

A educação literária de adolescentes e jovens no contexto da biblioteca escolar / *The literary education of adolescents and young people in context of the library school*

*Fabiola Ribeiro Farias**

RESUMO

O artigo aborda as ofertas da literatura e das bibliotecas escolares a adolescentes e jovens e de que maneira, tendo em vista um projeto de educação que tenha como horizonte a formação de um sujeito que se reconheça como sujeito histórico, determinado por relações sociais, econômicas e culturais (pedagogia histórico-crítica), as bibliotecas podem contribuir em tal processo formativo. Para isso, discute um entendimento de educação literária, tendo como suporte a concepção de trama leitora de Constantino Bértolo (2014), apresenta os principais objetivos e serviços de bibliotecas escolares a partir de duas concepções distintas, sendo uma a do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (2010) e a outra a de Álvarez e Castrillón (2013), e propõe, sob aspectos distintos, diretrizes para a educação literária de adolescentes e jovens em bibliotecas escolares, concluindo que as bibliotecas escolares devem participar do planejamento e da execução do projeto político-pedagógico da escola e que a leitura, especialmente a literária, deve fazer parte da rotina escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Biblioteca escolar; Adolescentes; Jovens.

ABSTRACT

The article deals with the offerings of literature and school libraries to adolescents and young people and how, in view of an educational project that has as its horizon the formation of a subject that is recognized as a historical subject, determined by social, economic and social relations. (historical-critical pedagogy), libraries can contribute to such a formative process. To this end, he discusses an understanding of literary education, supported by Constantino Bértolo's conception of reading frame (2014), presents the main objectives and services of school libraries from two different conceptions, one being the Library Studies Group (2010) and the other one by Álvarez and Castrillón (2013), and proposes, under different aspects, guidelines for the literary education of adolescents and young people in school libraries, concluding that school libraries should participate in the planning and execution of the project political-pedagogical of the school and that the reading, especially the literary, should be part of the school routine.

KEYWORDS: *Literary education; School library; Adolescents; Young people.*

1 Introdução

Em outubro de 1944, diante de seu segundo inverno em Auschwitz, Primo Levi, então um prisioneiro judeu do nazismo, constata a impotência das palavras diante de situações que escapam a uma vida comum:

* Graduada em Letras, mestre e doutora em Ciência da Informação pela UFMG. É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Brasil, fabirfarias@yahoo.com.br.

Assim como nossa fome não é apenas a sensação de quem deixou de almoçar, nossa maneira de termos frio mereceria uma denominação específica. Dizemos “fome”, dizemos “cansaço”, “medo” e “dor”, dizemos “inverno”, mas trata-se de outras coisas. Aquelas são palavras livres, criadas, usadas por homens livres que viviam, entre alegrias e tristezas, em suas casas. Se os Campos de Extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido uma nova, áspera linguagem, e ela nos faz falta agora para explicar o que significa labutar o dia inteiro no vento, abaixo de zero, vestindo apenas camisa, cuecas, casaco e calças de brim e tendo dentro de si fraqueza, fome e a consciência da morte que chega. (LEVI, 1988, p. 125-126).

O escritor italiano apresenta em seu romance *É isto um homem?* um relato do tempo em que viveu em um campo de concentração nazista, na Polônia. Para além da alimentação escassa, do trabalho exaustivo, das relações violentas com outros prisioneiros, da doença e do inverno rigoroso, Levi (1988) constata que as palavras que conhece, que até então serviam para comunicar e para pensar o mundo, são insuficientes para expressar o que acontece em uma situação extrema como a de um campo de concentração. Diante do horror, seriam necessárias novas palavras para dizer de outra condição de fome, cansaço, medo, dor e inverno.

Guardadas as devidas proporções e com a ressalva de ciência da diferença entre os contextos, tomo como mote a impotência das palavras percebida e declarada por Primo Levi para pensar a leitura literária por adolescentes e jovens. É a mesma imposição de necessidade de mais língua para dizer, com alguma plenitude, da violência dos campos de concentração que proponho como ancoragem para a formação de leitores literários, especialmente adolescentes e jovens. Dito de outra maneira, a leitura literária deve se oferecer aos adolescentes e aos jovens como repertório para compreender o mundo e, também, para dizê-lo e indagá-lo.

Essa perspectiva de formação de leitores se aproxima do horizonte educacional da pedagogia histórico-crítica, que entende que o trabalho educativo

[...] produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. (DUARTE, 2012, p. 50).

