


ESPAÇOS DE LEITURA NESTE MUNDO VASTO MUNDO

READING SPACES IN THIS BIG BIG WORLD

Raquel Cardoso de Faria e Custódio  0000-0002-8023-1479
Doutorado em Literatura Universidade Federal de Santa Catarina
Pós-doutorado em TICS na Universidade Federal de Santa Catarina
Instituto Federal Catarinense - Campus São Bento do Sul
raquel.custodio@ifc.edu.br

Recebido em 30 de agosto de 2021

Aceito em 21 de dezembro de 2021

Resumo: O livro, ainda, experimenta condição elitizada, o que afeta a atividade de leitura em diversos espaços, especialmente o acadêmico. Por essa razão, devemos saber quais lugares podem ser criados para o desenvolvimento da leitura. Compreender as experiências dos alunos com a leitura e como criar espaços concretos em que eles possam ler dentro e fora da instituição escolar transforma-se em objetivo essencial para a formação do leitor. Sendo assim, tentamos, a partir de pesquisa quantitativa e implementação de projeto de ações integradas, bem como dos resultados obtidos, delinear razões e meios para dinamizar ações que aproximassem os alunos dessa atividade. Assim, os questionários aplicados revelaram o quanto a leitura faz parte da formação dos alunos; no entanto, não forma leitores nem se integra ao seio familiar de muitos alunos. Dessa maneira, foram propostos exercícios que propiciassem a ressignificação da leitura, com atividades de letramento literário, de maneira a dinamizar e motivar os alunos que não liam, e ainda solidificassem a faixa minoritária de leitores. Logo, este artigo pretende exibir a importância do levantamento de dados para subsidiar propostas de atividades.

Palavras-chave: Leitura. Espaços. Letramento.

Abstract: Even nowadays books are still considered a product made for the elite, which affects the reading experience in several different situations, especially at school. For this reason, it is necessary to understand where these reading spaces can be made for the sake of promoting reading. It seems that in order to motivate new readers it is necessary to understand students' experiences with reading and also understand how to create spaces inside and outside the school system in which they can read. From quantitative research and the implementation of a project of integrated actions with students from the first year of integrated high school, it was possible to delineate reasons and means to dynamize activities that would bring students closer to this activity. From the students' answers to questionnaires, it was found that reading is a part of students academic life, however it does not integrate their family life nor make them readers. Given this fact, tasks were developed to provide a new meaning to reading for students, such as literary literacy activities. Those activities were developed to dynamize and motivate students without reading habits, and also consolidate the culture of reading in the minority group of readers. This paper aims to show the importance of data collection to support activities.

Keywords: Reading. Spaces. Literacy.

1 Introdução

Lima Barreto, em *A biblioteca* (2021), faz uma crítica mordaz ao espaço em que se encontram os livros: a biblioteca; um lugar em que “deuses, os livros, que precisam ser analisados, para depois serem adorados; e eles não aceitam a adoração senão dessa forma”, ou seja, em um espaço exclusivo, suntuoso, subordinado aos moldes americanos em detrimento do conteúdo. Essa questão fica evidente quando o narrador se refere ao personagem Fausto Fernandes Carregal, herdeiro dessa grande biblioteca, que “guardara [os livros] *intatos* e conservados *religiosamente*”, agregando outro elemento fundamental quando diz que, “apesar de não os entender [...] [,] sempre vivera *alheado* do que é verdadeiramente a *substância dos livros* – o pensamento e a absorção da pessoa humana neles” (BARRETO, 2021, grifo nosso). Dessa forma, instalou-se uma contradição burguesa entre os santuários – guardiões dos livros – e a impossibilidade de alcançar o entendimento mínimo neles encerrado, sua humanidade.

A crítica barretiana vinda dos finais do século XIX nos mostra o caminho pelo qual ainda passa esse “ente”, algumas vezes idolatrado, outras tantas odiado, o livro, o qual gera uma atividade: a leitura, que, por si só, carrega as mesmas cicatrizes. E, quando observamos esse objeto que se encontra em um lugar inalcançável para grande parte da população, temos também limitações na atividade de leitura. Ou seja, o livro – ou qualquer meio tecnológico que permita a atividade de leitura – e a leitura são elementos indissociáveis e, ao fazermos parte de uma instituição que visa à formação integral dos alunos, devemos buscar espaços propícios para o desenvolvimento e a apropriação dessa atividade.

