

Recebido em: 14-02-2021

Aceito em: 17-05-2022

INTERCURSOS ENTRE BIBLIOTERAPIA, LETRAMENTO LITERÁRIO E A TEORIA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: PISTAS DE UM ENLACE PARA UMA FORMAÇÃO LEITORA DIFERENCIADA NA ESCOLA

Lucas Veras de Andrade¹

Resumo: O estudo se ocupa em expor uma experiência de leitura na escola sob as trilhas da biblioterapia. Nesse sentido, tem-se como objetivo apresentar a biblioterapia como um novo modo de ler na escola, entrecruzando para isso, a noção de letramento literário, amparado na trilha dos conceitos de horizonte de expectativas e efeito estético pertencentes a teoria da estética da recepção. Contudo, guia-se pela pesquisa bibliográfica, refletindo numa perspectiva analítica/interpretativa produções textuais elaboradas por escolares, a partir de vivências biblioterapêuticas no chão da sala de aula na prática pedagógica do proponente desta escrita. Para análise destas, tem-se como diretriz Bardin (2006), a partir da terceira fase da técnica de análise de conteúdo - inferência e interpretação. Ao fim, sai-se na defesa da biblioterapia como uma prática pertencente ao ambiente escolar e em conexão direta ao leitor que esta instituição se propõe a formar. Ressaltando ainda, o favorecimento com ela, da potencialização da capacidade dos educandos ao pensar, ao pensar afetivo, criativo, além dos ganhos curriculares e aspectos linguísticos.

Palavras-chave: Biblioterapia. Letramento Literário. Estética da Recepção. Leitura Literária na Escola.

1 PALAVRAS INICIAIS

Tomo como guia de orientação para iniciar esta conversa o termo leitura, onde a partir dele, busco apresentá-lo ao tempo que também vislumbro vinculá-lo a prática em biblioterapia, ao letramento literário e a estética da recepção no território da escola. É deste local que lanço as provocações que seguem, pois é deste ambiente que a seis anos venho desenvolvendo práticas/vivências em biblioterapia. E nesse caminhar, estando o meu trabalho enquanto professor² de língua portuguesa da educação básica, ligado a ela num movimento dialógico entre leitura e escrita, é que me vi impelido da possibilidade de discuti-la também numa perspectiva do letramento, em específico, o letramento literário.

De antemão, ressalto que este diálogo (biblioterapia/letramento literário/estética da recepção) surge da necessidade de estruturar o meu trabalho na escola, conferir a biblioterapia uma melhor compreensão no contexto da educação. Pois da forma como comumente é apontada ou tradicionalmente conhecida: terapia conduzida por meio de

¹ Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Biblioteconomia e Ciência da Informação (GEPeBiC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Supervisão Educacional pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor das Séries Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. E-mail: lukkandrade18@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2087-6371>.

² O proponente do estudo ainda tem formação em Bacharelado em Biblioteconomia.



comentários de leituras (RATTON, 1975) ou terapia de cuidado do ser (CALDIN, 2010), entre outros conceitos que envolvem noções de processos de terapia, saúde, cuidar, denota ao senso comum, uma prática descontextualizada desse ambiente, cheia de preconceitos. Principalmente, quando o mediador é um profissional fora do eixo da saúde, como professores e bibliotecários.

Nesse sentido, defini-la numa perspectiva educacional me faz partir, como já dito, do lugar que se circunscreve a noção de leitura. Lugar este que não difere das demais áreas (Psicologia, Biblioteconomia etc.) que também se incubem em refleti-la, mas que demarca a natureza do local de aplicação (escola) e a sua finalidade (prática de leitura, de produção de conhecimento e sentido etc.), assim como, a forma metodologicamente de praticá-la. Nisso, já se apresenta a natureza de sua complexidade, pois partir desta ideia, sinaliza uma abrangência de conceitos, teorias e enfoques.

E estando no “*entre*” deste emaranhado, como sugere Queiroz (2012, p. 83), optar por uma abordagem em detrimento de outra(s) “*implica sempre a rejeição daquela que se julga menos significativa ao aluno e leitor*”. Então, o que é ler na perspectiva adotada neste estudo e na proposição de conectar a biblioterapia ao universo do letramento literário sob a estética da recepção na escola? Partindo das ideias de Freire (1967), de que ler é uma compreensão de mundo, pronunciar o mundo para no fim conhecer a si mesmo, que se assemelha ao ato de ler na prática em biblioterapia, onde ler é concebido na propositura do autoconhecimento, processo interativo entre a personalidade do leitor e autor mediado pelo texto (ANDRADE; MELO, 2019), é que nesta escrita, a leitura será descrita a partir de um modelo interacional, em que esta, se desenvolve na perspectiva da produção de sentidos.

Aliado a isto, insiro a biblioterapia sob as trilhas do letramento literário num exercício breve de reflexão, pautada na estética da recepção, cunhada por Jauss (1979; 1994) em congruência com as ideias de Iser (1996). Teóricos que descortinaram delineamentos para a construção da leitura literária, onde o primeiro direcionou suas reflexões a recepção e o segundo ao efeito da leitura. A meu ver, as proposições destes vinculam-se a prática da leitura biblioterapêutica, uma vez que é proposto uma espécie de leitor real ao definir um ponto de vista sob teses para a composição do sentido do texto. E mais que isso, pelas ideias dos autores primarem pelo efeito de sentidos que uma obra pode provocar em seu receptor.



Nesse movimento, tem-se como objetivo para o trabalho, ampliar a noção de biblioterapia como terapia por meio de livros para também letramento literário, como já posto, num diálogo sob as linhas da teoria da estética da recepção. Dessa forma, o trabalho segue linhas bibliográficas com reflexão de textos produzidos por alunos, tendo como diretriz de análise, a terceira fase da técnica de análise de conteúdo - inferência e interpretação (BARDIN, 2006). Fase esta, que sintetiza e destaca as informações para análise, resultando na ponderação reflexiva e crítica de discursos.

Nesse intuito, o estudo se estrutura em seções onde aqui já nesta, apresento as justificativas da pesquisa e início o movimento de interseccionar os temas da biblioterapia, letramento literário e a estética da recepção. Em seguida, trago ideias introdutórias sobre a biblioterapia numa tentativa de ensaiar noções que privilegiem a compreensão do leitor deste texto, desmistificando o possível “(des)conhecimento” social da prática. Assim como, discuto a ideia terapêutica tanto da prática de um modo geral, como também, quando o ambiente é o escolar, foco deste estudo.

Logo após, nos tópicos três e quatro, aprofundo o diálogo dos temas, de modo a incitar uma reflexão da situação de conflito em que a leitura literária vivencia na escola. Convocando com isso, a biblioterapia como prática que pode contribuir com esta tipologia de leitura, ampliando-a, numa perspectiva de letramento. Mais que isso, reflito a prática biblioterapêutica articulando-a à formação do leitor, buscando tornar mais explícita as relações entre ela e a escola.

Apresentando ainda, de modo atravessado, sofisticando mais ainda a discussão, a reflexão da biblioterapia submersa nas ideias da estética da recepção, a exemplo: conceitos como horizonte de expectativas e efeito estético. Nisso, acrescenta-se a análise de textos de escolares em que reflito com base em inferências e tento conciliar estas a ideias de autores que refletem os temas aqui em ponderação.

Por último, reitero as argumentações trazidas ao longo do texto, ressaltando que não se ensina sem se misturar com aquilo que se ensina, defendendo a biblioterapia como uma prática pertencente ao ambiente escolar também. Que aliada ao letramento literário, nas trilhas da estética da recepção, favorece a capacidade dos educandos ao pensar, ao pensar afetivo, ressaltando também, os ganhos curriculares e aspectos linguísticos.

