particular, que construirá, com base em suas experiências pessoais, um texto outro, alterado pelas afecções do leitor, e pelas circunstâncias socioculturais em que a leitura foi produzida.

Até aqui falamos apenas de estratégias de leitura: de sua forma coletiva, em voz alta, depois de sua forma solitária, silenciosa. E falar sobre esses dois modos de ler, hoje, parece tratar-se de uma obviedade, porque ambos estão presentes em nosso cotidiano, como se assim o fosse desde sempre. A todo momento vemos pessoas absortas em leituras silenciosas e solitárias nas praças, ônibus ou cafés. E na realidade das salas de aula, a leitura em voz alta ainda é uma prática comum. Entretanto, o ato de adquirir a habilidade da leitura não é um processo automatizado. Embora retome a história daqueles que vieram antes e que também experienciaram esse momento, que significa para todos um ritual de passagem, esse processo implica adquirir uma consciência que, muitas vezes, pode ser traumática.

As estratégias por meio das quais aprendemos a ler não só encaram as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1997, p. 85).

A nossa experiência de quase trinta anos como professora e/ou orientadora de alfabetização e as pesquisas que desenvolvemos há mais de vinte anos levam-nos a acreditar que a aprendizagem das primeiras letras pode definir para o bem ou para o mal a nossa relação com a leitura ao longo de nossa vida adulta. Poderíamos buscar várias práticas que ilustram nossa crença como, por exemplo, o ritual de aprender a ler na sociedade judaica medieval, que pressupunha um envolvimento que ultrapassava o sentido da visão. Porque, recobertas por mel, as palavras sagradas, escritas em uma lousa, eram lambidas ou engolidas em tortas de mel ou em ovos cozidos, depois da leitura em voz alta para o mestre. Em outro extremo, bem próximo de nós geográfica e temporalmente, há o exemplo da poeta Cora Coralina, que apanhava de palmatória, por não guardar de cor as letras da Carta do ABC, que lhe tomava a velha mestra: “A palmatória cresceu no meu medo, seu rodelo se fez maior./ o cabo se fez cabo de machado, a mestra se fez gigante / e o bolo estalou na pequena mão obediente. [...] chineladas e reprimendas, sentada de castigo com a carta de ABC na mão” (CORALINA, 2001, p. 117-118).

A palmatória ou um feixe de varas de vidoeiro no traseiro das crianças marcam a história de aprendizagem da leitura, bem mais que as experiências associadas à doçura do mel, é o que nos assegura Manguel (1997), quando se propõe a contar a história da leitura. Nos tempos antigos e, embora fiquemos pasmos, em muitos espaços também na atualidade, os castigos corporais estão associados à imagem do professor que, a partir do século XV, assume

a tarefa de ensinar, por recomendação, em espaço longe da família.

Interessa-nos ressaltar que, oferecido por mulheres, amas ou mães nos primeiros anos de vida ou por homens no papel de tutores, o aprendizado da leitura nesses primórdios tinha por mérito, seguindo os princípios da escolástica, não fazer o aluno

[d]escobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se um “homem melhor” [...] quando um bom professor empreende a explicação de qualquer trecho, o objetivo é treinar seus pupilos a falar com eloquência e viver na virtude. (MANGUEL, 1997, p. 97).

Os métodos tradicionais da escolástica, ainda no ano de 1441, começaram a ruir quando Louis Dringenberg abandonou os antigos manuais escolásticos, permitindo que seus alunos discutissem os textos clássicos que estavam sendo estudados. “Dringenberg concedeu aos seus estudantes um grau de liberdade de leitura maior do que jamais haviam conhecido. [...] Em 1477, quando morreu, estava firmemente estabelecida em Sélestat a base de uma nova maneira de ensinar as crianças a ler” (MANGUEL, 1997, p. 97). Seiscentos anos depois, os modos de aprendizagem da leitura sofreram evidentemente influências de ordem sociocultural, política e econômica. Mas a ideia de que a leitura deve ser oferecida às crianças assim como o leite e o mel, isto ainda permanece, pelo menos para aqueles que entendem a leitura como alimento essencial aos homens e mulheres, novos e velhos, em busca da liberdade de ser e estar neste mundo, constantemente reinventado pelo poder da palavra.