Barreto nos dá alguns sinais dos resultados da atividade da leitura, que, como dito anteriormente, está simbioticamente ligada ao livro, ou seja, se o livro não é pego, sentido e lido e passa a ser conservado como um objeto icônico, obviamente, seu conteúdo não alcança os interesses dos indivíduos e estes vivem alheios a sua “substância”. Ainda assim, não podemos subestimar o espaço concreto, o tempo exigido, as orientações e as motivações que essa atividade requer.

A partir das reflexões possíveis do texto barretiano, reiteramos a necessidade de refletirmos sobre a investigação do público ao qual atendemos e como esse lugar que ocupa o livro e a atividade de leitura dele advinda se estabelece nessas relações. Assim, o crítico literário e escritor argentino Noé Jitrik (1984) nos ajudou a observar que a leitura se dá como um processo que esquematicamente passa pela escritura, que, por sua vez, desenha um espaço concreto, enquanto a leitura se converte em um espaço metafórico. Ao lermos, entramos em um processo que resulta em uma mobilização de energias que são próprias dessa atividade, uma vez que nos leva aos meandros das subjetividades e das divergências entre os valores humanos que atravessam as necessidades vitais, culturais, espirituais e políticas; composição ímpar e basilar de toda sociedade. E os grandes embates quanto a essa atividade também circulam por entre os mais diversos espaços (familiares, culturais, educacionais) em que tais configurações se apresentam.

Levando em conta esses espaços, múltiplos e diversos, estabelecer parâmetros rígidos se torna temerário, porque, seguramente, criam-se barreiras a essa atividade, pois, como Paulo Freire (1987, p. 9) afirma, não se trata da “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Por essa razão, há premência em oportunizar o encontro com a “inteligência do mundo”, intrínseca às “substâncias dos livros”, nos mais diversos espaços e seus mais variados grupos. Ainda assim, recai sobre as instituições de ensino a incumbência de promover a ruptura com os afastamentos existentes entre o livro e sua leitura,

inclusive assumindo o quanto incide sobre elas o compromisso de criar condições para engendrar lugares propícios à leitura do mundo.

Para tanto, lançar o olhar para os espaços concretos e lidar com “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implicam a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1987, p. 9), de modo a não se distanciar do aqui, ou seja, do público leitor que pretendemos alcançar e que possa estabelecer suas próprias estratégias de leitura.

Em vista disso, a iniciativa de conjugar uma pesquisa quantitativa direcionada aos alunos para buscar perfis de leitores se mostrou crucial para o desenvolvimento de propostas efetivas, tornando-se, assim, subsídio para recomendações na implementação de um projeto de ações integradas visando propor leituras pautadas no letramento literário como processo de apropriação do hábito de leitura a partir das experiências que passam a ser coletivas.

2 A busca do espaço concreto

As instituições de ensino, em sua essencialidade, transpiram a incumbência de fomentar espaços concretos de promoção à leitura. Aproveitando esse lugar, do Instituto Federal Catarinense, acreditamos ser de nossa competência buscar colaborações para o desenvolvimento de espaços produtores, mesmo que partamos de um espaço local, que contribuirão para transformações mais extensivas aos âmbitos diversos da sociedade a que a instituição pertence.

“Para ler[,] todos os lugares são bons”, assevera Noé Jitrik (1984). Os espaços concretos não são, em si, impeditivos para a atividade de leitura, porque a energia que move o desejo da leitura deve ser a propulsora. Agora, quando analisamos quais lugares dentro do espaço acadêmico fomentam a leitura, deparamo-nos com as barreiras instituídas por parâmetros e paradigmas que circundam a leitura, especialmente no ambiente acadêmico.

A biblioteca escolar, com seu avanço nas instituições de ensino, evoluiu em seu papel; entretanto, ainda carrega o velho e bom silêncio em letras garrafais, mesmo que em algumas encontremos grandes puffes em suas salas de leitura ou salas exclusivas para trabalhos em grupo, e, sem quitar seu valor de espaço de leitura, ainda transmite o ar de monumento. Dessa forma, nasce a necessidade de desapegar sua imagem de templo dos livros inacessíveis.