2 BIBLIOTERAPIA: O QUE É? QUE PRÁTICA É ESSA?

Desconhecimento: Sim! Possivelmente, esta seja a primeira sensação ao ouvir a palavra biblioterapia. Mas, mesmo supondo não (re)conhecê-la, afirmo que em algum momento da vida, eu, todos nós enquanto indivíduos, já nos encontramos com ela e com você leitor desta escrita não é diferente. Quem nunca se viu transversalizado a ponto de identificar-se com uma leitura, música ou filme? Quem nunca teve ou indicou uma leitura para alguém? Quem nunca se viu comprando um livro no achismo de que é merecedor daquela leitura? Quem nunca produziu textos, pinturas ou esculturas mobilizadas pelas emoções?

São muitos os porquês que podemos nos fazer acerca desta prática de leitura. Talvez, nem em todos nos enxerguemos, mas em pelo menos um, certamente nos presenciamos. E é por isso que afirmo, você a conhece, e mais que isso, já a praticou. Talvez não sejam íntimos, mas não chega a ser algo estranho, uma incógnita, ou algo jamais sabido, o que falta é clareza quanto ao seu fim.

Antes de qualquer definição mais acurada ou técnica, permito-me dizer que biblioterapia é um exercício de compreensão. Compreensão do outro, do mundo, um encontro de ressonâncias, de descobertas, autoconhecimento, uma expansão da consciência. Aqui abro um parêntese, apesar de todos esses aspectos estarem presentes em toda tipologia de prática³ biblioterapêutica, cada empirismo possui singularidades que são próprias do repertório teórico levado pelo aplicador/ biblioterapeuta⁴ e da finalidade que também é intrínseca para cada prática e cada leitor participante.

Conceitualmente, costumo usar a definição proposta em um estudo anterior de minha autoria em colaboração, entendida como uma prática de leitura que “visa desvelar horizontes de significados” (ANDRADE; MELO, 2017, p. 163). Dessa forma, o sentido dela se constrói a cada leitura, estando na interação (autor/texto/leitor) os horizontes possíveis da essência semântica e terapêutica do processo. Em minha travessia com a biblioterapia, costumo desenvolver práticas que incitam a alteridade, buscar desenvolver os leitores em suas potencialidades. Intenciono num movimento recíproco de afetações,

³ Tem-se o conhecimento de duas possibilidades de prática: a clínica e a de desenvolvimento (CALDIN, 2010).

⁴ Termo atualmente utilizado para profissionais da área da saúde.



a aplicabilidade reflexiva a um discurso e/ou linguagem, especificando para este estudo, o literário, seja ele escrito, oral e/ou produzido pelos próprios sujeitos participantes.

Aqui, pela abordagem de leitura que ancora este estudo, penso ser possível observar uma contribuição para a prática em biblioterapia à medida que confere ao leitor um papel de destaque. Diferente de outros enfoques teóricos que argumentam que a voz que fala na prática biblioterapêutica é a do livro ou texto, na proposta aqui descrita, aposta-se no emaranhado, na troca de vozes e na afetividade deste enlace. Tendo ainda com isso, o leitor um papel ativo, sendo o livro, como apontam Lucas; Caldin; Silva (2006, p. 400) apenas “o ponto de partida”, uma saída para dialogar com a historicidade do leitor. Com isso, o leitor caminha com as palavras numa plasticidade (re)constitutiva de si.

Tendo como foco a biblioterapia na escola, é preciso esclarecer o cunho terapêutico da prática. Confesso que nas minhas alquimias com ela neste ambiente, no percurso do tempo já mencionado, venho sofrendo com o olhar torto, desconfiante, receoso em tentar firmar-me como aplicador. Com dificuldades em tê-la nas minhas atividades docentes (leitura sem o compromisso amarrado a um objetivo conteudista) e incluí-la enquanto prática pedagógica, onde o texto seja um desejo de leitura e não uma obrigatoriedade.

Nisso, é preciso pontuar que diferente da terapêutica da clínica psicológica, a terapia proposta na biblioterapia por mim na condição de educador, dar-se na perspectiva do desenvolvimento, da fruição. Oportunizar ao leitor escolar a criação de realidades em suas mentes, seja para “divertir-se, ausentar-se de uma situação desfavorável e imaginar outra” (SEIXAS, 2014, p. 69).

Ampliando essa questão, Caldin (2010) pontua que uma leitura pode ser terapêutica quando leitor e livro, singulares em suas existências, abrem-se para o mundo. Cabe explicar que a abertura para o mundo é a conexão de histórias: sujeito/enredo. Onde o primeiro não só reflete experiências, como as assimila, podendo antever desfechos para situações ainda não vividas. Tal experiência não se configura como uma fuga da realidade, mas uma estratégia de confronto, argumento e contraponto dela.

Por meio deste tipo de estratégia, o ser humano ao atravessar-se na/pela leitura (re)equilibra-se, voltando-se para si como fonte de autoconhecimento, e assim, cuida-se. É nesse sentido que a biblioterapia vincula-se a ideia de cuidar, portanto, terapêutica. A

leitura nesse sentido, não só privilegia essa abertura para o mundo, para a compreensão do mundo, mais “por extensão, levaria a uma compreensão do ser humano” (CALDIN, 2010, p. 64).

Cabe ainda esclarecer que as eventuais dificuldades em circunscrever a prática no ambiente escolar como ao longo da minha argumentação pontuo, não partem da falta de acolhimento da figura estudantil. O aluno abraça toda e qualquer prática, mas a escola infelizmente ainda sobrevive sob um engessamento, presa a amarras conteudistas - inscrita sob objetivos de programas curriculares e sob pressão do contexto de provas externas⁵. Que a enquadra sob a trilha errônea de que qualquer prática que desvincule a aprendizagem de aspectos avaliativos, fere a construção do saber do educando.

Partindo desta ideia, é que no tópico que segue, busco ratificar a defesa da biblioterapia enquanto prática de leitura na/para a escola como itinerário de ensino da leitura e aprendizagem literária, sem eventuais estranhezas como vivencio no momento atual.

3 ESCOLA E A LITERATURA: A BIBLIOTERAPIA COMO MAIS UMA ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM LITERÁRIA E LETRAMENTO NA ESCOLA

(Re)início a defesa da biblioterapia na escola enquanto prática de leitura a partir do panorama e perspectiva da minha experiência, de como observo o trabalho com a literatura neste ambiente. Ler literatura na escola é um desafio. A escola tradicionalmente circunscreve o trabalho com a língua materna pautada em perspectivas linguísticas, com foco na formação técnica/científica, o que põe de escanteio a leitura literária, dissolvendo-a “em meio aos contornos de outros gêneros não literários” (REZENDE, 2018, p. 85), fincados no domínio prático da linguagem.

A inter-relação entre língua e literatura se dilui nas práticas escolares e a primeira se sobrepõe a segunda, uma vez que ensinar a ler e a escrever textos funcionais insiste em aparentar o objeto de ensino/aprendizagem mais conveniente neste ambiente. Esse desencontro como aponta Maia (2007, p. 31), é resultado do próprio modelo de escola. Por esta conjuntura, infere-se que a escola centraliza suas práticas e esforços para que os alunos alcancem o domínio do código em seu caráter mais básico. O que sob a minha

⁵ Cito neste contexto, a Prova Brasil.



visão, encarcera o comportamento leitor, aprisionando seu itinerário mais amplo, restringindo-o assim, a outros modos de ler.

Várias são as vozes que se unem a minha no sentido de ecoar a carência/ausência/precarização/crise literária na escola e a dificuldade da prática desta tipologia de leitura. Zilberman (2008) aponta que ela é resultante da mudança de paradigma que inicialmente foi um projeto burguês. Ou seja, pensado para uma elite, o que transfigurou-se em virtude da industrialização no século XX, direcionando a escola e a educação para o ato formativo de mão de obra para postos de trabalho. “Uma concepção que se pode entender como uma ‘preparação apressada’, com a assimilação de regras educacionais elementares” (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 210, grifo dos autores).