Assim, proponho-me a refletir neste artigo sobre as ofertas da literatura e das bibliotecas escolares a adolescentes e jovens e de que maneira, tendo em vista um

projeto de educação que tenha como horizonte a formação de um sujeito que se reconheça como sujeito histórico, determinado por relações sociais, econômicas e culturais, as bibliotecas podem contribuir em tal processo formativo. Para isso, discuto um entendimento de educação literária, tendo como suporte a concepção de trama leitora de Constantino Bértolo (2014). Em seguida, apresento os principais objetivos e serviços de bibliotecas escolares. Por fim, proponho, sob aspectos distintos, diretrizes para a educação literária de adolescentes e jovens em bibliotecas escolares.

É importante ressaltar que ao mencionar adolescentes e jovens como sujeitos de uma educação literária e usuários de bibliotecas escolares, lidamos com concepções de adolescência e juventude superficiais, que não contemplam a diversidade e a complexidade dos sujeitos a que se referem. A única definição que pode ser aceita como comum a todos é o recorte etário feito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que estabelece como adolescente o sujeito entre doze e dezoito anos de idade, e pelo Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013 (BRASIL, 2013), que circunscreve o jovem como pessoa entre quinze e vinte e nove anos de idade.

Também é necessário destacar que a pedagogia histórico-crítica não se dedica, especificamente, a refletir sobre leitura e literatura e que neste texto é tomada como um horizonte educativo, que pauta e norteia qualquer iniciativa que faça parte desse contexto.

2 Educação literária

A expressão “educação literária” é relativamente incomum na produção bibliográfica brasileira que se dedica a refletir sobre formação de leitores e ensino de literatura. Talvez seja na junção desses dois termos - formação de leitores e ensino de literatura – que a educação literária possa se estabelecer. Mais que a formação de leitores, que vem se consolidando como processos de leitura e interpretação de textos em gêneros, autorias e experimentações estéticas distintos, e que o ensino de literatura, que muitas vezes se dedica quase exclusivamente à abordagem de conhecimentos sobre a literatura (estilos de época, figuras de linguagem, por exemplo), e não propriamente literários, a educação literária, tal como compreendida aqui, vai ao encontro do que postula o trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica: a leitura de literatura como

instrumento para a compreensão e a indagação do mundo, em perspectivas sociais, culturais, econômicas, individuais e coletivas. A literatura como proposição de experiência para o leitor, que a ele ofereça elementos para compreender em que relações estamos inseridos, a que interesses econômicos estamos subordinados e em que crenças ou verdades essas construções se sustentam. De maneira resumida, essa pode ser considerada a tarefa, sempre em marcha, do trabalho educativo e da educação literária: tomar a leitura, especialmente a de literatura, como prática social, cultural e histórica, como exercício de natureza intelectual por meio do qual os sujeitos, a partir de sua experiência e conhecimentos prévios e se valendo de habilidades linguísticas, participam da cultura escrita, apropriando-se das narrativas produzidas pela humanidade ao longo do tempo e do espaço e, principalmente, compreendendo esse processo.

Nesse entendimento, para além do acesso às narrativas e construções poéticas guardadas e oferecidas por um texto, o que está em questão é sua compreensão histórica, social e linguística no ato da leitura, isto é, a compreensão da escrita como produto, com seu lugar, tempo e condições de produção, com suas marcas objetivas e, principalmente, com as possibilidades oferecidas para sua apropriação subjetiva. Assim,

[...] a leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. (BRITTO, 2003, p. 100).

O “posicionamento político diante do mundo” por meio da leitura é uma perspectiva ampla, que se insere na participação na cultura escrita em níveis distintos. Ao lidar com a polissemia de uma palavra, por exemplo, um adolescente percebe as muitas possibilidades da língua, passando a contar com repertório linguístico maior e mais sofisticado para compreender, organizar e indagar o mundo. O mesmo ocorre na leitura, individual ou compartilhada, de um texto literário, quando a suspensão do tempo para a leitura, assim como sua passagem em uma história, revela outros usos do mesmo, alheios e rebeldes ao tempo produtivo. A leitura em voz alta de um poema, por exemplo, revela que a letra pode registrar e guardar no tempo e no espaço, além do conteúdo narrativo, a melodia ou entonação própria de uma criação artística, e que a língua pode muito mais que comunicar.

A educação literária se constituiria na construção de maneiras de ler literatura, em níveis e profundidades diferentes, em aprendizagem contínua, com apropriações subjetivas de conteúdo e forma, criando as condições para um “ato de posicionamento político”, uma vez que essa participação altera e amplia as possibilidades de nomeação, organização, compreensão, questionamento e ressignificação do mundo.

Para apresentar mais detidamente de que maneira os aspectos mencionados acima se realizam no ato de leitura e como eles, desde que equilibrados, vão ao encontro do que tomo como trabalho educativo e educação literária, lanço mão dos quatro níveis ou modos de leitura que, de acordo com Bértolo (2014), formam a complexa operação de ler.

