

Avaliação pedagógica de obras literárias

Educational evaluation of literary Works

RILDO JOSÉ COSSON MOTA*



RESUMO – Inserida entre a abundância do mercado editorial e o trabalho com a leitura nas escolas, a avaliação pedagógica de obras literárias realizada no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) envolve desafios e riscos que precisam ser analisados à luz do processo seletivo. Esse estudo discute os desafios que o processo lança aos avaliadores ao analisar os aspectos implícitos e explícitos dos critérios para a seleção das obras postas em edital. Também reflete sobre os riscos, verificando o alcance e os limites desse processo avaliativo, seja em relação ao mercado, à literatura e à escola.

Palavras-chave – letramento literário; biblioteca escolar; seleção de obras literárias

ABSTRACT – Placed between the abundance of the publishing market and the work with reading in the schools, the educational evaluation of literary works carried out under the National Program of the School Library (PNBE) involves challenges and risks that need to be analyzed in light of the selection process. This study discusses the challenges that the process brings to the evaluators by examining aspects of both implicit and explicit criteria made in the edict for the selection of works. It also reflects on the risks, assessing the scope and limits of this evaluation process, whether in relation to the market, literature and school.

Keywords – literary literacy; school library; selection of literary works

Até para os mais despercebidos, a existência de grandes livrarias em boa parte dos *shoppings centers* das maiores cidades brasileiras, funcionando à semelhança de tradicionais lojas de departamentos, revela a pujança do mercado de livros no Brasil. Além dessa evidência física, essas livrarias também se reproduzem no espaço virtual da internet e multiplicam as possibilidades de venda dos livros pelo número de computadores conectados. Não é sem razão, portanto, que o mercado editorial brasileiro faz parte do grupo dos dez maiores do mundo, publicando anualmente mais de 300 milhões de exemplares.

Essa abundância de obras no mercado editorial contrasta fortemente com o número de livrarias, o perfil dos leitores brasileiros e as condições materiais de leitura nas bibliotecas e nas escolas. De acordo com a justificativa do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), há um déficit de livrarias no país, cerca de apenas um quarto do número ideal considerado o contingente populacional. Além disso, elas estão concentradas nos grandes centros,

com 89% dos municípios sem registro de sequer uma livraria (BRASIL. MinC). Acompanhando o pequeno número de livrarias, os brasileiros não são grandes leitores e, quando leem, em geral o fazem por demanda da escola. É verdade que a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO Pro-Livro) mostra que houve um crescimento significativo entre 2000 e 2007 do índice de livros lidos anualmente pela população com mais de 15 anos: passou-se de 1,8 para 3,7 livros por leitores/ano. Na mesma pesquisa, os que se dizem leitores reclamam das dificuldades de acesso ao livro, apontando como principais causas o alto valor de um exemplar, a falta de bibliotecas e de livrarias. Dados de 2003 mostravam que cerca de 40% dos municípios brasileiros não possuíam biblioteca pública (CÂMARA Brasileira do Livro). Há que se considerar ainda que muitas das bibliotecas públicas existentes funcionam apenas como depósitos de livros antigos. Nas escolas, as bibliotecas não são muito diferentes, imperando os acervos constituídos

* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). Professor do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados (Belo Horizonte, MG, Brasil). E-mail: <rcosson@gmail.com>.

Artigo recebido em julho de 2012 e aprovado em setembro de 2012.

basicamente de livros didáticos e espaços precários que atendem pelo significativo nome de banco de livros.

Para promover a leitura e preencher esse espaço entre a abundância e a escassez, o governo, à frente de várias organizações e instituições, tem nos últimos anos adotado vários programas que visam colocar os livros ao alcance de toda a população. Aparentemente, como mostra o já citado e multifacetado PNLL, lançado oficialmente em 2006, chegou-se ao consenso de que não basta tornar o livro acessível para transformar em positivas as estatísticas sobre a leitura no Brasil.

No campo escolar, os programas de incentivo à leitura atravessam décadas e costumam envolver, de uma maneira ou de outra, a distribuição de livros para as escolas. Esse é o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação que, desde 1998, tem distribuído, prioritariamente, obras literárias para as escolas públicas brasileiras. Ao longo de mais de uma década de funcionamento, o PNBE sofreu alterações em relação aos destinatários, à forma de seleção e ao tipo de obras, ampliando significativamente o seu campo de ação. Atualmente, o programa compreende a distribuição de acervos literários para todo o ensino básico, incluídas a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, além de periódicos e acervos de obras de pesquisa e referências para professores, buscando atender a todos os usuários de uma biblioteca escolar. É assim que, em 2010, o PNBE comprou cerca de 10,7 milhões de livros para montar acervos literários destinados às escolas públicas dos segmentos Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Brasil. FNDE).

Para realizar compras tão vultosas, o governo realiza uma complexa operação de aquisição com várias etapas, começando pelo lançamento do edital e a inscrição das obras pelas editoras no programa e terminando pela distribuição e controle de qualidade dos livros. Do ponto de vista educacional, a principal etapa é a avaliação pedagógica e a seleção das obras literárias. Nessa etapa, a ponte entre a abundância do mercado e a escassez da biblioteca escolar que o PNBE busca estabelecer se desdobra em outra ligação, agora entre o processo editorial de publicação, a seleção feita pelo mercado, e o uso pedagógico, ou seja, a seleção feita pelo professor para trabalhar uma obra em sala de aula. A avaliação pedagógica de obras literárias se insere entre essas duas seleções, elas mesmas frutos de outras seleções, para cumprir um duplo papel. De um lado, deve reduzir a pluralidade de oferta do mercado a um número determinado de obras para serem compradas, uma vez que os recursos do governo são limitados e não é exequível adquirir de uma só vez todas as obras publicadas. De outro, deve ampliar o acervo das bibliotecas escolares, disponibilizando novos e diferentes

títulos para professores e alunos, atendendo, com obras literárias significativas, os interesses desses leitores.