Entre a leitura lambuzada de mel e o descaso com o objeto livro transitam, de um lado, pais, avós, tios, professores, bibliotecários, editores, escritores entre tantos outros e, de outro, crianças e jovens ávidos em encontrar sentido para sua existência num determinado tempo e espaço. Saber fazer da aprendizagem da leitura uma prática que tenha no afeto sua primordial metodologia, uma vez que em tal prática estão envolvidos sujeitos dotados não só de intelecto, mas, essencialmente, de sentimentos, porque humanos, é o que defendemos, como condição *sine qua non* para levar à formação de leitores literários. Leitores essencialmente capazes de reconhecer criticamente e de ampliar as vozes que fazem do texto literário uma cidade onde várias vias se cruzam na construção de uma comunidade de destinos.

Os leitores a que nos referimos são aqueles capazes de reconhecer e operar com as várias instâncias do texto: a criação, a recepção e a comunicação. Dizendo de outra maneira, a vinculação feita na primeira infância ou na juventude entre o livro literário, os mediadores e os jovens leitores será fundamental para a construção do leitor, modelo idealizado por Umberto Eco (1986), e da construção de um leitor literário com o qual sonhamos. Acreditamos que esse modelo de leitor aponta para uma formação humanística de nossas crianças e jovens.

Mediação: tarefa da família ou da escola?

Difícilmente a criança chegará ao objeto livro sem a mediação de um adulto, principalmente nos seus primeiros anos de vida. Nos primórdios da escrita, quando os textos eram escritos em tabuletas de argila, passando a pergaminhos e depois papiros, apenas os adultos ricos, nobres ou religiosos tinham acesso a tais objetos. Com o advento da imprensa, a reprodução e, conseqüentemente, a circulação do livro em formato de *codex*, aumentou

consideravelmente. No entanto, o livro ainda continuou por longo tempo sendo considerado artigo de luxo, distante do universo das crianças, principalmente daquelas oriundas de classes populares.

Na atualidade, embora já se encontre no mercado uma variedade enorme de livros destinados à infância, o valor de tais objetos ainda continua muito alto para as posses da imensa maioria das crianças brasileiras. E ainda está distante das famílias de baixa renda a compreensão de que o livro, e com ele a literatura, deveria ser considerado um bem de primeira necessidade, como lembra Antonio Candido (1995, p. 239):

Bens incompressíveis não são apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. Portanto, são incompressíveis certamente a alimentação, a moradia [...] direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. [Porque um] esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.

Tal movimento em busca da garantia dos direitos humanos, em geral, e da literatura, em particular, deveria partir de ações propostas pelo poder público por meio de políticas públicas preocupadas com a formação do homem integral, assim como sonhada pelos gregos na criação de suas cidades-estado. Porque a sociedade ocidental, como herdeira da cultura grega, sempre soube do valor da literatura na formação humanística de seus cidadãos. Mas como as políticas públicas em nosso país ainda engatinham nessa direção, e as famílias ainda não se deram conta de seu papel, a via de acesso da criança brasileira ao livro, o que não significa acesso a literatura, se dá na instituição escolar. Por isso, o professor assume o papel de primeiro mediador entre as crianças e os livros, cabendo a ele o papel de ensinar a ler. Mas antes mesmo da “técnica” da leitura, que exige a decodificação de sinais, pressuposto básico para a entrada no mundo da escrita, às crianças não poderia ser apresentado o prazer da leitura mediada por uma voz familiar?

Com essa pergunta voltamos ao título dessa sessão: a mediação é uma tarefa da família, ou da escola? São muitos os fatores envolvidos quando o tema é a mediação e eles não se restringem, obviamente, ao universo da família e da escola. Inclusive, o papel do mercado como forte mediador, quando se trata de formação de leitores na primeira infância, é um aspecto que merece atenção especial. Além disso, há a necessidade de destacar o papel dos editores, dos tradutores, dos adaptadores, entre outros.

Neste texto, vamos nos ater àquelas instituições que, culturalmente, em nosso país, são diretamente responsáveis pela formação de nossas crianças e jovens. Portanto, seria correto dizer que o papel de mediadores da leitura deveria ser das duas instituições – da escola e da família –, embora essa responsabilidade recaia, quase que exclusivamente, sobre a escola.