De acordo com o autor, a leitura

[...] requer atenção, memória, concentração, capacidade de relação e associação, visão espacial, certo domínio do léxico e sintático da língua, conhecimento dos códigos narrativos, paciência, imaginação, pensamento lógico, capacidade para formular hipóteses e construir expectativas, tempo e trabalho. (BÉRTOLO, 2014, p. 48).

São muitas as atribuições do leitor e um trabalhoso exercício intelectual o que ele realiza no ato de leitura. Cada uma das ações e condições listadas, funcionando simultaneamente e de maneira interdependente, contribui para o acesso ao texto e para a construção do seu sentido.

Bértolo (2014) estabelece quatro níveis ou categorias - textual, autobiográfico, metaliterário e ideológico - para explicitar o que considera a operação de ler, destacando que, mesmo com ênfase em um ou outro aspecto, é a conjunção mais ou menos harmoniosa dos quatro que define um leitor maduro ou experiente, guardadas as expectativas e limitações de sua faixa-etária e condições socioeconômicas.

No nível textual, o leitor decifra o texto enquanto código linguístico, atribuindo-lhe sentido. O sentido aqui diz respeito exatamente ao que as palavras, juntas numa mesma narrativa, reflexão, frases, sequências, histórias, tentam dizer, isto é:

O sentido não é a famosa mensagem da qual tanto se falou (ou mal falou) em outros tempos, ou melhor, não é uma mensagem que se desate do texto, mas a mensagem que é. O sentido do texto não é algo que se acrescenta ao texto, é, repito, o próprio texto. (BÉRTOLO, 2014, p. 48).

Assim, o nível textual é o primeiro e a condição básica para que qualquer leitura se realize, pois trata da materialidade, se assim se pode dizer, do ato de ler. Sem o exercício metacognitivo de decifração do código linguístico frente a um mínimo conhecimento do funcionamento da língua em questão, a leitura não se realiza.

No nível autobiográfico o leitor atribui ao texto, seja ele qual for, seus desejos, sua moral, seus valores e encontra nele a sua própria experiência, que, para ele, passa a ser a narrada. Dito de outra maneira, ele lê nas palavras a sua vida, a sua história e seus significados individuais, muitas vezes ferindo a leitura textual e tirando das palavras e frases, como um todo, o sentido que poderiam ter para um grupo e para um tempo, isto é, o sentido que poderia ser compartilhado socialmente.

É necessário ressaltar que é a partir de suas próprias demandas e de seu próprio desejo que o indivíduo se compreende parte de um grupo, de uma sociedade, de uma comunidade, o que faz da leitura autobiográfica aspecto importante e indispensável do ato de ler. No entanto, se a leitura autobiográfica se sobrepõe a todos os outros aspectos e se encerra em si mesma, satisfazendo o anseio de acolhimento e de conforto do leitor, que se reconhece e à sua experiência no outro, ele corre o risco de ler sempre, de maneira restrita e a-histórica, a si mesmo.

O leitor essencialmente autobiográfico coloca em segundo plano os pilares linguísticos e o conteúdo semântico do texto, fazendo sua leitura principalmente pelo viés de elementos de identificação, muitas vezes descolados do nível textual. Dessa maneira, sem o saber, subtrai da leitura, especialmente da literária, seu caráter histórico, sua potência em dizer do mundo e da história da humanidade coletivamente.

O aspecto metaliterário pressupõe o leitor experiente ou, pelo menos, com alguma trajetória de leituras, seja quantitativa, dizendo de sujeitos que leram grande número de livros, seja qualitativa, referindo-se a pessoas cujas leituras reverberam de maneira relacional em sua vida. É aquele cujas leituras dialogam entre si, remetendo sempre uma a outra anterior, mesmo que feita na longínqua infância e, em sua intenção, apenas para distração. Da percepção infantil da possível aproximação entre *Pele de Asno* e *Cinderela*, por exemplo, por as duas encontrarem em um objeto (a primeira em um anel escondido em uma massa de bolo, a segunda num sapatinho de cristal) sua salvação e a possibilidade do grande e eterno amor dos contos de fadas, ao leitor erudito, que faz anotações nos cantos das páginas e compara traduções de um livro

amado, as leituras dialogam entre si e movimentam o repertório do leitor. As leituras das leituras e as marcas que deixam na vida e na trajetória do leitor são tão significativas e pulsantes que conduzem muitas das narrativas memorialísticas de grandes escritores.