Ampliando a questão, Maia (2007) a exemplo, afirma que se vive uma crise que é resultado de questões amplas: de ordem política, econômica, social e cultural. Mas, que quando direcionada ao espaço escolar, que é o ambiente onde estão os indivíduos: gestor(es), professor(es) e aluno(s) que fazem esta aprendizagem se consolidar efetivamente, há ideias equivocadas. Inclusive, concepções que postergam a formação literária do alunado sempre ao futuro, no achismo de que se ele domina o código, ele é capaz de se fazer leitor a qualquer momento.

Em semelhante argumento, Cosson (2018, p. 9-10) ao discutir a questão, a problematiza tendo como ponto de partida a fábula do imperador chinês:

Um imperador da China voltou de uma longa e estafante batalha preocupado com o futuro de seu império. Estava velho e sabia que deveria pensar em um sucessor. Como tinha dezenas de filhos, não sabia a quem escolher. Depois de consultar os deuses e seu coração angustiado, escolheu o filho de sua esposa favorita na juventude, cuja memória lhe era cara. Todavia, percebeu que o jovem não possuía os conhecimentos necessários para assumir um encargo tão pesado. Resolveu contratar um sábio para ensinar as complexas matérias da arte de governar ao seu escolhido. Para que ele não estudasse sozinho, designou como companheiro o filho de sua décima quinta concubina, uma mulher que recebera como presente de alguém da corte já esquecido. E como os dois filhos do imperador não poderiam ficar sem auxílio durante as aulas, designou um servo para acompanhá-los. Como era imperador, demandou que o sábio dos sábios do império se apresentasse para realizar a tarefa. Tratava-se, porém, de um homem bastante avançado em anos, que alegou não estar em condições físicas de realizar tão honrosa tarefa. Chamou o segundo sábio mais renomado do império, mas novamente não foi atendido. Este encareceu a grandeza da missão, mas possuía muitas mulheres, muitos filhos, muitos alunos, morava distante e temia ser incapaz de despojar-se de todas as

obrigações que já assumira para se dedicar inteiramente aos filhos do imperador. O imperador recebeu a recusa com relutância, mas, como não faltavam sábios renomados na China, decidiu convocar o terceiro sábio mais admirado do império. Esse reagiu do mesmo modo que os anteriores. Sentia-se engrandecido pela escolha, mas lamentava não poder atender o imperador por ter programado uma longa viagem ao interior do império em busca de novos conhecimentos.

Indignado com tais recusas, o imperador reuniu os três sábios e determinou que, se um deles não aceitasse a tarefa, todos seriam sumariamente executados antes do anoitecer. Os sábios não olharam para o sol, que já havia ultrapassado seu zênite. Confabularam entre si por alguns instantes e, finalmente, o mais sábio decidiu explicar ao imperador o motivo da recusa.

– Meu senhor – disse o sábio – perguntastes por que nos recusamos a executar a tarefa que é a razão de nossa vida, uma vez que decidimos ser sábios e ensinar a todos. Não se trata de vontade, visto que diante de vossa majestade não possuímos nenhuma, mas sim da impossibilidade de realização da missão.

– Como pode ser impossível realizar uma tarefa tão simples quanto educar três jovens com todos os recursos à disposição do mestre? – retrucou enfurecido o imperador.

O sábio prostrou-se. Pediu mil perdões pela sua impostura. Louvou a grandeza ímpar do imperador. Por fim, respondeu que a tarefa era impossível por causa dos alunos. Ante a surpresa do imperador, que sabia da saúde e da inteligência dos três jovens, o sábio explicou:

– A tarefa é impossível porque vosso filho favorito, aquele que irá sucedê-lo no comando do império, sabendo-se escolhido, acredita que já não precisa de mais nada para ser imperador além do desejo do seu pai. Já seu irmão, aquele que é filho de uma concubina sem nome, sabendo-se preterido, acredita que em nada modificará sua vida tal conhecimento, uma vez que será sempre o esquecido. O servo, ao contrário de seus senhores, deseja muito aprender, porém nada sabe, e quem nada sabe, nada aprende. Em suma, meu imperial senhor, vós nos destes a missão de ensinar para as mais temíveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos combatê-las e vencê-las, juntas são imbatíveis.

Ampliando as questões colocadas por Maia (2007), na fábula apresentada por Cosson (2018), é demonstrado alguns aspectos comportamentais (arrogância, indiferença e desconhecimento) tendo como sujeitos de análise os filhos do imperador e o servo. Por estes, compreendo que se vive, convive e naturaliza-se na escola estes mesmos modos quando penso no ensino/mediação da literatura.

Por exemplo, sinto a sensação de arrogância quando ouço de gestores discursos de que o saber literário seria ineficaz, talvez uma perda de foco, uma vez que a necessidade maior da escola é formar, desenvolver habilidades de compreensão e escrita

de usabilidade real⁶. Este tipo de argumentação endossa a crença já propagada de que a literatura é um conhecimento desnecessário, ultrapassado. E, portanto, “que já deveria ter sido abolido das escolas” (COSSON, 2018, p. 10).

Como acima descrevo ou na compreensão de artigo de luxo para uma minoria como também ainda percebo, narrativas como estas, fazem com que o conhecimento literário perda sua relação necessária com o contexto escolar. Resultando com isso, num comportamento docente de fazê-la apenas como querela⁷, com intensa (in)diferença.

Minha observação do trabalho de um grande percentual de colegas me permite afirmar que há o reconhecimento da importância da literatura. Todavia, na execução para uma “formação leitora”⁸, existe uma estabilidade escolar de trabalho negativamente escolarizado de mediação (falta abertura, posse e desfrute de uma legítima leitura e percepção estética). Talvez, originária na falta formativa teórico/metodológica destes professores e outros profissionais ligados a leitura. E que, ao tomarem consciência deste (des)conhecimento, acreditam que o ensaio constante de conhecer e aprender é desproporcional as benesses.

O que faz quando existente uma prática de “promoção de leitura literária”, que estes mesmos educadores não se incomodem se ela seja desenvolvida sem planejamento, sem objetivos claros e consistentes: uma sequência de fichas de leitura, atividades objetivas de explicação do texto, entre outras. Citando ainda, a leitura simplória de recortes de textos literários a partir do livro didático⁹.

Nisso, como resultado tem-se a ascensão de práticas ineficazes e a possível origem de outra problemática, o inquestionável desinteresse pela leitura como apresenta Colomer (2007), ao trazer em seu estudo também, a impressão da falta de um método didático para o trabalho literário na escola. Acrescentando ainda, a lacuna para a dedicação da leitura integral das obras.

Com isso, na ponta desse (des)caminho encontra-se os alunos que pela incompreensão dada a literatura, principalmente pelas práticas que persistem em

⁶ Discurso reelaborado de forma indireta de um gestor de equipe escolar da qual o proponente deste estudo fez parte.

⁷ O termo no contexto da escrita sugere a compreensão de queixa.

⁸ Acredito que esta terminologia seja imprópria, uma vez que a ideia de formação sugere algo que acabará em algum momento e o processo de tornar-se leitor deve ser entendido como algo em constante movimento, sempre em curso.

⁹ O lugar de fala que circunscreve esta narrativa é o ambiente da escola pública.



permanecer nas escolas como exposto, a projetam como inacessível enquanto bem cultural, um verdadeiro mistério. “Não surpreende, portanto, que tomem [os alunos] a poesia como um amontoado de palavras difíceis e tenham dificuldades de distinguir ficção de outros discursos da realidade” (COSSON, 2018, p. 11).