As aulas de literatura, com sua carga horária cada dia mais reduzida, converte-se em leituras de excertos de textos literários de livros didáticos, atividade que colabora com o não alcance das “substâncias dos livros”.

A partir desses lugares que, muitas vezes, se mostram distantes dos alunos, realizamos o projeto de pesquisa intitulado “A literatura e a leitura literária”^{*} no Instituto Federal Catarinense, submetido a um edital interno (do próprio campus) com duração de oito meses, uma pesquisa aplicada e realizada no ano de 2020 com a colaboração de dois bolsistas do ensino médio integrado. O público abarcado se restringiu aos alunos dos três anos dos cursos do ensino médio integrados. Tivemos a participação de 290 alunos: 103 do primeiro ano, 99 do segundo e 88 do terceiro. Vamos nos ater neste texto apenas aos dados do primeiro ano, visto que temos mais participantes e que é o grupo do qual teremos mais tempo para observar as propostas de acesso ao processo de letramento, advindas dos dados que iremos analisar.

^{*} Projeto coordenado pelas professoras Raquel Cardoso de Faria e Custódio e Ana Paula Pereira Villela e pelos bolsistas Letícia Pereira e Gabriel da Silva Gomes (2020).

Portanto, essa “inteligência do mundo” não pode ficar encerrada em um único lugar, mas permear todos os espaços possíveis e até mesmo os inimagináveis que propiciem a utilização produtiva dessa “energia”, porque o

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.
Carlos Drummond de Andrade (2013).

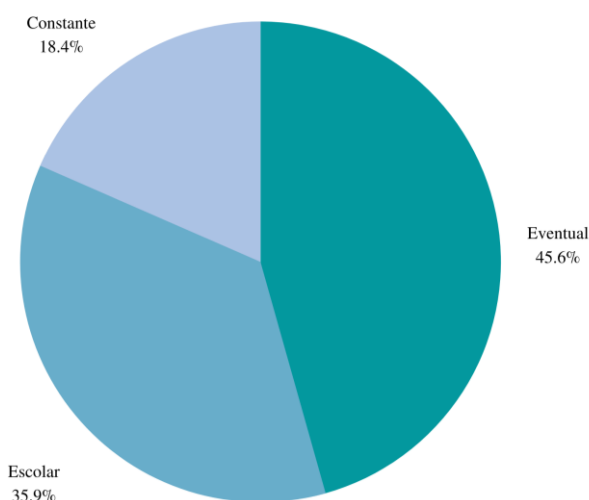
O espaço educacional, sem nenhuma dúvida, faz parte desse vasto mundo, é rima e também pode não ser a solução, por isso deve ser um vasto mundo ao promover e permitir que seus alunos tenham seu coração ainda mais vasto e, nesse processo, se instale seu grande desafio, o de se inserir no dia a dia das práticas promovidas no ambiente escolar.

Ao observarmos esses espaços restritos, decidimos, a partir desse projeto, analisar quais seriam os espaços concretos em que os alunos do ensino médio integrado se encontrariam. Foram aplicados questionários em que se levantaram questões de como os alunos se sentiam como leitores e como foi seu histórico de leitura desde o seio familiar, passando pelo ensino fundamental e chegando ao momento em que eles se encontravam. Os questionários foram divididos de acordo com o ano, mas a coluna vertebral da pesquisa se centrou no interesse pela leitura e suas fontes de motivação para que, a partir disso, pudéssemos abstrair o que ocorre nessa transição e, por meio desses dados, subsidiar ações para colaborar com a criação de espaços não apenas concretos, mas também metafóricos.

Evidentemente, trata-se de questões amplas e complexas; no entanto, acreditamos que só podemos deslindar as complexidades a partir de nosso espaço, um microambiente gerido por uma instituição que propicia tempo, espaço e recursos para esses estudos. E, assim, devemos lançar nosso olhar para dentro, o qual poderá ser compartilhado em outros âmbitos. Além disso, também recai sobre nós a perspectiva de Roland Barthes, em *Aula* (1992), quando diz o quanto “o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme” que nos cabe para promover um “mundo vasto mundo” em que a leitura possa atravessar e alcançar todo e qualquer lugar, não privando nem criando obstáculos para nossos alunos apreciarem a “*substância dos livros*”.