A leitura ideológica, quarto aspecto destacado por Bértolo (2014), é guiada pela visão de mundo, pelas crenças, pelas posições políticas, pelo pertencimento social, pelos gostos e desejos do leitor. Numa forte aproximação com o nível autobiográfico, do qual é impossível desvinculá-lo, este leitor lê “o global em sua escala pessoal, e a partir dessa leitura que lhe provê, narrativamente, a informação sobre seu entorno, pode conceber, inferir, pensar o mundo e interiorizá-lo, conformando sua leitura ideológica” (BÉRTOLO, 2014, p. 58). É importante destacar que, nesse contexto, o autor entende ideologia como conjunto de crenças que significam as práticas sociais e são a sustentação para a compreensão e explicação do mundo e ressalta que uma definição mais complexa do termo não é relevante “para os efeitos de sua intervenção na leitura, pois será ela, ilusória ou não, a que intervirá” (BÉRTOLO, 2014, p. 58).

Juntos, os aspectos textual, autobiográfico, metaliterário e ideológico compõem o que Bértolo (2014) chama de trama leitora, isto é, as condições que um leitor reúne para ler um texto, desde o exercício metacognitivo de decifrar o código e a ele atribuir sentido a partir do conhecimento prévio da língua, até a visão de mundo que sustenta sua interpretação, passando pela aproximação e aderência, consciente ou não, à sua própria vida e pela sua trajetória e repertório de leituras.

O leitor postulado por Bértolo (2014) combina harmonicamente os quatro aspectos que compõem a trama leitora, uma vez que eles se autorregulam:

[...] a tentação de se deixar levar pela leitura autobiográfica será amortizada pela intervenção da leitura política; a leitura política enviesada será corrigida pela leitura metaliterária; esta será refreada pelas já mencionadas, e a mera leitura textual poderá salvar-se da tentação formalista pela pressão constante do conjunto. (BÉRTOLO, 2014, p. 64).

A concepção de leitor estabelecida por Bértolo (2014) vai ao encontro da perspectiva do trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica e sustenta o entendimento de educação literária defendido neste texto.

3 As bibliotecas escolares

As bibliotecas escolares podem ser definidas de maneiras distintas, a partir do recorte disciplinar e político pretendido. Para o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – Gebe, da Escola de Ciência da Informação da UFMG, por exemplo, “bibliotecas [escolares] são espaços de aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios – não de equipamentos e apetrechos – mas de ideias” (GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR, 2010, p. 7).

A qualidade da biblioteca escolar, em nível básico ou exemplar, nessa perspectiva e de acordo com o documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*, de autoria do mesmo grupo, estaria atrelada a seis indicadores: espaço físico, acervo, computadores com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades e pessoal.

No que toca ao espaço físico, que “se constituirá no espaço coletivo para compartilhamento dos recursos didáticos que as novas metodologias irão exigir” (GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR, 2010, p. 12), o documento recomenda a existência de salas para abrigar as coleções (acervo geral, coleção de referência e periódicos) e o espaço destinado às crianças menores, além de salas para estudo, individuais e coletivas, e espaços para uso de equipamentos.

Nas recomendações que se referem ao acervo e à sua organização, além das sugestões quantitativas, estabelecidas pelo número de alunos da escola, o documento afirma que

O acervo da biblioteca reflete a proposta de aprendizagem baseada nos textos autênticos: precisa abrigar a variedade de discursos e seus portadores, mantendo-se atualizado e dinâmico, acompanhando a produção acelerada dos recursos informacionais na atualidade” (GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR, 2010, p. 13).

Com o argumento de que a biblioteca está mudando rapidamente e de que é necessário o acesso à vasta quantidade de informações e às bibliotecas digitais disponibilizadas na internet, a partir de uma citação de Carol Kuhkthau, em sua seção intitulada *Computadores ligados à internet*, o documento afirma que na sociedade da informação, a biblioteca não pode se restringir a oferecer recursos informacionais, mesmo que em grande quantidade, mas que deve “colaborar com os professores como

facilitadores e treinadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos” (Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, 2010, p. 14).

Dentre os serviços e atividades recomendados, estão consulta local, empréstimo domiciliar e orientação nas pesquisas escolares, além de ofertas a serem feitas quando a biblioteca alcançar o nível exemplar: serviço de divulgação de novas aquisições, levantamento bibliográfico, exposições.

Por fim, no que toca às orientações sobre recursos humanos ou pessoal, o documento apresenta a legislação que trata do exercício da profissão de bibliotecário, restrito a bacharéis em Biblioteconomia e portadores de diplomas expedidos por Escolas de Biblioteconomia de nível superior.

Para cada um dos indicadores citados acima, o documento faz proposições quantitativas no que considera um nível básico e um exemplar, esperando-se que no primeiro

[...] os indicadores sejam um ponto de partida, servindo para orientar a maioria das escolas que desejam criar sua biblioteca ou reformular espaços que ali já existem, mas que não podem ser considerados como biblioteca. No nível exemplar os indicadores significam um horizonte a ser alcançado. (GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTEC ESCOLAR, 2010, p. 8).

