

# A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERATURA: ESPAÇOS (COM)FABULADOS

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Ivana Ferrante Rebello**

**Rita de Cássia Silva Dionísio Santos**

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa “Ensino de literatura na educação básica: estudo de manuais didáticos”, institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros (RESOLUÇÕES 024 e 275 CEPEX/2020).

Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade.

(BORGES, 2015, s/p)

As bibliotecas escolares costumam estar ao final dos corredores, num espaço geralmente improvisado, com iluminação precária e pouca atratividade. Prateleiras organizadas guardam livros raramente ou nunca abertos, catalogados e arquivados. Em visitas recentes a escolas de Ensino

Fundamental e Médio, percebemos que há bibliotecas que são, geralmente, salas trancadas. Em parte, porque nelas se concentra um patrimônio escolar constituído de televisão, vídeos cassetes e data-shows, que devem e merecem ficar ao abrigo de roubos, desvios ou intempéries. Em parte, porque, historicamente, as bibliotecas são concebidas como arquivos petrificados ou lugares sagrados, a que poucos iniciados terão acesso. A constatação nos permite pensar no espaço dado à literatura na prática escolar.

A arquitetura das escolas públicas não considera o lugar das bibliotecas. Distante dos espaços de maior visibilidade e circulação dos estudantes, a biblioteca escolar costuma servir também para condicionar caixas de livros didáticos, depósito de carteiras e cadeiras, computadores empoeirados e equipamentos em desuso. A “extravagante felicidade” mencionada por Jorge Luís Borges torna-se uma excrescente mensagem, num cenário que, a rigor, deveria encantar leitores e formar cidadãos.

Sanches Neto, no artigo “Desordenar uma biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola”, afirma que “A biblioteca não pode ser vista como um lugar secundário do estabelecimento escolar. Ela é o cerne do ensino e como tal deve ocupar uma localização privilegiada” (SANCHES NETO, 1995, p. 31). A conclusão do pesquisador, como se comprova, está muito afastada da realidade.

O primeiro **Plano Nacional de Educação** (PNE/2000) previa que todas as escolas fossem equipadas de bibliotecas em 5 anos. Entretanto, os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam que não houve avanços nem na ampliação do número de bibliotecas, tampouco no incentivo a seu uso. Mal-usado, precário, inacessível e frustrante, o lugar físico da biblioteca é uma interessante metáfora para se compreender os espaços que o livro literário e a formação do leitor de literatura têm na realidade escolar na contemporaneidade. O **Plano Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE), instituído pelo Ministério da Educação em 1997 – incorporado, em 2017, pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – com o propósito de distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência para a composição dos acervos escolares, ao que parece, ainda não é fruído em todas as suas potencialidades. As propostas e políticas pedagógicas acerca da leitura literária na escola estão discriminadas nos documentos da Educação Básica, que considera o acesso à literatura um direito dos estudantes. Entretanto, tempo, escolarização e fragmentação de leituras influenciam nas escolhas e metodologias utilizadas em sala de aula. Na prática, o professor e o estudante só dispõem com regularidade do livro didático, como meio de acesso à literatura.

Vêm ganhando corpo as discussões acerca da importância das bibliotecas nas escolas e de como deve ser concebido esse espaço, de modo que se torne, efetivamente, um local de encontros, diálogos, aprendizado e leituras. Uma biblioteca é mais do que uma sequência de livros acondicionados em estantes, ou amontoados em caixas. Ela precisa abrir-se para o estudante, despertando sua curiosidade e interesse. Lembra-nos a lição de Besnosik (2015, p. 58), para quem “a presença do livro não significa a existência do leitor. Há todo um trabalho que precisa ser realizado para que os livros saiam das estantes e comecem a povoar a vida dos sujeitos”.

Entre o paraíso idealizado por Borges e a realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras parece haver um abismo. Gláucia Mollo e Maria José Nóbrega, em texto publicado no livro **Biblioteca escolar: que espaço é esse?**, revelam que

Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), revelam uma situação preocupante: a cada dez escolas, sete não têm um acervo de livros disponível para seus estudantes. Apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem bibliotecas. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet. (MOLLO; NÓBREGA, 2011, p. 4).

Para as pesquisadoras, o conhecimento desse cenário revela o desafio enorme que a sociedade brasileira deverá enfrentar, considerando ainda o que prevê a Lei nº 12.244/2010, no tocante à universalização das bibliotecas escolares no Brasil. A promulgação da lei coloca em questão os papéis desempenhados pela biblioteca escolar, alinhados à presença indiscutível da tecnologia à disposição do leitor.