Por essa razão, a primeira pergunta foi elaborada para tentar visualizar objetivamente como os alunos se viam como leitores: como leitor eventual, escolar ou constante (Gráf. 1). O leitor eventual, que alcançou 45.6%, nos mostra o quanto a leitura está desvinculada da vida dos ingressantes do ensino médio, o que contrasta com o leitor escolar, que chegou a 35.9%, ou seja, quando a leitura está diretamente ligada ao ambiente acadêmico, demonstrando, assim, o quanto são necessárias ações que motivem e levem esses alunos ao desenvolvimento da leitura, isto é, que tenhamos um processo claro de letramento literário. Já os leitores constantes ficaram em 18.4%, percentual tímido dentro desse universo, mas que pode ser a fonte propulsora para propostas que venham a engajar outros alunos, tendo em conta as propostas a serem implementadas. Descobrimos, por meio desses dados, que temos quase 80% de jovens sem uma rotina de leitura.

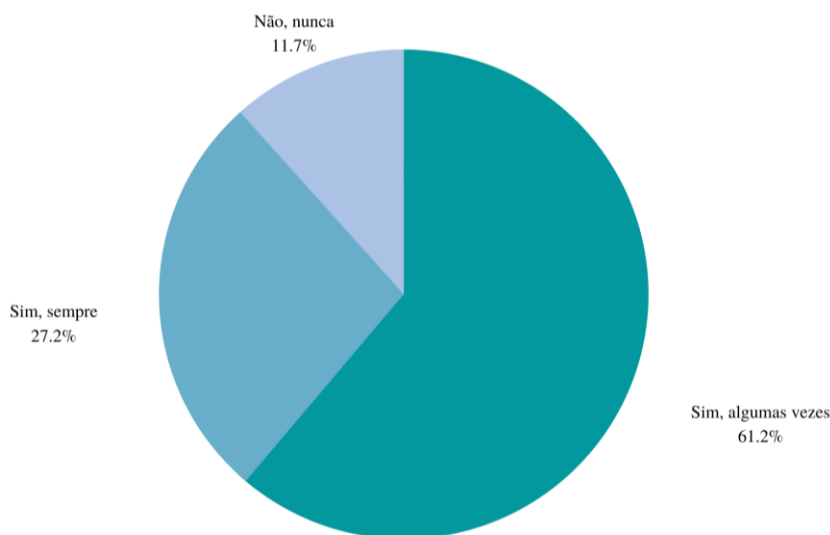
Gráfico 1 - Gráfico indicando que tipo de leitor o discente se considera



Fonte: A autoria própria (2020).

A segunda pergunta abordava se, quando crianças, alguém lia para eles: se sim, sempre; se sim, algumas vezes; e se não, nunca (Gráf. 2). A partir de um olhar para o passado, pudemos avaliar qual o caminho de estímulos à leitura foi percorrido por nossos estudantes no âmbito familiar e/ou escolar. Nós nos deparamos com 61.2% de alunos que responderam “sim, algumas vezes”, que tiveram alguém que os estimulou, enquanto 27.2% disseram que “sim, sempre”, que foram expostos à leitura enquanto crianças; em relação à pergunta anterior, vemos um percentual de perda de quase 10% de leitores no período entre a infância e o início do ensino médio. Por outro lado, 11.7% nunca foram motivados à leitura, um número expressivo que toma corpo na carreira acadêmica.

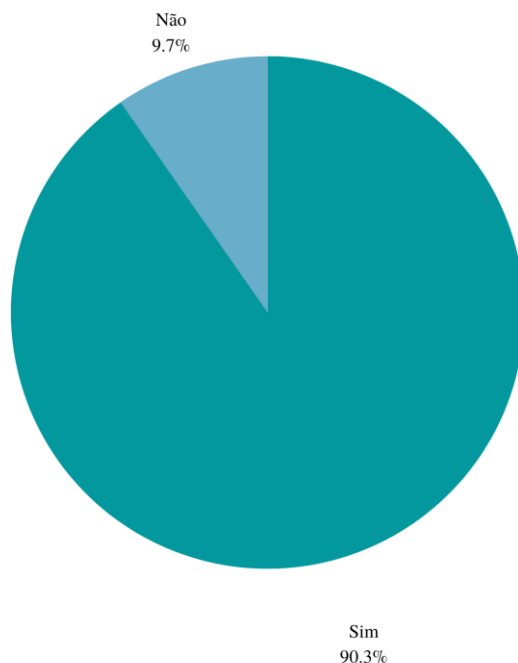
Gráfico 2 - Gráfico indicando se alguém lia para os estudantes quando crianças



Fonte: A autoria própria (2020).