Embora se refira à biblioteca como espaço de aprendizagem, o documento não descreve ou aponta, objetivamente, o que entende por um projeto de aprendizagem. Em suas proposições para serviços e atividades, bem como para a constituição do acervo, não é possível apreender o que de fato se espera de uma biblioteca escolar, seja no nível básico ou exemplar, conceitos vagos e sem a apresentação teórica ou metodológica para sua construção.

Esse modelo de biblioteca escolar, mesmo em nível exemplar, ou seja, em uma perspectiva de “horizonte a ser alcançado”, apresenta lacunas substanciais, sendo a mais grave delas a ausência de diretrizes de participação no projeto político pedagógico da escola da qual faz parte, tanto no planejamento quanto na realização. Não é possível vislumbrar nos indicadores propostos pelo documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares* possibilidades para o trabalho educativo que tem em seu horizonte a formação de sujeitos que compreendam o mundo e o tempo em que vivem em face à sua historicidade. A educação literária, ou a formação de leitores, também não se faz presente como missão

da biblioteca proposta, uma vez que a literatura sequer é mencionada, o que é bastante curioso se considerado que o principal programa do Ministério da Educação para a leitura na época de produção e publicação do documento era o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL, 2008), que tinha como principal atuação a aquisição e a distribuição de livros de literatura para bibliotecas escolares de todo o país.

A crítica a esse modelo, não especificamente aos parâmetros para bibliotecas escolares propostos pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, mas a uma concepção de biblioteca escolar que atende a um projeto de educação centrado exclusivamente no ensino para o mercado de trabalho (encontrar a informação, conhecer e dominar o uso de tecnologias), é feita de maneira contundente por Álvarez e Castrillón:

Si se examina el modelo que se propone para la escuela actual, es decir el de una escuela empeñada en la formación de personas en condiciones de competir en el mercado laboral y contribuir supuestamente a mejorar los índices de competitividad nacional – sin entrar en el terreno de las profundas contradicciones que encierra tal modelo –, la biblioteca escolar tendría un lugar muy visible en las políticas educativas y hasta en las de la macroeconomía del país. En efecto, podría constituir un instrumento para el impulso de proyectos funcionalistas como el de la sociedad de la información y del conocimiento, y como espacio de consumo de las TIC. A este modelo escolar, incluso, se le podría agregar – para estar al día con las modas ideológicas – el de la formación ciudadana. Esto, siempre y cuando se hable, desde luego, de una ciudadanía que no comprometa el modelo de sociedad para el que esta escuela trabaja. (ÁLVAREZ e CASTRILLÓN, 2013, p. 9-10)¹.

A concepção educativa que se pauta prioritariamente pela formação para o mercado competitivo do trabalho acarreta desdobramentos na realização pedagógica da escola, promovendo e validando separações entre a biblioteca e a sala de aula. A leitura e a escrita, reservadas à sala de aula, são preteridas na biblioteca pela busca de

¹ Se se examina o modelo que se propõe para a escola atual, isto é, o de uma escola empenhada na formação de pessoas em condições de competir no mercado de trabalho e contribuir supostamente para melhorar os índices de competitividade nacional – sem entrar no terreno das profundas contradições que encerra tal modelo –, a biblioteca escolar teria um lugar muito visível nas políticas educativas e até nas de macroeconomia do país. Com efeito, poderia constituir um instrumento para o impulso de projetos funcionalistas como o da sociedade da informação e do conhecimento, e como espaço de consumo das TIC. A este modelo escolar, inclusive, se poderia agregar – para estar em dia com os modismos ideológicos – o da formação cidadã. Isto, sempre e quando se fale, desde sempre, de uma cidadania que não comprometa o modelo de sociedade para o qual esta escola trabalha.

informações, pelo “aprender a aprender”, como se fosse possível o desmembramento de aspectos indissociáveis da rotina escolar e do trabalho educativo.

A contrapelo desse entendimento, e com argumentos que podem problematizar as recomendações de *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*, Álvarez e Castrillón (2013) postulam a construção de uma biblioteca que, além de questionar o modelo funcionalista, numa perspectiva social, histórica e econômica, responda a três perguntas: o que pensa e faz a biblioteca no âmbito da educação? A partir de quais representações a biblioteca compreende a educação, a escola e seu papel na sociedade? A partir de quais concepções, convicções e compromissos entende a cultura escrita e a informação? Como resposta, reafirmam a necessidade de se pensar a biblioteca com projetos que

permitam “ir más allá” en los agudos temas de la formación de lectores y escritores en una cultura escrita abierta, pública, radicalmente dispuesta para todos, pero nunca obligante ni homogeneizadora; también avanzar en el tema de la formación científica como acción pedagógica para la dignificación de la vida y el respeto por la unidad del ser humano con el mundo y no para su depredación: em el uso de la información como medio y no como fin; y en el de proponer dentro de la formación para la cultura escrita otros propósitos más elevados, más cercanos al ansia humana de significación y completud. (ÁLVAREZ e CASTRILLÓN, 2013, p. 17)².