Especificando ao contexto das séries iniciais, o mesmo não difere de outros ciclos educacionais. A literatura usada – literatura infantojuvenil, em muitos casos também é distorcida, mal compreendida. Por exemplo, não cabe a ela como presencio, uma usabilidade semelhante ao livro didático, incumbindo-a a responsabilidade de apresentar a leitura como pretexto a escrita correta, muito menos de se introjetar a estruturação da língua. O que deveria demarcar seu uso nesse espaço seria a tríade: lúdico/prazer/estético, ou ainda, como aponta Oliveira (2003 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 58):

Não é função da literatura infantil nem de literatura nenhuma ensinar nada a ninguém, marcando a ferro e fogo, ditando normas de conduta, ou seja, lá o que for, mas educar, no sentido etimológico da palavra, conduzindo para fora do sujeito o que nele já existe, contribuindo para, através do belo, ampliar sua percepção de mundo e isso vale pra todas as artes.

Apesar de as ideias até aqui expostas sugerirem que literatura e escola andam em descompasso, as vezes por caminhos contrários, ambas se interseccionam no aspecto formativo do sujeito. Atuam nele, de modo a torná-lo ativo no seu modo de compreender, ser e estar no mundo.

Nesse sentido, para confrontar esta situação, é que aponto, reivindico e defendo a inserção da biblioterapia como um modo de ler/escrever literatura na escola. Cabe salientar que ao ter como proposta o diálogo entre leitura e escrita, insiro-a numa concepção que ultrapassa as práticas usuais da escola, ou seja, interconecto-a a uma noção maior de usabilidade da escrita: letramento literário. Desta forma, relaciono a biblioterapia ao letramento que se faz via textos literários e outras linguagens, provocando na prática não só a escrita inventiva e diferenciada, mas também, a orientação sobre o seu domínio.

Nesta ótica, penso com ela (biblioterapia) inovar e estimular a educação da leitura literária, desmistificando a crença de senso comum, acolhida pelo ambiente escolar de que ler literatura não se ensina. Nisso, retomo e insiro nesta problematização o conceito

de letramento, ou seja, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Pois é partir dele, que proponho a reflexão da minha prática como aplicador de biblioterapia e a interação daqueles que são alvos dessa prática com produção de textos literários para aprofundar a compreensão da biblioterapia enquanto letramento literário.

Refletir a biblioterapia na perspectiva do letramento, e em consequência o literário, o pensamento que me faz sugerir esta articulação converge ao estudo de Hasse (1995 *apud* SANTOS; YAMAKAWA 2017, p. 85) que afirmam que:

[A ideia de letramento, ampliando ao literário, é compreendido primeiramente sob o viés] [...] dos estudos da linguagem[...], [que] permite[m] ao estudioso observar sua ocorrência não apenas em eventos em que há uma interação de um indivíduo com textos [e textos] literários (geralmente canônicos), mas, sobretudo, em outras circunstâncias nas quais se manifestam inúmeras modalidades discursivas, que apresentam, em seu conteúdo temático ou em estrutura composicional, traços ficcionais.

Com isso, cabe mencionar que além da noção de letramento, como já posta, a ideia de letramento literário admitida em minha atividade, além de partir do exposto acima, dialoga com a concepção apresentada por Zappone (2008), de que constituem práticas de letramento literário aquela que se utiliza da escrita literária e tem na ficcionalidade o traço mais marcante. Desse modo, configuram-se “[...] práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Por esta proposição de letramento literário trazida pela autora, inicia-se a convergência com a prática em biblioterapia, uma vez que autores como Caldin (2010), Andrade (2018) entre outros, apontam as diversas linguagens também apontadas por Zappone (2008) como suporte no modo biblioterapêutico do seu fazer prático. Cabe ainda destacar que o traço ficcional na abordagem biblioterapêutica permite através do componente metafórico um distanciamento entre os interagentes (autor /texto/leitor), permitindo inclusive, a este último uma autonomia de interpretação, descortinando-o como produtor de um novo texto. Fora que o trabalho por meio de metáforas é um estímulo ao cognitivo/imaginação.

E “será a imaginação a propiciadora de novos significados que transformarão [o suporte utilizado: audiência de filmes, a contação de histórias...] o texto lido, narrado, dramatizado em expressão” (CALDIN, 2010, p. 14). A expressão é um elemento importante na biblioterapia, letramento literário e na promoção da leitura literária, pois sendo ela resultante do diálogo¹⁰, contribui para inter-relacionar as várias vozes¹¹ que compõem o jogo da prática. Porém, como aponta ainda Caldin (2010, p. 19), “nem sempre é fácil” externar o que se pensa, então, é necessário a utilização de estratégias alternativas como música, dança, escrita, linguagens não verbais para ampliar e validar o efeito terapêutico.

Aqui, mesmo que pincelado brevemente os temas que me propus refletir, percebe-se que se relacionam, tendo como eixo unificador a linguagem, nesta escrita em específico, a linguagem literária. No tópico que segue, buscarei aprofundar a questão à medida que apresento a biblioterapia sob o viés da literatura, sob um mergulho ponderador na estética da recepção e a reflexão de produções elaboradas por alunos em práticas de escrita criativa e em tempo real em sala de aula.

4 A BIBLIOTERAPIA SUBMERSA NA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA CURTA TRAVESSIA, SOFISTICANDO AINDA MAIS AS IDEIAS

A literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento estético de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que agrega o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 152).

Você [leitor] é, por direito, o regente do Texto Literário. Não há como questionar sua realeza: você é quem cria o sentido para ver uma frase como objeto estético. O Escritor, na verdade, é seu servo: ele trabalha para você. Pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel. Lembre-se: você transcende as palavras, como um ser imaginante, você começa a criar, a dar vida às

¹⁰ Caldin (2010) ressalta a importância do diálogo, e é nesse intento que se admite a oportunidade terapêutica. Para ela, nele é que entra o “potencial curativo da linguagem, da fala compartilhada, pois os pensamentos que se achavam adormecidos, despertados pela biblioterapia, ganham corpo pela palavra e permitem a percepção do outro” (CALDIN, 2010, p. 15-16).

¹¹ Autor, texto, leitor.



personagens. Somente você sente o prazer estético, pois tem o direito de mexer com a imaginação (CALDIN, 2007, p. 344).

Parto para a reflexão que encabeça este tópico, a partir da ideia de literatura escrita por Souza; Corrêa e Vinhal (2011) e da de leitor proposta por Caldin (2007). Na primeira, entendo-a como uma viagem que no ato da leitura há a possibilidade do encontro com diferentes territórios existenciais. Um encontro com o texto de um autor, em que este tem a apresentar, como aponta Seixas (2014), suas profundezas com viabilidade de conhecer ideias novas, épocas, culturas e lugares.

Pela ideia de viagem, digo que os livros são barcos que guiam o leitor na sua travessia pela literatura, que no seu itinerário deve portar-se como estrangeiro. Um turista que chega em um lugar onde tudo é novo, passível de observação, porém, dialogando com o texto. E é nesta interação texto/leitor¹² que tanto a biblioterapia como a estética da recepção¹³, no enlace aqui pretendido, se interseccionam à medida que centram suas reflexões na resposta do leitor em pontos indeterminados que se mostram no ato de ler existentes nos textos.

Ambas se dedicam na compreensão das formas recepcionais (as impressões) que são desenvolvidas no leitor ao se defrontar com um texto, valorizando sua historicidade. Nisso, o leitor se apresenta como ser movente, uma figura histórica que dialoga com aquilo que lê. E concomitantemente, rompe com as leituras já feitas à medida que efetua “sua própria interpretação, sua marca pessoal na obra que lhe é apresentada” (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 127-128).

Ao se buscar com a biblioterapia um diálogo desse leitor com personagens, enredos, autores, submersões que buscam alteridade, movimentos que inspiram e fomentam releituras, aberturas, uma expansão, é preciso um comportamento interpretativo amplo, convenções e decisões por parte do leitor que são:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;

¹² Inclui-se ainda nesta interação o autor.