Esse dado já é suficiente para nos fazer entender que não só a aquisição como a prática de leituras mudou. Já não se concebe mais uma leitura horizontal, com páginas sequenciais, quando o leitor, conectado, pode ter acesso a várias janelas que orientam seu olhar para múltiplos textos. Por esse ângulo, podemos supor que a própria organização tradicional das bibliotecas deve ser repensada no espaço escolar. Não são poucos os estudos que têm se ocupado desse objeto. Afinal, estando em pleno século XXI, considerado o século do conhecimento, não é tarefa fácil aceitar com tranquilidade que as escolas, como principais agências de letramento, não priorizem o espaço da biblioteca escolar como centro difusor de educação e cultura.

Todos somos unânimes na compreensão de que o acesso virtual a textos, bem como as novas práticas de leitura, produz grande impacto na aprendizagem escolar, em que o livro ocupa(va) posição central. Essa questão deve considerar, ainda, o lugar pouco atrativo e quase obsoleto da biblioteca na organicidade escolar e a forma como o livro literário, chegando mal à mão do estudante, perde gradativamente espaço para as mídias. O desafio que se coloca ao professor, na contemporaneidade, é também esse, porque, ainda que ele saiba que não pode ignorar a internet, o letramento literário não pode acontecer apenas por este meio. É preciso lembrar que o termo letramento envolve habilidades como capacidade de ler e compreender com profundidade os textos, desenvolver capacidade de análise, de comparações e de relações entre eles. Além disso, espera-se que o estudante, gradativamente, leia textos mais densos e mais complexos.

Essa importante questão nos leva de volta ao caminho das bibliotecas e dos livros. A biblioteca não pode ser mais o lugar da falta e da ineficiência na prática escolar, mas se o é, quais são os caminhos que se colocam para que o livro chegue às mãos do estudante?

No profundo fosso das desigualdades sociais do Brasil, são raras as escolas com espaços planejados para a prática de leituras; também são poucas as que contam com acervo adequado de livros para todos os níveis de escolarização. Ainda se leva em consideração as poucas horas dedicadas à leitura em sala de aula.

A literatura é, mormente, ministrada dentro da carga horária do componente curricular Língua Portuguesa. Como o espaço das bibliotecas é precário ou fechado, a prática da leitura literária se dá por meio do livro didático, quase sempre sem obrigatoriedade de carga horária específica destinada a ela. Enclausurada na arquitetura precária das escolas, na grade curricular e nos livros didáticos, a literatura desconfigura-se como objeto autônomo, inquieto, tornando-se um lugar de falta e de exclusão. Esse não-espaço, esse lugar de falta é que nos diz, exaustivamente, que há muito a ser feito.

## 1. A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos dos diferentes componentes curriculares têm como objetivo estabelecer uma espécie de espelhamento das orientações descritas nos documentos oficiais sobre conteúdos para os diversos níveis de ensino da Educação Básica. Assim, as coleções organizam-se em unidades e capítulos variados, com a proposta de que esses temas sejam distribuídos ao longo das etapas, de forma a atender às principais exigências da Educação.

No âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, a coleção **Português: linguagens** (Ensino Médio, volumes 1, 2 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Saraiva, 2015)<sup>1</sup> – coleção mais distribuída no Brasil pelo PNL/D/2015, conforme informações disponíveis no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>2</sup> – contempla conteúdos de linguagens como gramática, sintaxe, produção de texto e literatura, entre outros. No que diz respeito à literatura, apresenta-se uma perspectiva historiográfica, passando pelo Classicismo, Barroco, Romantismo etc., até à contemporaneidade, em que se nota a presença de fragmentos de textos e ensaios críticos sobre a função e a natureza da literatura e a visada dialógica com o cinema, a música e outras expressões artísticas.

No volume 1 da coleção,<sup>3</sup> podem ser encontrados textos literários de gêneros variados, com destaque para o poema, sendo que, para a maioria dos textos extensos, o registro traz apenas um excerto da produção, como se pode notar na página 34, com a referência a textos de Camões e de García Lorca, ou na página 105, referenciando-se a um poema de Castro Alves. O livro apresenta aproximadamente três dezenas de fragmentos de textos literários, sendo a maioria de autoria de homens, com exceção de referências a Marina Colasanti, Hilda Hilst e Roseana Murray, por exemplo.