Se a biblioteca faz parte da escola e participa de seu projeto político-pedagógico, extrapolando a condição de lugar e de acervo, é imperativo que se aproprie e tome como suas as questões mais amplas e mais permanentes do trabalho educativo.

Especialmente no que toca à educação literária de adolescentes e jovens, de que maneira a biblioteca escolar poderia contribuir de maneira mais efetiva? Quais são os serviços, atividades e acervo que possibilitam a formação de sujeitos que se percebam e se compreendam como sujeitos históricos concretos?

4 Uma biblioteca para a juventude

² Permitam ir além dos agudos temas da formação de leitores e escritores em uma cultura escrita aberta, pública, radicalmente disponível para todos, mas nunca impositiva ou homogeneizante; também avançar no tema da formação científica como ação pedagógica para a dignificação da vida e o respeito pela unidade do ser humano com o mundo e não para sua depredação; no uso da informação como meio e não como fim; e na proposição no âmbito da formação para a cultura escrita de outros propósitos mais elevados, mais próximos à necessidade humana de significação e completude.

Diferente das bibliotecas comunitárias e públicas, as escolares têm um público definido (estudantes, professores e demais educadores), para o qual seus serviços e atividades devem ser planejados e oferecidos. Dentre suas principais frentes de atuação estão a participação no planejamento e na execução do projeto pedagógico e do currículo da escola, especialmente no que toca à pesquisa e à identificação, análise e uso de fontes de informação, e a formação de leitores. Tendo no horizonte o trabalho educativo vislumbrado pela pedagogia histórico-crítica, que abarca a educação literária, tal como proposta em aproximação com a trama leitora de Bértolo (2014), e o público em questão neste texto, adolescentes e jovens, proponho diretrizes para a ação bibliotecária na escola, contemplando a formação do acervo, a oferta de serviços e a realização de atividades.

Na formação do acervo, devem ser observadas as recomendações de diversidade de gêneros textuais, autorias, sistemas de pensamento e experimentações estéticas, tanto no atendimento às demandas dos estudantes e professores, quanto nas proposições da biblioteca. É importante que no acervo estejam disponíveis clássicos da literatura brasileira e estrangeira, textos e autores contemporâneos, assim como obras de referência de distintos campos do conhecimento, das artes, das ciências humanas e sociais, além da chamada divulgação científica, mais recentemente classificada como livros informativos, que oferece ao público não especializado conteúdo das ciências biológicas e exatas. Em cada um desses recortes deve ser contemplada a diversidade da produção da área, incluindo abordagens contraditórias e conflituosas, além de materiais com diferentes níveis de complexidade, de maneira a permitir aos estudantes a construção de trajetórias de leituras de acordo com sua experiência e maturidade para tal.

Alguns gêneros textuais e formatos parecem dialogar mais de perto com os adolescentes e jovens, especialmente em função de sua grande exposição aos produtos da indústria cultural, o que faz com que temas e disciplinas considerados árduos e herméticos se apresentem de maneira mais acessível para os estudantes. Um bom exemplo pode ser encontrado nos álbuns de quadrinhos, ou *graphic novels*, que, com realizações as mais diversas no que toca à qualidade, tratam de temas importantes das ciências humanas e sociais e fazem releituras da literatura e das artes em geral. As narrativas dos quadrinhos, sejam elas ficção autoral, adaptações literárias ou a

apresentação de temas das ciências humanas e sociais, convidam o jovem leitor a leituras que mesclam várias linguagens e referências normalmente atreladas às culturas juvenis, como o movimento e o ritmo dos desenhos animados, o tempo narrativo dos vídeos de animação muito presentes na internet, o modo de construção de personagens sustentado em texto e imagem.