¹³ Corrente teórica literária que tem como principais expoentes, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser e reconfigura o papel e a função do sujeito leitor.

- ideológica, corresponde aos valores circulantes no meio, de que se imbuíu e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluídos e aí a própria escola, lhe concedem. (ZILBERMAN, 1986, p. 103).

Nesse sentido, pelo exposto, na interlocução pretendida, entendo que tanto na biblioterapia como na estética da recepção, o leitor é compreendido como peça central que progride, enriquece e desenvolve sua leitura quando dialoga com os conhecimentos prévios de outras leituras. Pensar no acionamento destes conhecimentos prévios, o leitor na biblioterapia em linhas iniciais da prática, segue na trilha da segunda tese de Jauss (1979; 1994) em sua teoria da estética da recepção.

Por ela, o leitor na sua experiência literária precisa antever conhecimentos e experiências, tanto de vida, quanto de leitura, que o conecta a determinadas posturas emocionais e de aprendizagens (zona de conforto), um horizonte de expectativas. Dessa forma, entende-se por horizonte de expectativas um:

[...] sistema de referências que se pode construir em função, que no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e linguagem prática (JAUSS, 1994, p. 27).

Por esta lógica, estas expectativas se nutrem desse saber que é prévio, o que facilita a abertura para que o leitor se envolva e dialogue com a obra. É neste diálogo que se percebe a questão estética colocada por Jauss (1979) na recepção de uma obra. Ele ressalta que esse olhar estético não é introduzido por uma compreensão ou interpretação da significação da obra, ou com a finalidade de se descortinar as intenções dos autores, mas, na coparticipação desse leitor com sua experiência imbricada com a do autor.

O que converge com as ideias fundantes da biblioterapia, cuja a inspiração é para a plasticidade do sujeito, ler no sentido que Derrida (1995) expõe. Ou seja, ler como citação. Ou melhor dizendo, ler em correnteza, dado que um leitor nunca se banha de forma igual com/ nas palavras. É estar sempre lendo os mesmos textos e fazendo novas leituras.

Por isto posto, a biblioterapia ao objetivar a invenção, produção e criação de realidades mentais, ou ainda, engendramentos criativos e escape do logocentrismo, sugere mediante o diálogo pós leitura, transpor essa zona de conforto, rompendo com um horizonte de expectativa inicial do leitor. A intenção é questionar esse horizonte de expectativas com situações de debate sobre as questões estéticas da obra lida e mediação do não dito, mas sugerido pelos autores. Já que estes deixam marcas que determinam significados e sentidos que os leitores podem interagir.

Nisso, pode se evidenciar que os significados das interpretações das leituras, embora haja mediação, o sentido posto, é exclusivo de cada sujeito leitor, uma vez que:

[...] cada leitura está circunscrita a uma determinada situação e perspectiva. Cada leitura só pode ser considerada correta e aceitável apenas dentro de uma determinada situação e perspectiva, porque o sujeito lê o que lê a partir de tudo o que o constitui como sujeito: seu inconsciente, sua história, sua cultura, sua ideologia (NOLASCO; GUERRA, 2013, p. 20).

E sendo o sujeito inacabado, nas linhas de Compagnon (1996), a leitura nesse sentido também ganha contornos de grifo. Para ele, a cada outra leitura de um mesmo texto, equivale a um grifo novo. Sendo assim, a cada outra leitura textual equivale a um novo sentido. Pelo discurso de Compagnon (1996, p. 25), o grifo “superpõe ao texto uma nova pontuação, feita ao ritmo da minha leitura: são os pontilhados sobre os quais mais tarde farei recortes”.

Finalizo este tópico, com ares de abertura porque não esgotei meu pensar sobre o que até aqui apresentei e trouxe como reflexão. No entanto, ainda registro que ler sob as ondas da biblioterapia é um jogo que não se tem data e hora para acabar, não se finda. Sendo assim, é sempre estar no entremeio da expectativa do leitor e o horizonte de expectativas suscitado por uma obra.

Nesse sentido, ler é sempre reler, é um diálogo intertextual de textos e autores. É um *surf* “recomeçado a cada livro, a cada leitura, [onde] o leitor, valendo-se do trabalho de recortar e colar, acaba construindo um mundo à sua imagem, um mundo ao qual ele se pertence, e é um mundo de papel” (BARTHES, 1980 *apud* NOLASCO; GUERRA, 2011, não paginado).

4.1 O LUGAR E A VEZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DE BIBLIOTERAPIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA COMO EXTENSÃO DA LEITURA TERAPÊUTICA

Segundo Seixas (2014), o auge das práticas em biblioterapia é quando ocorre a transposição de posições. Ou seja, o leitor passa a autor, uma vez que segundo a autora, a audiência das histórias engendra a escrita criativa. Aqui devo esclarecer que mesmo a prática estando permeada da ideia de letramento literário como prática de escrita, cujo traçado maior é a ficcionalidade como aponta Zappone (2007), é interessante sugerir também que se letrar literariamente não é somente apropriar-se desta tipologia de escrita, mas além disso, uma forma única de construir sentido.

Desse modo, em minhas práticas como mediador de literatura/leitura, embora consciente destes conceitos e ideias, não fecho a escritura de meus interlocutores¹⁴ ao exclusivo valor literário. Minha prioridade é o bem-estar da experiência, o acordado é com a expressão: “deixar fluir, colocar para fora aquilo que não quer calar, que borbulha, que busca saída” (SEIXAS, 2014, p. 32).

Ainda sob o raciocínio da autora, se o sujeito escreveu, no seu itinerário escriturário ele imergiu em si, promovendo um escape da expressão. Nesse sentido, tendo por base as proposições aqui descritas, analiso dois textos de escolares provenientes de minha prática pedagógica na escola, numa turma de quarto ano das séries iniciais, como resultado de uma oficina de produção textual com intenção de uma vivência em biblioterapia.

Nessa perspectiva, utilizei a obra “*Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*”¹⁵, cujo objetivo foi provocar uma escrita inventiva de tema livre, tendo por base a obra lida para que eu pudesse caracterizar as preferências de leitura. Para nesse sentido, utilizando as referências identificadas (horizonte de expectativas), apresentar e demonstrar possibilidades de leituras para além do exposto (Questionamento do horizonte de expectativas), mediante um projeto de leitura.

Acredito que apresentar enredos literários como rota inicial para suscitar a expressão, possibilita aos sujeitos acessar suas histórias tanto do inconsciente individual

¹⁴ Geralmente alunos das séries iniciais, onde me faço professor de língua portuguesa.

¹⁵ Enredo que tem como personagem central Modesto Máximo. O livro é uma homenagem a leitura, leitores e aos livros. Relata de forma lúdica a importância da biblioteca e leitura para a formação de leitores.