Leitura entre os lençóis

Ler na cama parece ser uma prática que nos reporta, ou deveria reportar, à infância. A presença de um pai ou uma mãe amorosa, que empresta ao livro o calor do seu corpo e o timbre de sua voz, parece-nos ser um direito que precisaria ser assegurado a todas as crianças

quando chegam ao mundo, ainda na barriga de suas mães. Como Lília Jorge, acreditamos que todas “as crianças do mundo devem ser concebidas como seres nascidos para ler. O que equivale a dizer que a leitura deve ser elevada à categoria duma segunda natureza da pessoa” (JORGE, 2011). A escritora portuguesa assevera que o direito à leitura deveria ser promovido pelo Estado e por todos aqueles que sabem que a leitura amplia a vida e aponta para um novo paradigma de instrução para a liberdade.

Daniel Pennac, em seu livro *Como um romance*, alerta os pais sobre essa inconfundível cumplicidade que se estabelece entre pais e filhos no momento da leitura na primeira infância:

Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a menos especulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas. Não se confessava falta alguma, não se pensava na graça de um quinhão de eternidade. Sem saber, descobríamos uma das funções essenciais do conto e, mais amplamente, da arte em geral, que é impor uma trégua ao combate entre os homens. (PENNAC, 1996, p. 33).

De que realidade familiar Pennac nos fala/escreve? Vale, nesse sentido, lembrar que a grande maioria das famílias brasileiras não tem o hábito da leitura e nem a prática de comprar livros para os seus filhos ou a rotina de visitar bibliotecas.

Propomos aqui buscar alternativas para a construção de um leitor literário. Logo, não podemos deixar de afirmar que a presença das famílias nesse processo, seja como mediadores, seja como modelos a serem seguidos por seus filhos, marcará profundamente a relação dessa criança no seu futuro como leitora. Com isso, não estamos dizendo que a presença cotidiana dos pais na cabeceira das camas de seus filhos até os sete anos será garantia do sucesso destes com a arte da leitura. Diz Pennac (1996, p. 38): “Menor ou não, uma preocupação herdada de um prazer é para ser acompanhada de perto. E nós não acompanhamos”.

Com essa afirmação, Pennac nos lembra que não basta a leitura oferecida como formidáveis aperitivos na infância para garantir a formação de um leitor literário vida a fora. A presença dos pais ou responsáveis será sempre fundamental para alimentar o diálogo aberto pelos livros. E, muitas vezes, a família acredita que, uma vez alfabetizada, a criança já pode ser entregue à sua própria sorte em relação ao mundo do escrito.

Depoimentos de escritores consagrados como Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir revelam como a leitura foi herdada na intimidade do lar: “Mas eu não apreciava menos nossos serões cotidianos, no escritório calafetado; meu pai lia *Le Voyage de Monsieur Perrichon*, ou então nós líamos lado a lado, cada um para si. Eu olhava meus pais, minha irmã, e sentia um agradável calor no peito” (apud FRAISSE; POMPOUGNAC; POLAIN, 1997, p. 20). Naturalmente, tanto para os escritores como para a maioria das pessoas comuns, a alegria da leitura partilhada cederá espaço para as leituras clandestinas, não autorizadas e, por isso mesmo, tão sedutoras. Mas esta é uma das liberdades que se aprende com a leitura: a liberdade de fazer as suas próprias escolhas, incluindo aí a escolha de não ler. Entretanto, a leitura como prazer já terá sido incorporada e, em algum lugar ou tempo, esse leitor em estado de latência voltará a ser um leitor dominado pela bulimia da leitura. Para esses leitores, reencontrar determinados livros equivalerá a reviver a infância:

O que eu sempre desejei reunir, durante toda a minha vida, é aquele abajur

chinês e o fogo da lareira de que me aproximava o mais possível, o tamborete em que me empoleirava e o livro interrompido de Hetzel ou da Biblioteca rosa... O fogo, a leitura, o silêncio, a paz; tudo isso fazia parte de um certo quarto, “o quarto de minha mãe”. (Apud FRAISSE; POMPOUGNAC; POLAIN, 1997, p. 24).

Segundo Jean-Claude Pompougnac (1997, p. 33), a “iniciação na dimensão simbólica do texto passa pela aprendizagem da cifra do código alfabético. Ela exige esforço e provoca decepção. [...] Violência ‘simbólica’, destinada a iniciar, isto é, a introduzir na ordem da letra, desconstruindo as representações ilusórias dos poderes do escrito”.