No que toca ao grande recorte dos textos ficcionais, nem sempre exemplares do que pode ser considerado literário, é fundamental que, para além da diversidade de autorias, gêneros textuais distintos estejam contemplados no acervo da biblioteca. Assim, é importante que aos adolescentes e jovens sejam oferecidos romances, novelas, crônicas, poemas, textos dramaturgicos, narrativas por imagens, histórias em quadrinhos, de autores considerados canônicos ou clássicos, mas também as produções contemporâneas. Vale o destaque para a produção classificada como marginal, que abarca grande quantidade de textos, em sua maioria poesia de contestação, que tem ocupado muros, postes e viadutos das grandes cidades, seja com inscrições não autorizadas, como as escritas com *spray* e os lambes, seja no formato de encontros que reúnem considerável número de adolescentes e jovens, como os saraus e as batalhas de *slam*³. Por ser uma produção de circulação não muito ampla e se dar em suportes incomuns, como muros e postes, talvez uma boa opção para que essa produção seja contemplada pela biblioteca seja a divulgação da mesma e a identificação de páginas eletrônicas que disponibilizem poemas e apresentações de saraus e *slam*, além, é claro, da realização de atividades da mesma natureza no ambiente escolar. O importante é que a biblioteca e a escola, de maneira geral, reconheçam e se apropriem dessa produção, trazendo para si a poesia e as narrativas literárias que adolescentes e jovens produzem, leem e ouvem nas ruas, fazendo delas convites para a compreensão e a indagação do mundo. Porque parte de uma ação pedagógica, é necessário que à fruição dos textos seja acrescentada a análise de suas condições de produção, as aproximações com outros textos literários e a discussão sobre a presença de elementos artísticos diversos em tal produção.

O acervo da biblioteca e a maneira que é oferecido aos estudantes refletem, em grande medida, suas proposições político-pedagógicas. Tão importante quanto disponibilizar para os adolescentes e jovens os livros por eles demandados, como os que

³ As batalhas de *slam* são encontros em que os participantes declamam ou lêem seus poemas e recebem notas de jurados escolhidos entre a plateia que assiste às apresentações.

se relacionam com séries televisivas, personagens de jogos eletrônicos, filmes exibidos no cinema, diários de *youtubers*, sagas de fantasia, relatos sobre a vida de adolescentes e biografias de ídolos, que se constituem como experiências de identidade e podem ser compreendidas e analisadas nos níveis autobiográfico e ideológico de Bértolo (2014), é alargar suas fronteiras. Mais que atender às demandas dos adolescentes e jovens, fortemente influenciados pela indústria cultural, o compromisso da biblioteca escolar e do trabalho educativo deve ser o de ampliar o repertório simbólico dos estudantes, criando condições para que possam compreender e indagar o mundo, o tempo e as relações sociais em que estão inseridos, por meio da leitura e da escrita. Assim, é fundamental que leiam histórias em quadrinhos na perspectiva das histórias em quadrinhos, conhecendo e explorando seus elementos narrativos, suas autorias e contextos de produção, e não como uma etapa anterior ou preparatória para outros textos. Os poemas “da rua” devem ser lidos junto à poesia brasileira e estrangeira popular, clássica, e seus sistemas de leitura e produção devem ser discutidos à luz de seus contextos sociais, culturais e econômicos. Em resumo, como afirma Chambers:

Los libros transformadores enriquecen em algún grado mi imagen del mundo y su existencia; me ayudan a conocerme, a comprender a los otros y a la sociedad en la que vivo, así como a las sociedades en las que viven otras personas. Para tratar de resumir todo esto: los libros transformadores tienen múltiples niveles, múltiples temas, son lingüísticamente conscientes y densos. El tipo de escritura opuesta es, por usar otra palabra generalizadora que viene al caso, reduccionista. Me refiero a que limita lo que leemos al estrecho margen de lo familiar, lo obvio, lo inmediatamente atractivo, y se concentra en temas y tratamientos confinados a lo complaciente y ya ensayado. (CHAMBERS, 2008, p. 40)⁴.

A educação literária é processo constante, sempre em marcha e lento. A biblioteca e a sala de aula têm como tarefa encontrar a medida entre as experiências de identidade e o alargamento de fronteiras, construindo, junto aos adolescentes e jovens, trajetórias de leitura que partam de sua experiência leitora e conhecimento de mundo e

⁴ Os livros transformadores enriquecem em alguma medida minha imagem do mundo e de sua existência; me ajudam a conhecer-me, a compreender os outros e a sociedade em que vivo, assim como as sociedades em que vivem outras pessoas. Para resumir tudo isso: os livros transformadores têm múltiplos níveis, múltiplos temas, são linguisticamente conscientes e densos. O tipo de escrita oposta é, para usar outra palavra generalizadora que vem ao caso, reducionista. Me refiro à limitação do que lemos à estreita margem do familiar, do óbvio, do imediatamente atrativo que se concentra em temas e tratamentos confinados ao complacente e ao ensaiado.

avancem na direção de textos mais exigentes nos aspectos linguístico, estético e metaliterário. Além de ler histórias, os adolescentes e jovens devem ser levados (pelo professor, pelo bibliotecário, na interação com os colegas) a compreender a literatura como produção humana e histórica, que traz em si marcas objetivas e subjetivas, visões de mundo e lugares de fala. Para isso, é necessário que a leitura se coloque na centralidade do trabalho educativo, o que, no que toca à biblioteca, significa um investimento em seus serviços e atividades para este fim, sempre em diálogo com a sala de aula.