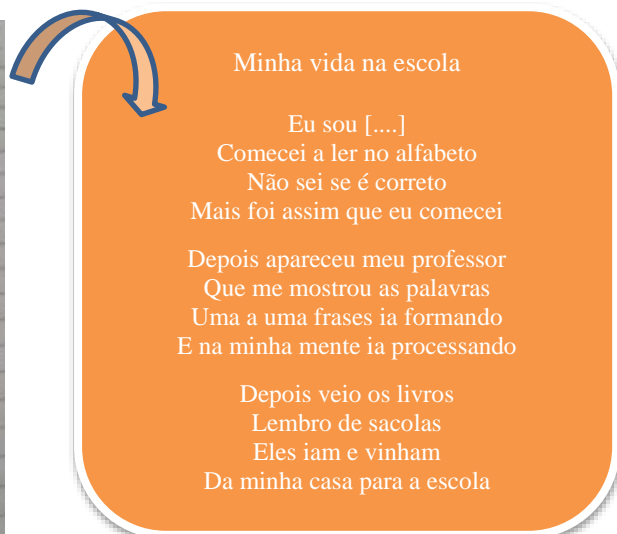
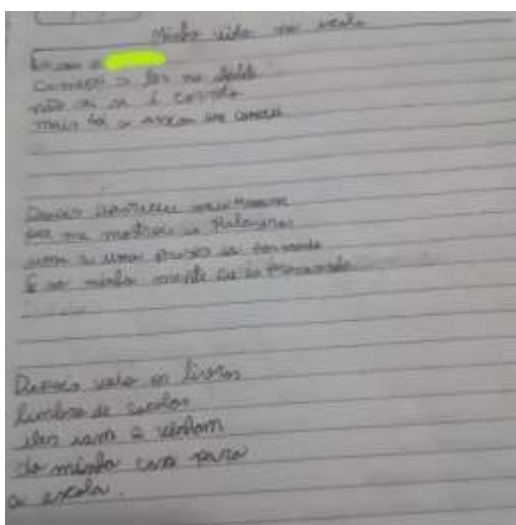
quanto do coletivo, liberando emoções e imagens que os governam. Cabe ainda realçar que a finalidade da leitura de trechos ou mesmo enredos em sua completude para incitar o pensamento, além de fazer fagulhar o que se sente, tem ainda como características oferecer uma leitura divergente das situações ainda não concebidas.

Na perspectiva de Caldin (2010, não paginado), “doses de leitura devem ser ministradas para estimular o cérebro para pensar nas várias dimensões da vida, ou simplesmente, para fruição estética”. A noção estética é outro conceito da estética da recepção que em minhas práticas com a biblioterapia acolho. Para Jauss (1979), a vivência estética não tem sua origem com a experiência de compreensão ou interpretação de uma obra ou texto, muito menos no caminho de (re)construir a intenção de um autor. Ela se estabelece na troca, na intersecção das experiências do autor com a do leitor.

E é neste diálogo que “a consciência do leitor é liberada para confirmar ou renovar a sua percepção de realidade, tanto interna ao texto lido quanto externa a ele” (SIRINO; FORTES, 2011, p. 215). Ocorrendo assim, o efeito catártico, que segundo Caldin (2010, p. 123), é conceituado como “purgação, purificação”, momento em que o leitor é levado a liberar sua experiência subjetiva.

Para exemplificar, apresentarei a ponderação como já dito de textos (dois), tendo como critério para tal, a entrega voluntária para análise pelos alunos e o texto concluído. Os alunos não serão identificados, pois o intento da reflexão são as marcas trazidas por estes diante do texto lido e suas impressões subjetivas sob os preceitos da interconexão dos temas propostos nesta reflexão. Dessa forma temos:

IMAGEM 1: Produção Textual – Interlocutor 1.

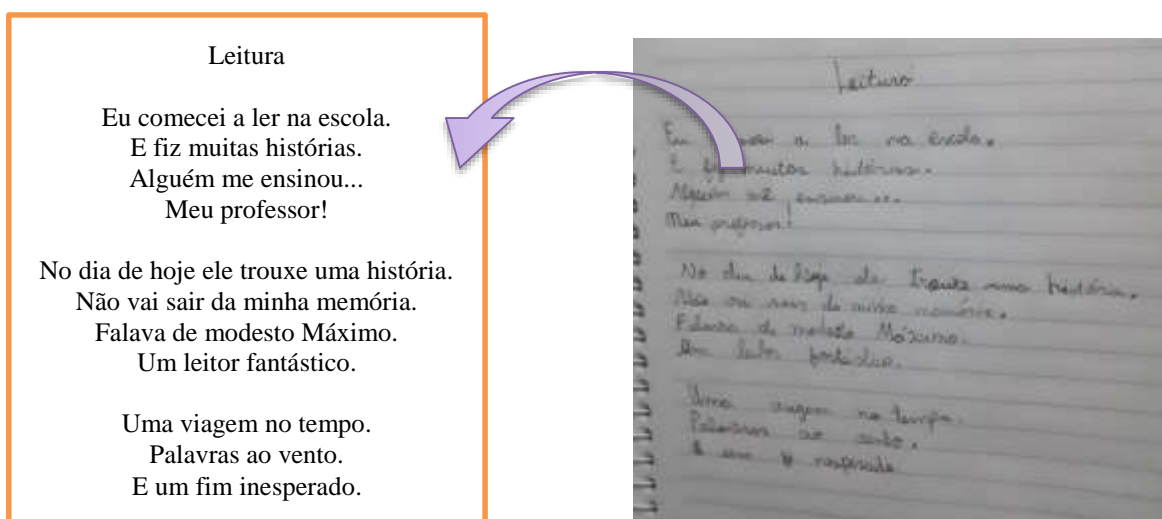


Fonte: Produção elaborada na prática pedagógica do pesquisador.

Pelo título do texto, o aluno já demonstra uma troca consentida entre a narrativa lida com sua experiência de vida. A estrutura textual na forma de poema, uma vez que não foi direcionado a produção a nenhum gênero, acredito, já mostra uma intenção deste interlocutor a fruição estética e a ficcionalidade. Já que é próprio desta tipologia de texto a materialização de um trabalho diferenciado com as palavras, onde a função poética é supervalorizada. Esse aspecto também é percebido na segunda estrofe, em seu conjunto de versos, onde nela é apresentado a polissemia do sentido do termo palavras. Assim como, na terceira, quando o aluno menciona o caminho percorrido pelos livros nas sacolas.

Inclusive, saliento que a proposição de escritura textual dos alunos em sua grande maioria mesmo sem a entrega do texto para análise, observou-se dar-se nesta tipologia de texto, descortinando assim, o início da compreensão do horizonte de expectativas quanto a preferência textual desses alunos. Pela escrita do aluno, ao manter-se sob a linha do tema leitura/formação do leitor, ao tempo que a proposição da escrita como já dito, tinha como tema livre, a inferência sugerida nesta transposição é a presença do leitor implícito¹⁶(ISER, 1996). Uma vez que o leitor na sua leitura não está autorizado a manifestar um ponto de vista livremente, pois este depende de um horizonte que é interno ao texto, o que também pode ser observado pelo texto abaixo:

IMAGEM 2: Produção Textual – Interlocutor 2.



Fonte: Produção elaborada na prática pedagógica do pesquisador.

¹⁶ É “um “indicador” que aponta as marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns” (TRAGINO, 2013, p. 25).

Neste texto, o interlocutor traz referências mais diretas ao apresentado pela leitura da obra literária. Inclusive, demonstra claramente sua identificação com o personagem à mediada que o adjetiva, além de também apresentar o carácter metafórico de algumas palavras. A exemplo, o trocadilho com os vocábulos tempo e vento, assim como, a demonstração de rimas. Manifestação esta, apresentada na escritura dos dois escolares.

Aqui o efeito estético é demonstrado à medida que o escolar expõe o que o texto lhe provoca: “Um fim inesperado”. Este efeito implica substituir a velha pergunta “o que significa esse poema, esse drama, esse romance?” pela “o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, ele dá vida aos textos ficcionais?” (SIRINO; FORTES, 2011, p. 220). Por esta perspectiva, a ideia de compreensão textual é lançada a uma nova interpretação, ganha outra finalidade. Em vez de fincar-se margeando os sentidos sob as linhas do autor, é projetada para a produção de sentidos do leitor.

Ainda em relação a identificação, um dos princípios da biblioterapia, penso que quando existente na leitura, ocorre a apropriação do outro, onde se nota ainda a afetividade. Roudinesco; Plon (1998, p. 363 apud CALDIN, 2010, p. 145) afirmam que a identificação é uma nomenclatura psicanalítica para definir “o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma”, segundo o modelo desse outro em um momento chave.