Como já apontamos anteriormente, a aprendizagem da leitura, seja para as crianças de classes sociais abastadas, ou não, acarreta uma carga de violência simbólica e física e, por isso, muitos autores omitem, por meio da infidelidade de lembranças de seu aprendizado, a dimensão violenta. Já outros dão ênfase a esse drama pedagógico, como é o caso da poeta Cora Coralina, em seu poema “Menina mal amada”, do qual já citamos um trecho anteriormente.

As experiências que venho acompanhando ao longo dos meus vinte anos como pesquisadora na área da formação do leitor revelam que, ao contrário de ser um lugar de acolhimento de angústias desencadeadas pela introdução “na ordem da letra”, as famílias estão, em geral, muito mais preocupadas em comparar o desempenho do filho em relação às outras crianças, irmãos, primos, vizinhos do que em oferecer um ambiente composto por livros e uma predisposição à partilha amorosa de textos. Muitas famílias ainda acreditam que o papel de alfabetizar é responsabilidade exclusiva da escola, principalmente quando é paga. E a concepção de alfabetização ainda é a de domínio de um sistema, de um código para o qual será necessária apenas a habilidade da memória. O conceito de letramento como domínio de uma prática social da leitura, que implica o aspecto cognitivo, mas também aciona o emocional, o físico e o social, ainda está distante até mesmo dos professores, que deveriam se aprofundar nesse tema. Assim, o que podemos esperar das famílias?

Sonhamos, contudo, com um tempo em que, nas maternidades, seja oferecido, dentro dos cursos de puericultura, a noção de que o corpo da mãe será sempre o primeiro e fundamental livro a ser lido pela criança e que a passagem da voz para a letra deve ser uma das tarefas incluídas como lição de maternagem, capaz de gerar um prazer duplo assim como o gesto da amamentação. Trata-se de experiências que ficarão guardadas no armário da memória e constituirão o cerne do leitor que desejamos, porque forjado naquilo que o aproxima de todos os outros e que o constitui como humano.

Escola: espaço de mediação ou de distanciamento entre crianças e livros?

Dizer que a escola ensina mal não só a leitura, como também a matemática, a história, a geografia a ética e demais conteúdos ou disciplina, já se tornou lugar comum, assim como se generalizou a opinião sobre o descrédito com a profissão de educador. Mas, em relação à leitura, um fato curioso vem comprovando as inúmeras pesquisas nessa área: quanto mais anos de escolaridade, mais distantes os alunos ficam da leitura. É óbvio que os castigos corporais, que marcaram a história da leitura mais remota, como sinalizado no início de nosso texto, contribuem ainda hoje para isso. Contudo, a inabilidade e a falta mesmo do hábito de leitura por parte dos professores são o que de mais grave acontece nas escolas de educação infantil e de ensino básico por todo o país, tanto nos grandes centros como nas regiões

periféricas. Bartolomeu Campos de Queirós, escritor e educador, como muitos outros, já vem advertindo que na escola a leitura custa muito caro; custa prova, custa fichas, resumos etc.

Estamos falando de uma violência “simbólica”, como já lembramos. Uma experiência que deveria ampliar na criança a sensação de liberdade e de possibilidade de criação tem sido, em geral, uma prática de tortura permanente, imposta às milhares de crianças cotidianamente nas salas de aula no Brasil. Tortura física, como lembra o poema de Cora Coralina, e tortura psicológica, quando as crianças são chamadas de retardadas ou burras por não lhe entrar na mente a compreensão da técnica mesmo da leitura. Os programas de aceleração de aprendizagem espalhados pelo Brasil existem para corrigir problemas de alfabetização. Atendem às crianças que não aprenderam em tempo esperado o mecanismo da leitura e da escrita e que, por isso, precisam ser “aceleradas”, para corrigir um descompasso entre idade e série. Mas o problema não se limita ao ensino fundamental. São muitos os professores nos cursos de Letras ou em qualquer outro curso universitário que reclamam da incapacidade de seus alunos lerem verdadeiramente um texto. E programas para corrigir tal deficiência praticamente inexistem. Como consequência dessa falta de projetos ou programas que estimulem os alunos das várias licenciaturas a gostarem de ler, percebemos que há professores que não sabem ensinar ao seu aluno a leitura como fonte de conhecimento e de prazer porque eles próprios não vivenciaram essa experiência, quer na infância, quer na formação que tiveram para serem professores.