Todos os serviços da biblioteca e a oferta de atividades devem estar em consonância com a sala de aula, oferecendo-se como possibilidades de diversificação dos pontos de vista e ampliando as discussões e estudos em curso. No entanto, o aspecto mais importante desse processo é a garantia de tempo escolar para leitura e discussão de textos, na sala de aula e na biblioteca. Especialmente com estudantes adolescentes e jovens, é fundamental que a leitura compartilhada, a discussão sobre os textos lidos, a troca de impressões sobre personagens, a exploração de aspectos do texto, como suas referências metaliterárias, construções poéticas, contextos de produção, entre outros, estejam presentes no tempo da escola e mediados por bibliotecários e professores preparados para escutar e intervir de maneira aberta e respeitosa, estimulando que os estudantes falem sobre o que leram, apresentem suas questões, estabeleçam relações com outras leituras e bens culturais. Em resumo, é essencial para a educação literária de adolescentes e jovens que se leia na escola, que a biblioteca integre suas atividades, para além de uma visita semanal ou quinzenal para empréstimo e devolução de livros. Se a leitura literária é importante, ela tem que fazer parte da rotina escolar dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que as leituras propostas e realizadas na escola devem ter um fim pedagógico, o que é diferente de um fim pedagogizante. Os livros escolhidos ou oferecidos para os adolescentes e jovens devem ser pensados na perspectiva do trabalho educativo, e não aleatoriamente, o que muitas vezes se confunde com liberdade. É claro que os estudantes devem ter o direito de escolher livros para ler, mas no contexto escolar as leituras devem contribuir para sua educação literária, para a formação de repertório linguístico, estético e histórico que os ajudem a compreender de maneira cada vez mais ampliada o mundo em que vivem, seja na leitura de um poema,

que subverte a língua e cria imagens, sons e ritmos inimaginados, seja na companhia de um romance, que compartilha a experiência íntima, os medos, as angústias e as alegrias de outras pessoas, em tempos e espaços distintos, passando por diversos gêneros textuais. Ou, como afirma Todorov, fazendo a crítica do ensino de literatura para crianças e adolescentes no sistema de ensino francês (2009):

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89).

Dito de outra maneira: a educação literária deve ser a educação para a compreensão do humano.

Mais repertório para compreender e indagar o mundo

As reflexões apresentadas neste texto convergem para o entendimento de que a leitura literária é uma forma privilegiada para a compreensão do mundo e do sujeito em sua historicidade, o que vai ao encontro do trabalho educativo postulado pela pedagogia histórico-crítica.

Por suas possibilidades de oferecer autorias, gêneros textuais, sistemas de pensamento e experimentações estéticas distintas e contraditórias, a biblioteca escolar, desde que extrapole a condição de espaço e acervo, pode se tornar central na formação de adolescentes e jovens, assumindo o compromisso de, em diálogo permanente com a sala de aula, criar tempo e espaço para a leitura de literatura na vida escolar.

A tarefa não é simples, uma vez que lida com pessoas as mais diversas, de origens, condições socioeconômicas e trajetórias distintas numa mesma escola, e fica mais complexa por ter como público sujeitos que ainda estão construindo solos onde pisar, que estão fazendo o exercício da autonomia, ao mesmo tempo em que tentam compreender a passagem da infância para o início de uma vida adulta, em que as relações familiares são frágeis e a autoestima é posta à prova a todo momento. Mas, ao mesmo tempo, a literatura, assim como outras artes, se apresenta como um convite para

participar de experiências alheias, iluminando as suas próprias, para construir mais possibilidades de compreender, nomear e organizar o mundo a partir das narrativas produzidas pela humanidade ao longo do tempo e do espaço. Como no romance de Primo Levi (1988), podem faltar palavras para expressar sentimentos, indignações e rebeldias, e a literatura pode fazer algumas ofertas. Naturalmente, elas serão insuficientes, mas podem colocar em marcha o desejo de saber e de conhecer e criar as condições para que os estudantes possam extrapolar o que alguém, algum dia, definiu como um restrito universo juvenil.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Didier; CASTRILLÓN, Silvia. *Biblioteca escolar*. Bogotá: Asolectura, 2013.

BÉRTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. *Estatuto da Juventude*. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHAMBERS, Aidan. *Conversaciones*. México: FCE, 2008.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para a biblioteca escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Data de recebimento: 30/09/2018

Data de aceite: 17/11/2018