Com o objetivo de se apresentar como um conjunto de textos literários minimamente importantes à formação do estudante, e pelo caráter de contingência de um livro didático, sabe-se impossível que esses materiais tragam textos extensos na íntegra – como mencionado anteriormente. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Manual do Professor, anexo ao livro do estudante, cumpre tarefa fundamental ao colocar à disposição do docente informações relativas ao projeto pedagógico da coleção, à metodologia e à estrutura adotadas à composição da obra, às sugestões de estratégias didático-metodológicas para o trabalho e às sugestões de leitura extraclasse e de filmes.

O livro mencionado, na seção “Sugestões de estratégias” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 448), sugere-se que o professor estimule os estudantes a conhecerem os

1 As unidades dos três volumes, cada um com aproximadamente 400 páginas, acrescidas do Manual do Professor, faz parte do material que integra o *corpus* do projeto a que este texto se vincula.

2 Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 06 jun. 2019. (Na fase de elaboração desta proposta de pesquisa, que se iniciou ainda no primeiro semestre de 2019, não se encontraram dados sobre a distribuição dessas coleções do componente Língua Portuguesa a partir de 2015.)

3 Como mencionado, aqui, a nossa reflexão se voltará a apenas um volume da Coleção *corpus* do projeto.

autores estudados nos capítulos, perguntando-lhes sobre quais e como eram os textos a que porventura tiveram acesso. Como os capítulos têm como base roteiros de análise e interpretação de textos, as sugestões versam também sobre a resolução de questões em grupos para posterior correção oral e coletivamente, a depender das especificidades das produções em estudo. Entre outras propostas, a manual didático sugere ainda a leitura silenciosa ou oral pelo professor e atividades orais como debates e a pesquisa de relações entre os temas trabalhados nos textos literários e os boxes e ilustrações que os acompanham – estratégias e propostas didáticas que, em nossa avaliação, mostram-se positivas e eficazes no trabalho com o texto literário, de maneira a subsidiar o trabalho com o texto literário em sala de aula.

## 2. LITERATURA E INDISCIPLINA: INTERVENÇÕES

O verbo ler não suporta o imperativo.

(PENNAC, 1993, p. 11)

Essa pesquisa, em andamento, vem observando as singularidades dos cotidianos escolares e a forma como a literatura tem sido trabalhada em sala de aula. A presença de um acervo qualificado nem sempre é o problema maior, visto que, a partir da década de 1990, do século XX, as políticas públicas de leitura preocuparam-se em munir as escolas de livros didáticos e literários. Observamos, no entanto, que ainda é muito tímida a cultura escolar de articulação por parte dos sujeitos que assumem o fazer pedagógico.

Retomando o lugar da biblioteca na escola, além da constatação do novo espaço da mídia, que se torna realidade concreta a que as práticas escolares não devem desprezar, pensamos que é imperativo redefinir o conceito tradicional de arquivo (comum nas bibliotecas). Na prática escolar, o arquivo da biblioteca tem a tarefa de catalogar e preservar livros, mas seu lugar não pode ser uma espécie de santuário, onde se deve entrar em silêncio. A felicidade extrema a que alude Borges, colocado na epígrafe deste texto, considera a biblioteca como palco e cenário, constituído de múltiplos caminhos e destinos. Cada um deve percorrê-la da sua forma. No entanto, como iniciar tal caminhada?

Recorremos a Umberto Eco, que lembra que “todo texto é a uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor” (ECO, 1994, p. 34). Para ser mobilizado, esse corpo precisa de motivações – eis onde deve entrar o professor. Ele deve ser o encantador, o motivador desse encontro. Sua competência técnica, sua habilidade e sua experiência de leitor devem ser convocadas para fazer a transposição do leitor do mundo, tal como considera Paulo Freire, para o leitor de livros, como requer a formação plena do educando.

José Mindlin, bibliófilo e detentor de uma biblioteca de acervos raros, declarou que “Todo bom leitor teve na sua história de leitura alguém mais velho, que o iniciou no amor aos

livros” (MINDLIN, 2009, p. 20). O professor deve ser esse alguém que, imbuído da tarefa de ensinar a ler, deverá trazer para sua prática cotidiana o prazer de ler e o amor pelos livros. Os primeiros contatos devem ser lúdicos, desvinculados da ordenação enfileirada da sala de aula convencional, em que o corpo e os sentidos de todos devem ser convocados.