À pergunta seguinte, os alunos deveriam responder se houve incentivo à leitura no ensino fundamental: se sim ou não (Gráf. 3). O resultado mostrou que 90.3% responderam que sim, foram incentivados à leitura; dessa forma, leva-nos à conclusão de que a escola tem papel fundamental nesse processo e cria estratégias para alcançar esse objetivo. Já 9.7% responderam que não, reforçando a parcela que não tinha ninguém que lia na infância. Portanto, isso nos leva à conclusão inicial de que o incentivo à leitura desde a infância pode ser a base para a solidificação do processo de letramento literário.

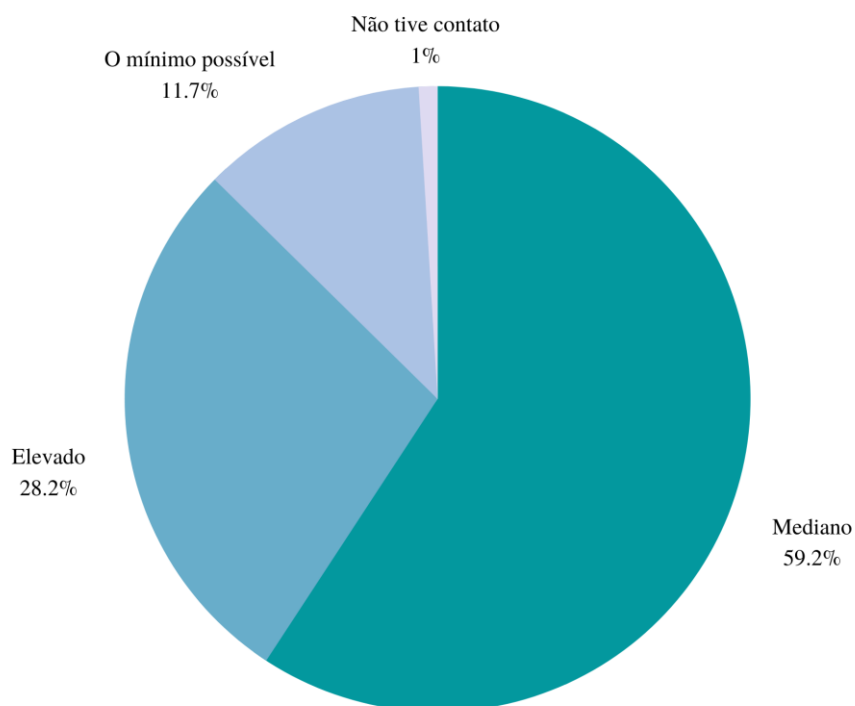
Gráfico 3 - Gráfico indicando se os discentes foram incentivados a ler no fundamental



Fonte: Autoria própria (2020).

Com a próxima pergunta, começamos a observar uma fragmentação no número de alunos que foram incentivados à leitura no ensino fundamental, tendo em vista que permite visualizar o nível de contato com a literatura, o qual foi dividido em “elevado”, “mediano”, “o mínimo possível” e “não tive contato”, com vistas a tentar delinear as nuances da perspectiva do aluno em relação à pergunta anterior (Gráf. 4). O percentual de 59.2% demonstra que o nível de contato com a literatura da maioria dos alunos foi mediano, levando-nos a observar o trabalho realizado com a literatura no ensino fundamental, em que se nota um movimento consistente com a leitura. Já o número de 28.2% coincide com os que foram incentivados à leitura desde a infância, ilustrado pelo Gráf. 2. Em contrapartida, os índices de 11.7% e 1% revelam que muitos estudantes não tiveram o mínimo contato possível, ou ainda, não tiveram contato algum com a literatura, refletindo um percentual de alunos sem motivação/apoio à leitura em nenhuma esfera. Esses dados nos levam a pensar o quanto uma parcela significativa de alunos advém de uma população sem contato nenhum com a leitura no âmbito familiar, indo ao encontro do resultado exibido pelo Gráf. 2.