Joyce (2012) em “*Os fantásticos livros voadores de modesto Máximo*” ao apresentar na narrativa, situações que margeiam as fronteiras do real com o ficcional, aliado as ações do personagem principal, facilita esse diálogo identificável com o leitor, como observado na produção do segundo escolar. Vou além e afirmo, que ao apresentarem os dois alunos pela escrita suas histórias de leitores, partindo deste aspecto, pós leitura do livro, acredito que o dito nas produções sobre o eu escolar, esteja muito próximo do que Caldin expõe ao afirmar que “é possível dizer que, na identificação com uma personagem, processa-se até mesmo, a apropriação do corpo desta, [...] pois é como se o leitor vestisse o corpo do personagem para se apossar de suas vivências” (CALDIN, 2010, p. 148).

Nesse sentido, a partilha conosco das experiências de formação leitora dos alunos mediante o texto, mostra como aponta Caldin (2010), que a intersubjetividade relacionada à intercorporeidade, ressignifica a leitura em um ato solidário, o que é

terapêutico, à medida que possibilita o trânsito dos (eu)s via literatura. Desse modo, na leitura biblioterapêutica aqui apresentada e refletida, têm-se três corpos (autor/texto/leitor) agindo, dialogando para que na prática, o ato de ler, possibilite efeitos, afetos, sentidos e alteridade. E, ao fim, que a leitura seja terapêutica, já que o leitor se conecta as diversas linguagens, aqui em específico, ao texto literário, complementando os vazios do texto com suas experiências, desejos e anseios num *link* virtual, num jogo indolor “onde tudo é possível e acaba bem” (CALDIN, 2012, não paginado).

Cabe ainda destacar, que o trabalho em linhas biblioterapêuticas sob os delineamentos do letramento literário, deve seguir uma linha metodológica. Aqui específico que tive como embasamento o estudo de Fillola (1994). Seguindo suas fases metodológicas e aliando a estética da recepção, sendo elas: Apresentação da obra e Determinação do horizonte de leitura (atividades de pré-leitura, observação audição e etc); Recepção e Análise da obra (comentários, interação de ideias, de conhecimentos); Integração de conhecimentos (atividade de pós-leitura que promovesse a inserção de conhecimentos culturais dos alunos), e por último, as Conclusões (produção textual e a reflexão destas).

5 NINGUÉM ENSINA SEM SE MISTURAR COM AQUILO QUE ENSINA: PEQUENAS CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO AINDA NASCENTE, ATRAVESSAMENTOS DO CAMINHO ATÉ AQUI

Sempre digo em conversas informais com colegas de trabalho, congressos e apresentações para formações de professores, onde tenho a oportunidade de estar falando do meu trabalho, que minha escrita acadêmica é fruto do que pratico/reflito no chão das minhas práticas pedagógicas à medida que sou atravessado pelas intensidades. E é por esta linha de raciocínio que continuo e inicio minhas últimas considerações desta escrita que me parecem passíveis de serem inesgotáveis.

A primeira intensidade aqui a ser exposta tem a ver com mudar. Acredito veemente que as grandes oportunidades de se conhecer algo profundamente é quando estamos neste processo. Presencio diariamente a queixa de que o tema leitura precisa mudar na escola, os números não mudam, os alunos não evoluem. Mas só falar, não quer dizer que quem fala, se queixa, esteja comprometido com a mudança. Todos nós somos

desejosos por uma mudança, e muitas vezes, os mesmos queixosos de forma inconsciente ou não, se mostram na contramão da lamentação.

Agem no conservadorismo, no automático, na estagnação ou na meia mudança, de que a parte que me cabe, eu já faço, agora é com o(s) outro(s), que “é a forma mais real de não se mudar nada e sim permanecer” (HADDAD, 2009, p. 121). É o famoso lugar da “queixa”: reclama, aliena, denuncia, mas não se responsabiliza por suas mudanças e escolhas. O meu lugar na mudança é a questão teórico/prático nas minhas práticas pedagógicas como aqui exponho: Pensar a leitura, sobre o fenômeno ler, em especial na escola, de onde parte toda a narrativa de meus trabalhos. Refletir sob a trilha da amplitude, complexidade e com desdobramentos múltiplos. Portanto, um caminhar rizomático, sempre com novas descobertas.

Trabalhar na perspectiva na qual aqui busco, refletir a leitura e escrita na escola por vias da biblioterapia, em parte, certamente, é diferente e exige de mim, coragem de seguir em meio a olhos desconfiados. Porque pelo diálogo, tempo para o aluno se expressar, vivências, há um pensar de que a aula possa fugir da rota tão árida do currículo. O aprendizado até aqui, me faz pensar que a mudança não é assim tão difícil, principalmente, quando me vejo lançado junto a meus alunos na caminhada, inventando saberes, coengendrando-me nas teias das nossas relações.

Nisso, ao também fincar-me na análise das produções textuais dos meus alunos, e aqui expresso a segunda intensidade, no rastro das palavras expostas por eles, percebo o papel e a responsabilidade conferida a mim e a classe docente na proposição da formação leitora no ambiente escolar. Cada interlocutor deu ao professor, ao seu modo, um lugar na sua história de leitor: Professor é guia, é ensinante, é um contador de histórias. E contar histórias é afeto. E é exatamente essa responsabilidade que tento exercer ao propor histórias, ao provocá-los a pensarem sobre suas histórias, a pesquisar, a me experimentar na pesquisa, na interlocução de temas e dar linguagem a essas intensidades como aqui ponho para leitura.

Como aponta Mizukami (2002) são essas reflexões que provocam a consciência das suposições e certezas que são explícitas ou não nas práticas, possibilitando a ponderação sobre a validação dessas aprendizagens. Embora não tenha sido pauta de forma mais aprofundada descortinar o panorama de aspectos que entravam as questões práticas da leitura literária na escola, na qual me limitei apenas ao apontamento de uma

possível crise, é pertinente apontar que em meio a ele, muitas são as questões que reforçam o estado que se encontra essas práticas, seja no ensino ou mediação na escola.

São muitas as faltas. Faltam espaços de leitura apropriados e atrativos, faltam livros. Presencio um achismo errôneo de que basta ensinar as crianças a lerem que elas teriam competências suficientes para se fazer leitor ao seu gosto. É preciso o ensino específico da literatura, viver literatura, provocar literaturas na escola. Acredito, que embora com esforço de alguns, a principal falta, é o material humano e técnico qualificado.

Falta formação direcionada ao ensino e prática de leitura, leitura/escrita literária. Na educação básica, especificamente nas séries iniciais, local de onde parte minha narrativa, infelizmente ainda se vive um desencontro ao ensinar, agir e praticar a leitura literária com alfabetização. E desta forma, sendo produtor e vivente desta crítica e argumento no cotidiano do território escolar, sempre me questionei no modo de como a leitura literária tem sido mediatizada, e sendo ela mediada, qual a compreensão dessa leitura pelos professores e quais os sentidos possíveis sobre ela no imaginário discente?

Quanto a primeira indagação, a resposta se inicia e se encerra com a alfabetização. Infelizmente, ainda se começa a formação leitora nas séries iniciais nas escolas pelas famílias silábicas, sem uma problematização mais crítica com o desenvolvimento da linguagem. E, infelizmente, o uso do literário nessa fase não passa da contação de histórias. Não existe um trabalho pessoal e profissional do professor para extrapolar as palavras e explorar as questões estéticas das obras, entre outras questões.

Ao que compete ao professor, na questão de como ele entende essa leitura literária, é difícil encontrar um discurso contrário as benesses da articulação entre o uso literário no período da alfabetização para os docentes, e nem sou. A grande problemática a meu ver é potencializar, contextualizar a literatura ao ensino, utilizar a literatura como forma de ir além da alfabetização, onde a leitura proposta seja um ato espontâneo.