As proposições e estratégias a seguir são frutos das aulas ministradas em discussões em sala, levadas para escolas de Educação Básica da rede pública, com a participação e coordenação das professoras integrantes do projeto “Ensino de Literatura na Educação Básica: estudo de Manuais Didáticos”, Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e Ivana Ferrante Rebello do curso de Letras/ Português da Universidade Estadual de Montes Claros/ UNIMONTES (2018/2019).

### 3. A POÉTICA DO CORPO

Se o contato mais frequente do estudante com a literatura é a que está no livro didático, como o professor pode intervir? E o que fazer, quando os recursos de tempo e os aportes midiáticos não estão disponíveis?

O discurso pedagógico simplifica e empobrece o conhecimento literário, servindo-se do texto literário para ensinar conteúdos nada relacionados a ele. Vê-se, comumente, um texto descontextualizado, incompleto, com ausência de informações sobre o autor. Ao ser transportado para o livro didático, o texto sofre transformações em sua forma e estrutura. Como nos lembra Magda Soares, “relacionar-se com um objeto-livro-literatura é completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades, diagramações, ilustrações e protocolos de leitura diferentes.” (SOARES, 2011, p. 37).

Tomamos como base o poema “Fico cheio de Tremeliques”, de Sérgio Capparelli, que consta no livro **Português: Linguagens**, 9º ano, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, citado abaixo:

2- Leia este poema, de Sérgio Capparelli:

Fico cheio de tremeliques  
Se você demora suas mãos nas minhas  
fico cheio de tremeliques;  
Se o telefone toca durante a noite  
fico cheio de tremeliques;  
Se o telefone não toca durante a noite  
fico cheio de tremeliques;  
Se você esquece o seu olhar nos meus  
fico cheio de tremeliques;  
Se sua risada explode clara

fico cheio de tremeliques;  
Se fica escuro na sua tristeza  
fico cheio de tremeliques;  
Se você se afasta de mim  
fico cheio de tremeliques;  
Se eu me afasto de você  
fico cheio de tremeliques;  
E quando você me abraça  
fico cheio de tremeliques.

Estou morrendo de tremeliques!

(111 poemas para crianças, Porto Alegre, L&PM, 2003, p. 72).

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 82)

Conforme observamos, não há nada que introduza o leitor à experiência da leitura de um poema. Não há informações sobre o texto poético e suas especificidades, como não há nada sobre o autor. Esse dado já é suficiente para demonstrar o pouco prestígio do poeta no livro didático. Quem é o autor? Que livros publicou? Em que ano vive(u) ou escreve(u)? Fossem outras criações de áreas como ciências ou tecnologias, o nome do criador, inventor seria dado, ao lado de uma biografia sucinta. Além disso, vê-se que o poema é usado para, tão somente, apreensão de aspectos gramaticais da língua.<sup>4</sup> Toda a beleza da linguagem literária e seus recursos estéticos passam ao largo no livro didático.

Comprovadas as deficiências, as professoras propuseram um trabalho, em três aulas, em que a compreensão acerca do objeto literário e a possibilidade de aprendizados estéticos integrassem a parte principal do objetivo didático.

Em contato prévio, os estudantes foram convidados a levarem para a aula do dia seguinte garrafas pet com pedras. A novidade constituiu uma curiosidade e um elemento desafiador na rotina da prática escolar: o que fariam com aquele material inédito? Que aula seria aquela?

Aula 1: No dia seguinte, as professoras levaram cópias do poema, distribuíram entre eles e dividiram a turma (30 estudantes) em 3 grupos: o grupo 1, denominado grupo de percussão, ficaria com as garrafas pet; o grupo 2, denominado grupo de leitura, ficaria com as cópias do poema; o grupo 3, denominado grupo de arranjos sonoros, ficaria responsável por fazer movimentos com o corpo, ao repetir somente o verso: “Fico cheio de tremeliques”. Os estudantes foram convidados a irem para a quadra de jogos da escola.

---

4 As duas questões envolvidas à análise do poema são: “a) Há no poema dois tipos de oração subordinada adverbial. Identifique essas orações e classifique-as. b) Uma das orações se repete várias vezes no poema. Que papel essa repetição cumpre no texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 82)

Inicialmente, as professoras leram todo o poema, enfatizando a sonoridade e ritmo próprios. Foram distribuídas as tarefas e passou-se à execução da leitura do poema, com cada grupo executando suas funções. A experiência, executada entre risos e comentários leves, repetiu-se várias vezes, com os grupos revezando suas funções. As professoras orientadoras aproveitaram para explicar aos estudantes sobre as expressões do corpo e de como ele era importante para a comunicação poética. Os objetivos da aula eram trabalhar o ritmo, a musicalidade e a expressividade poética, num espaço diferenciado, com uma percepção lúdica. Objetivo plenamente alcançado, perceptível nas reações e comentários pós-aula. Como tarefa, os estudantes deveriam pesquisar sobre a vida do escritor Sérgio Caparelli.