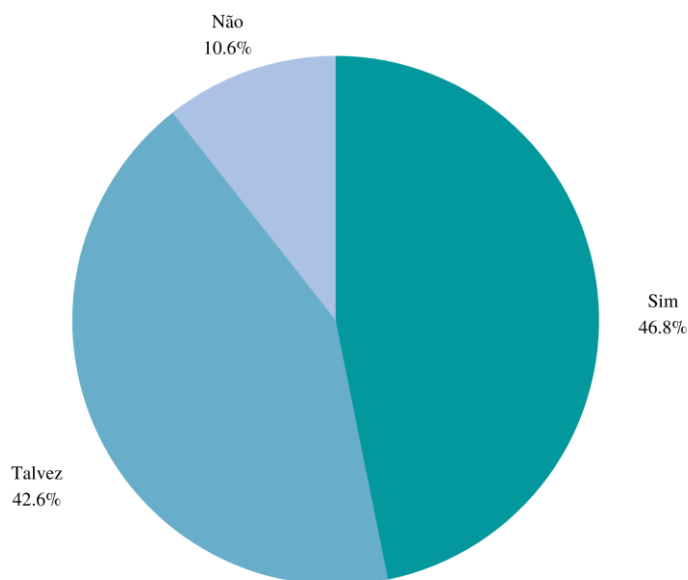
Gráfico 4 - Gráfico indicando o nível de contato com a literatura no fundamental



Fonte: Autoria própria (2020).

Para implementarmos propostas de atividades que possam ser efetivas de acordo com os cursos, a carga horária e o perfil dos alunos, perguntamos se os discentes participariam de encontros literários, devendo responder “sim”, “não” ou “talvez” (Gráf. 5). Evidentemente, todos os resultados nos levam a propor atividades que movam a leitura nos mais diversos espaços, visando à formação do leitor, mas de forma que possa contemplar as necessidades dos grupos, visto que, se um aluno não teve incentivo de leitura desde a infância, não terá as mesmas habilidades de alunos que foram motivados com acesso a livros. O percentual de 46.8% de respostas “sim” fundamenta a necessidade de empreender atividades extras para o fomento da leitura. Já 42.6% disseram que “talvez” participassem, não tinham certeza de sua participação, atestando a incumbência da Instituição em promover a motivação dessa parcela de discentes para atividades de leitura. Por fim, o percentual de 10.6% de alunos se mantém em todas as perguntas que demonstram nenhuma atividade de leitura, levando-nos a repensar propostas que fundamentem estratégias para a aproximação desses alunos à leitura. Aqui se encontra a parcela que demandará planejamentos próprios.

Gráfico 5 - Gráfico indicando se os discentes participariam de encontros literários



Fonte: Autoria própria (2020).

3 Criando espaços

Paulo Freire (1989, p. 46) diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, observamos que essa rede de relações pode ser estabelecida também na atividade de leitura. Ainda que essa, em sua essência, seja uma atividade solitária, a partir do momento em que os olhos tocam as letras escritas, abrem-se relações com o autor, outros autores se ligam ao atual e o “vasto mundo” lança seus liames também intrínsecos às instituições mediatizadas, obrigatoriamente, por questões sociais, culturais e históricas.

Logo, a busca por espaços em que a leitura possa se concretizar e permitir essa rede de relações leitor/autor/“vasto mundo” convoca ações sincrônicas. Por essa razão, a partir do projeto de ações integradas (pesquisa, extensão, ensino) intitulado “Literatura, Leitura Literária: quebrar barreiras, ampliar fronteiras”,[†] com a colaboração de bolsistas do ensino médio integrado atuando nas decisões de atividades, escolha de textos e escrita de relatórios, além do detalhamento da pesquisa realizada no campus descrita anteriormente, buscou-se estabelecer ações que resultassem em espaços concretos levando em conta propostas baseadas no olhar do letramento literário.