O meu trabalho com o letramento, na perspectiva do letramento literário, me prova que é possível estar interseccionado ler e escrever, de modo que haja o domínio da linguagem e da norma culta. Refutando com isso, o apontamento de alguns autores lidos para esta problematização, de que o uso da literatura atrapalharia nas questões linguísticas, já que é ultrapassado.

Depois de tudo isso, quero ainda frisar que nem sempre o livro literário deve estar atrelado as amarras pedagógicas, o que não quer dizer que num momento ou outro, não seja necessário e possível. O que quero apresentar como reflexão, é que infelizmente até hoje a escola não está preparada para formar leitores críticos, digo a pública, de onde partem minhas reflexões.

Ela é sabedora que é partindo da leitura que o sujeito se conscientiza e constrói seus saberes, até ensaia estratégias, mas não as reflete e avalia em profundidade. Acredito que a escola engatinha no saber ler, principalmente, na diferença entre saber ler e aprender a ler. Articular as temáticas que aqui desenvolvi, (re)visando conceitos, articulando-as, é estar revendo como o ensino da leitura e literatura estão sendo trabalhados, lidos e vividos na escola.

Por este estudo, vivi os sentidos possíveis sobre leitura literária no imaginário do leitor, aqui pensando no trabalho feito para/com meus alunos. Como aponta Seixas (2014), ler literariamente é fruir, brincar com as palavras, com a cabeça, criar realidades. A biblioterapia permite isso e muito mais. É inquestionável os ganhos curriculares diante da mediação/ leitura literária em sala, no entanto, aliá-la a biblioterapia é ir além.

É possibilitar a esse sujeito leitor conectar-se a enredos do inconsciente comum, situando-o a uma situação específica ou não, de modo a liberar emoções. Portanto, a leitura nessa perspectiva tem uma significação catártica, estética, além de terapêutica. Nesse sentido, interseccionar a biblioterapia nas luzes da estética da recepção e letramento literário é sacudir o leitor, tirá-lo de uma condição passiva frente muitas práticas ainda existentes na escola. É (re)configurá-lo como colaborador do processo, participativo e capaz de inferir sentidos ao texto.

Penso que quando proporciono conexões das histórias de vida dos alunos, suas emoções às histórias literárias, meu ato de ensinar extrapola os muros e minhas ações produzidas na escola. Quando provoço diálogos de/sobre algumas narrativas que pedem voz em sala, amplo, alongo qualquer processo de compreensão, e em consequência, insiro-os em processos que provocam, incentiva-os e produzem letramentos.

Finalizo, depois de tudo dito, convicto que a biblioterapia estabelece larga relação com o letramento literário e a estética da recepção, mas acima de tudo, com o leitor em formação na escola. Na reflexão trazida até aqui, tive a oportunidade e espero que você leitor desta escrita também tenha tido, a possibilidade sendo bibliotecário,

biblioterapeuta, aplicador de biblioterapia, professor ou não, mas mediador de literatura/leitura na escola, da reflexão de que a audiência do contar, escutar e escrever histórias com a biblioterapia, convoca, reforça nosso papel enquanto agente social de leitura, analista e parte integrante deste espaço, como também, promotor de aprendizagens.

Abstract elaborado por Francisca Maria de Figueirêdo Lima - Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucas Veras de; MELO, Ana Caroline Viana de. Um diálogo entre a vida real e a literatura infanto-juvenil: uma experiência de leitura na perspectiva da produção de sentidos. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 162 – 173, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/27382> . Acesso em 26 mar. 2020.

ANDRADE, Lucas Veras de. Cartografia de um devir: o movimento de tornar-se bibliotecário aplicador de biblioterapia. **Biblionline**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 128-144, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/39575/20682>. Acesso em: 13 já, 2021.

ANDRADE, Lucas Veras de; MELO, Ana Caroline Viana de. Alice no país das maravilhas e os sabores da sua leitura: uma interlocução biblioterapêutica entre a personagem e uma paciente oncológica infantil. In: JESUS, Mirleno Lívio Monteiro de; MOUTINHO, Sônia Oliveira Matos (Org.s). **Olhares em movimento sobre a transversalidade dialógica da Biblioteconomia e a Ciência da Informação**. Teresina: IFPI, 2019. p.157-181. Disponível em: <http://sardes.ifpi.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000059/00005991.pdf>. Acesso em 5 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Era uma vez ... Sartre x Merleau-Ponty. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.12, n.2, p. 341-348, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/508/653>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura segundo Wolfgang Iser. **DataGramZero**, [Rio de Janeiro], v.13, n.5, out., 2012. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/101754>. Acesso em: 26 mar. 2020.



CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia: um cuidado com o ser.** São Paulo: Porto de Idéias, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildon. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora contexto, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FILLOLA, Antônio Mendoza. **Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura.** Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul./dez, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em: 4 maio 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

HADDAD, Jane Patrícia. **Educação e Psicanálise: vazio existencial.** 2. Ed. Rio de Janeiro: wak ed., 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

JOYCE, Willian. **Os Fantásticos livros voadores de modesto máximo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____(org.). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 398-415,



2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362006000300008. Acesso em 26 mar. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUF CAR, 2002.

NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. A leitura na diferença. **Vertentes (UFSJ)**, v. 19, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Edgar_e_Vania.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. A leitura na diferença: uma visão desconstrutivista do movimento interpretativo. In: LIMBERTI; Rita de Cássia Pacheco; GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César. **Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo**. Dourados-MS: Ed. UFDG, 2013.p. 19-34.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

RATTON, Ângela Maria Lima. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 198-214, 1975. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/73237>. Acesso em 26 mar. 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v.32, n.93, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-401420180002000093&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

SANTOS, James Rios de Oliveira; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84-101, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172/34537>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SEIXAS, Cristiana. **Vivências em Biblioterapia: práticas de cuidado através da literatura**. Niterói: C. Seixas, 2014.

SILVEIRA, Fabricio José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p.123-135, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/52>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SIRINO, Salete Paulina Machado; FORTES, Rita das Graças Felix. Jauss e Iser: efeitos estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois e Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. **Rev. Cient.**, Curitiba, v.7, p.209-228, jan./jun. 2011.
SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata

Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: reflexões** propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, Jul/Dez. 2013. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/219>. Acesso em: 1 ago. 2021.

QUEIROZ, Vanderleia Rosa de Freitas e. A leitura como produção de sentidos: por uma compreensão de interesse pedagógico. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.12, n. 25, p.79-94, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/501>. Acesso em: 07 mar. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Formas Ficcionalis Contemporâneas e Educação Literária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. 11. **Anais** [s.n]. São Paulo, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: _____. **A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

INTERCOURSES BETWEEN BIBLIOTHERAPY, LITERARY LITERACY AND THE RECEPTION THEORY: CLUES OF A LINK FOR A DIVERSE READING EDUCATION AT SCHOOL

Abstract: The study is concerned with exposing a reading experience at school through bibliotherapy's methods. In this sense, the aim is to introduce bibliotherapy as a new way of reading at school, intersecting the notion of literary literacy, supported by the concepts of "horizon of expectations" and "aesthetic effect", which belong to the Reception Theory. Thus, a bibliographic research is developed, reflecting, in an analytical/interpretative perspective, on textual productions made by scholars, based on the experiences with bibliotherapy in the classroom environment, in the pedagogical practice of the author of this work. For the analysis of these data, the study is based on what Bardin (2006) proposes, from the third phase of the content analysis technique - inference and interpretation. In the end, bibliotherapy is advocated as a practice that belongs to the school environment and it is in direct connection with the reader that this institution proposes to educate. It is also worth mentioning how it helps to enhance the students' ability to thinking, to affective, creative thinking, in addition to curricular gains and linguistic aspects.

Keywords: Bibliotherapy. Literary Literacy. Reception Theory. Literary Reading at School.