Aula 2: A pesquisa deve integrar o trabalho em sala de aula. Por meio dele, o estudante interage com o conteúdo a ser ministrado, buscando, ele próprio, seus próprios conhecimentos. No caso específico, Sérgio Caparelli é um escritor voltado principalmente para o público infanto-juvenil, com mais de 30 livros publicados. É ganhador de 5 prêmios Jabutis, um dos mais conceituados do Brasil. Os resultados da pesquisa geraram interessantes conversas sobre o mundo da escrita, os prêmios literários, a vida do escritor e, principalmente, sobre as diferenças entre escritor e eu-lírico, importantes para a compreensão do poema.

Aula 3: Essa etapa foi dedicada à avaliação. Os estudantes deveriam consultar o dicionário e procurar os sentidos da palavra “tremelique”. Depois disso, eles deveriam escrever um parágrafo, apontando o que, para eles, a palavra significava no poema. Por fim, deveriam criar um desenho ou um *funk*, que representasse o poema, na concepção de cada um.

Esse relato de experiência procurou demonstrar como a prática da sala de aula pode retirar a literatura do limbo da escolarização e trazê-la, revitalizada, para seu espaço natural: o da arte. Consideramos que práticas semelhantes podem acontecer, se o professor, condutor do processo de ensino e aprendizagem, souber as diferenças entre cada modalidade textual e de como elas requerem abordagens diferenciadas.

No caso específico, a abordagem de um poema requeria a apreensão, ainda que intuitiva, das categorias de ritmo e musicalidade, integrantes da linguagem poética. Além disso, como objeto inquieto, o poema requer que se desafiem os espaços habituais da sala de aula: tirá-los do lugar habitual e propor uma nova postura corporal abriu caminho para percepções diferentes do sujeito frente à expressão artística. Por fim, propôs-se um modo diferente de avaliação, em que a percepção individual sobre o objeto-texto foi valorizada.

O exemplo reforça a necessidade de desafiar o que está proposto na arquitetura escolar, no aprisionamento modelar do livro didático e na própria prática de ensino-aprendizagem, em que a desmobilização, a motivação e a criação são constituintes essenciais. Não se pode conceber uma escola passiva e repetidora, numa sociedade tão diferente e desafiadora, como a desse século XXI.

O advento da pandemia obrigou-nos a todos a reinventar formas de expressão e de sedução, a despeito do distanciamento e dos limites impostos pela grave situação de saúde que tomou o mundo. Neste momento, escrevendo este texto e relatando uma prática acontecida antes das ameaças geradas pelo COVID-19, pensamos quais alternativas propor, para a mesma aula sobre poesia, e diante do mesmo texto, em condições virtuais. Poderíamos, por exemplo, fazer o mesmo “jogral” poético, cada qual em sua casa, usando artefatos que acompanham o cotidiano doméstico (livros e canetas, panelas e talheres, sapatos...), para os efeitos de percussão. A avaliação poderia ser feita com a produção de pequenos vídeos, feitas pelo próprio celular, que remetessem à interpretação de cada estudante sobre o poema “Tremeliques”. A pandemia nos trouxe, ainda, uma preciosa lição: na vida e na sala de aula o importante é resgatar o lúdico, expressar as emoções e buscar a alegria.

## REFERÊNCIAS

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Dinamização de acervos: de que acervos falamos. Revista Digital – **Cátedra UNESCO de Leitura –PUC-Rio**. Rio de Janeiro. Disponível em: [www.catedra.puc-rio.br/portal/formacao/publicacoes/revista\\_digital](http://www.catedra.puc-rio.br/portal/formacao/publicacoes/revista_digital). Acesso 18 jan. 2016.

BORGES, Jorge Luiz A Biblioteca de Babel. In **Ficções** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. vol. 1,2,3.

MINDLIN, José. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

MOLLO, Gláucia; NOBRE, Maria José. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>. Acesso 18 de dezembro, 2020.

PÉNNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto: Edições Asa, 1993.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma Biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola. **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB/Porto Alegre: Mercado Aberto, v.14, n. 26, pp. 30-34, dez. 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.