A aprendizagem da língua materna nas primeiras séries do ensino fundamental, e também na educação infantil, abrange o ensino da língua e da literatura em uma mesma disciplina. Contudo, o que se constata, analisando-se as práticas educacionais, é a conversão do texto literário em suporte para que se ensinem as regras de funcionamento da língua. A possibilidade do leitor de completar as lacunas e os vazios existentes no texto literário, como nos lembra Iser (1996), é ignorada, fazendo com que a literatura, da forma como é usada em sala de aula, se torne um texto didático, unívoco.

Políticas públicas que investem em programas de distribuição de livros são de suma importância, porque permitem suprir a falta de recursos das famílias de baixa renda. Para tanto, também é necessário capacitar os professores, para que eles entendam que “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Nosso papel aqui não é o de julgar as políticas educacionais ou os cursos de formação de professores, porque isso alimentaria um discurso que já é antigo. Nosso papel é o de insistir e de reiterar que a mediação de leitura baseada em pressupostos e estratégias que priorizem a fruição estética, possível apenas com o texto literário, pode levar alunos e professores a verem na leitura literária um caminho para a humanização do homem. Para isso, as clássicas divisões em faixas de idade e classes sociais não têm importância, porque a literatura como, de resto toda arte, deve ser direito de todos.

Algumas considerações finais

Qualquer discussão que se pretenda sobre a formação de leitores, principalmente quando se idealiza um leitor literário, deve partir da ideia de que o texto não é o limite da leitura. A voz, o corpo, o cheiro, a cor, o sabor e outros tantos fatores sinestésicos acompanham e prolongam as experiências com a leitura de um livro literário. Sobretudo quando aquele que se oferece para o papel de mediador, seja ele uma pessoa da família, um professor, um bibliotecário, um amigo, se mostra sensível a esses aspectos, seja por

conhecimento teórico ou por intuição. Só dessa forma, apreendida como necessidade vital, “ou como uma outra natureza do ser”, a leitura literária poderá reconduzir o homem para sua vida mundana. Feito de outra maneira, o homem – criança ou adulto – viverá com a literatura a experiência de se enclausurar em departamentos limitadores de disciplinas didáticas, de onde dificilmente poderá extrair qualquer prazer, como, em geral, acontece com o adulto que se perde na monocultura da leitura profissional.

Por último, acrescentamos:

Dificilmente vão se tornar leitoras crianças, mesmo as socialmente privilegiadas, que tenham contato com adultos – sejam eles pais, parentes ou professores – que recomendam e elogiam a leitura, indicam nomes de livros e escritores “clássicos”, defendem a importância dos livros mas, na verdade, não são leitores, não apreciam a literatura, nem sequer sabem usar livros. São apenas “politicamente corretos”. (AZEVEDO, 2011, p.1)

Voltando ao anunciado no início de nosso texto, lembramos que, mesmo sendo a leitura na tela uma forma de alfabetização cada vez mais presente na contemporaneidade, é na relação de prazer gerado entre o corpo do leitor e o corpo do livro que será construída a experiência de fruição necessária para que se instalem os afetos e os traumas. Essa condição será capaz não só de fazer com que o texto atinja a sua plenitude de significação e comunicação, mas de também levar, futuramente, o leitor à condição de ser ele próprio um escritor. Com Cosson (2006, p. 40) afirmamos: “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas”. Dessa forma, entendemos que contribuir com uma mediação qualificada é umas das maneiras de exercermos uma educação literária, capaz de garantir a todas as crianças o direito à literatura como bem cultural simbólico e, entre outras coisas, afastá-las das barbáries provocadas por mentes planificadas.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. “A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores” Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br>> Acesso em: 22 jun. 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global, 2001.

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

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997. p. 11-50.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. v. 2. Trad. Johanes Kretshmer. São. Paulo: Editora 34, 1999.

JORGE, Lídia. Fragmento extraído do texto *Nascidos para ler*. Disponível em:
<<http://www.lidiajorge.com/post.php?>> Acesso em: 22 jun. 2011.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

1Ebe Maria de Lima Siqueira, Profa. Doutoranda CNPq, Unidade Universitária Cidade de Goiás – UEG. Pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa em Leitura e Ensino de Poesia.

ebelima@bol.com.br