Os encontros quinzenais foram pensados para permitir um tempo confortável para a leitura. Valorizou-se a leitura literária como experiência estética, ainda que essa não faça parte do repertório de um número significativo de estudantes, sempre destacando os inúmeros espaços em que essa experiência pode se efetivar. Iniciamos nossas atividades com círculos de leitura, como metodologia do letramento literário, propostos por Rildo Cosson (2018, p. 139), uma vez que o círculo pode se constituir como

[†] Projeto coordenado pelas professoras Raquel Cardoso de Faria e Custódio e Ana Paula Pereira Villela e pelos bolsistas Rafael Stein e Katherine Veiss (2020) e Gabriel da Silva Gomes e Katherine Veiss (2021).

grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica [...] prática privilegiada [...] tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...] estreita laços, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas [...] possuem um caráter formativo proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual.

Ao levar em consideração essas características positivas dos círculos de leitura, decidimos que seria uma estratégia efetiva para abarcar as características dos alunos que responderam à pesquisa proposta, especialmente os dos primeiros anos. Os círculos podem ser caracterizados como *estruturados*, quando realizado um roteiro com registros; *semiestruturados*, quando não preparamos os roteiros, mas orientações; e *não estruturados*, quando não disponibilizamos orientações e propomos atividades complementares, como desenhos, dramatizações, contação de histórias, dentre outros, ou seja, um universo de possibilidades de leituras extratexto, permitindo um espaço de interação com outras artes. Diante disso, elegemos a última configuração – círculos não estruturados – levando em conta que poderia ser a que contemplaria a diversidade de leitores que pretendíamos alcançar, desde os que não eram leitores até os leitores “constantes”. Foram feitos convites e cartazes, e enviados e-mails e mensagens nos grupos de whats, para a divulgação dos encontros que se realizariam no horário do almoço no período pré-pandemia.

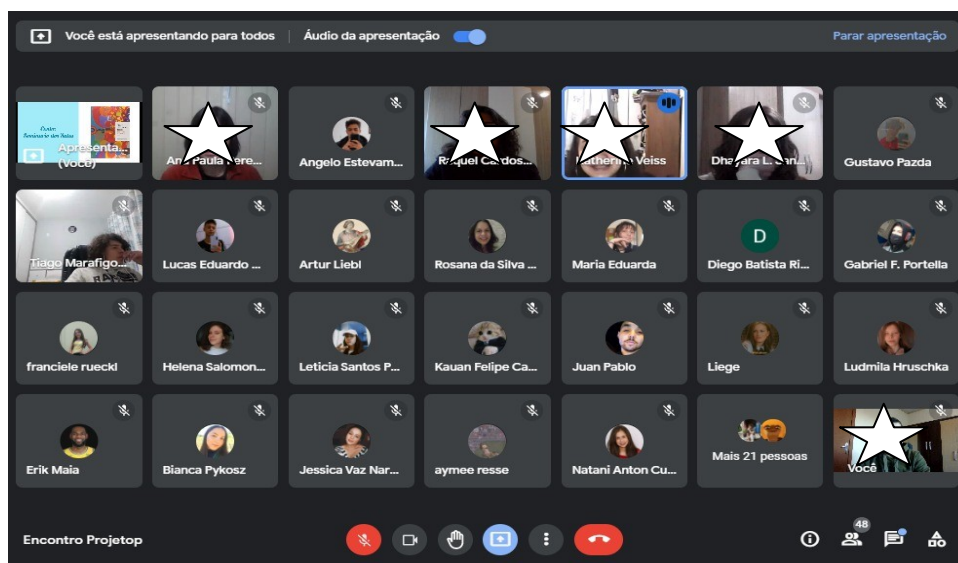
A avaliação desempenhou papel crucial para a criação de novas estratégias; ademais, na observação *in loco*, um bolsista ficava responsável por analisar as reações dos participantes, em especial os que não eram leitores, assim como foram feitos questionamentos ao final dos encontros. Esses procedimentos contribuíram para a análise de resultados e discussões para os textos seguintes, assim como estratégias, dinâmicas e sequências didáticas. O círculo de leitura não estruturado como metodologia serve como um “guarda-chuva” que abriga diversas propostas.

Os espaços concretos foram o mais variados possível: da cantina da instituição ao laboratório de linguagens, nos corredores, na área de estudos da biblioteca, no auditório e no *hall* do campus. Esses encontros, por sua vez, propiciaram experiências novas de leitura, desvinculando-a de um modelo único, propiciando, assim, uma vivência múltipla não só no espaço como na partilha. A não obrigatoriedade da leitura para a participação nos encontros permitiu aos não leitores a observação das experiências compartilhadas, o que motivou alguns alunos. Os bolsistas foram peças fundamentais, visto que tinham a função de ler os textos para a organização dos círculos, tornando-se um norte para o outro. Dessa forma, sempre tínhamos participantes que atuavam nas discussões, nos resumos e nas resenhas, estratégia que resultou na presença de alunos não leitores, pois não se sentiam pressionados a ler ou falar.

A metodologia seguiu durante a pandemia, o que surpreendeu pelo número muito maior de alunos com participação efetiva. Os encontros continuaram sendo quinzenais via Meet (Fig. 1), com propostas de leituras ainda mais diversificadas de contos, crônicas, poesias, romances e textos de listas de vestibulares. No entanto, a avaliação tomou uma dimensão ainda maior nesse formato, porque a observação durante os encontros se mostrou extremamente limitada. Em vista disso, desenvolveu-se uma ficha de avaliação que o bolsista disponibilizava no bate-papo para que todos pudessem dar um retorno sobre o texto escolhido, as discussões, as estratégias utilizadas e

qualquer outro comentário; e, felizmente, as devolutivas foram fontes ricas para nosso planejamento, além de dados que nos permitiram observar a evolução da leitura dos participantes.

Figura 1 - Encontro do círculo de leitura durante a pandemia



Fonte: Acervo da autora (2021).

4 Conclusão

Pensar a leitura como atividade intrínseca à vida acadêmica não é nada novo, mas necessita de novas perspectivas, como lançar mão do espaço acadêmico como trampolim para outros espaços e tempos. A metodologia centrou-se nas mais variadas formas de estratégias de leitura, muitas vezes baseadas nos textos lidos, no retorno de leitores, bolsistas e professores. Analisando os resultados dos encontros, podemos notar a importância e o poder da leitura, uma vez que as atividades foram extremamente significativas no que tange à desenvoltura entre os discentes que demonstravam certa resistência nos primeiros encontros. As práticas de leitura ampliaram o convívio entre os alunos, mesmo virtualmente, e, por consequência, as interações entre eles. Os alunos fizeram comentários acerca de comparações dos temas e reflexões proporcionadas pelas leituras com a realidade e o contexto atuais, como abuso, racismo, feminicídio, ansiedade, atividades remotas, pandemia. Ações como essas ganham importância no que se refere à criação de um espaço específico para debates relevantes, o que não acontece costumeiramente em ambientes externos e outras vezes nem mesmo no ambiente acadêmico. Até então, aprender a interpretar e a olhar a leitura com outros olhos foi o principal resultado demonstrado entre os participantes.

Fausto Fernandes Carregal, o personagem de Lima Barreto, “foi carregando os livros que tinham sido do pai e do avô para o quintal da casa. Amontoou-os em vários grupos, aqui e ali, untou de petróleo cada um, muito cuidadosamente, e ateou-lhes fogo sucessivamente” em um ato de desespero, insanidade ou, talvez, por realmente não ter alcançado a “humanidade” contida nos livros e que só pode ser acessada mediante a leitura. Decidimos, a partir de nosso lugar, olhar atentamente para nossos alunos, através de uma pesquisa que nos exigiu pensar estratégias que pudessem abrir as páginas dos livros de maneira a transformar a leitura em uma atividade a ser desenvolvida sempre, não eventualmente ou como apenas um meio, mas como uma

atividade cheia de nuances e diversidades em que o mundo vasto mundo desabroche, longe dos monumentos intangíveis.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Posfácio Eucanaã Ferraz. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARRETO, Lima. *A biblioteca*. 1. ed. Niterói, RJ: Itapuca, 2021. Ebook.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

JITRIK, Noé. *La lectura como actividad*. 1. ed. México: Premia Editora, 1984.