Etapa necessária, a avaliação pedagógica de obras literárias no âmbito do PNBE envolve desafios e riscos que precisam ser analisados e discutidos à luz de sua concretização no processo seletivo. Esse estudo, partindo dos critérios postos em edital, buscará ler os desafios que o processo lança aos avaliadores por meio da discussão dos aspectos implícitos e explícitos nesses critérios. Também refletirá sobre os riscos, verificando o alcance e os limites desse processo avaliativo, seja em relação ao mercado, à literatura e à escola. No conjunto, espera-se que, ao final, o leitor tenha mais clareza sobre as relações entre a literatura e seu endereçamento escolar, tendo como texto e contexto a avaliação pedagógica e a seleção de obras literárias para o PNBE.

OS CRITÉRIOS DOS EDITAIS

A fonte legal dos critérios de avaliação das obras para a constituição dos acervos do PNBE são os editais de seleção. Publicados anualmente, os editais determinam os segmentos a que são destinados os livros, posto que a aquisição das obras não é feita para todo o ensino básico de uma só vez, mas sim alternadamente entre um primeiro – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – e um segundo segmento escolar – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também apontam os tipos de obras a serem selecionadas, quer em termos de adequação ao público escolar, quer em termos de formas (textos em versos, livros de imagens, etc.) e de materialidade (livros em confecção outra que não apenas papel). Trazem, ainda, indicações sobre os gêneros, a organização e a procedência das obras.

Nos editais consta igualmente a exigência de que as obras sejam literárias, isto é, não são aceitas obras de cunho didático, informativo, doutrinário e religioso. Do mesmo modo, são recusadas as obras de domínio público, exceto quando traduzidas, e as consumíveis, definidas como obras que trazem espaço para a escrita do leitor e que, por isso, inviabilizam seu uso coletivo. Há também o veto às obras que sejam portadoras de preconceitos, moralismos e estereótipos, assim como àquelas que contenham erros graves de revisão e impressão.

Especificamente sobre a avaliação pedagógica das obras literárias, os editais estabelecem três grandes aspectos: a qualidade do texto, a adequação temática e o projeto gráfico. Para a qualidade do texto, devem-se observar as possibilidades de fruição estética e a ampliação do vocabulário dos leitores, de acordo com sua faixa etária e nível de letramento, ao lado da multiplicidade de gêneros e da consistência e coerência textual e discursiva das obras. No caso da adequação temática,

o critério maior é a diversidade de contextos sociais, culturais e históricos, a fim de proporcionar a ampliação do repertório cultural do aluno, sem esquecer a necessária adequação entre essa diversidade e a faixa etária e seus interesses de leitura. Por fim, o projeto gráfico deverá atender tanto às características físicas de uma impressão de qualidade quanto à presença de ilustrações e paratextos que favoreçam o uso escolar das obras.

Como se pode verificar, os critérios dos editais do PNBE são diversificados e mostram que a avaliação pedagógica das obras literárias é um processo complexo por envolver objetivos de ordens distintas. Tentado inserir os itens de avaliação em uma matriz conceitual e analítica coerente, vamos apresentar e discutir a seguir os critérios postos pelos editais em quatro dimensões: material, literária, pedagógica e estatal.

A DIMENSÃO MATERIAL

Em princípio, a dimensão material diz respeito ao projeto gráfico-editorial naquilo que se refere ao caráter físico de um livro ou, mais propriamente, às condições físicas de legibilidade. Dessa maneira, uma primeira observação a ser feita é que um livro deve ter papel adequado à leitura. Um papel de gramatura muito leve permite que a impressão do verso interfira na frente, misturando palavras e ilustrações, conseqüentemente dificultando a leitura. Se for um papel quebradiço dificilmente passará no teste da rotatividade de muitos leitores. Pela mesma razão, um livro com folhas fragilmente encadernadas, passíveis de se desprenderem ao manuseio menos cuidadoso, é pouco adequado a uma biblioteca escolar. Deve-se atentar, ainda, para a disposição da mancha gráfica na página, que não pode ocupar toda a superfície, mas sim deixar espaços vazios para o descanso dos olhos do leitor.

Parte do projeto gráfico-editorial, mas apenas indiretamente físico, é a consistência da própria condição de livro. Aqui conta positivamente a presença de paratextos que fornecem à obra um contexto de leitura. Prefácios, apresentações, notas, posfácios, dados biográficos, textos de orelhas, fotografias de autores e até mesmo informações técnicas sobre ilustrações constituem um ambiente que favorece a leitura, contextualizando o livro para o leitor. Nota-se que esses dados são extremamente relevantes para autores novos ou pouco conhecidos, principalmente no caso de traduções. De menor importância para o caráter material do livro, mas não menos necessários, são os dados editoriais, tal como ISBN, que permitem a catalogação da obra e sua adequada circulação dentro e fora do ambiente escolar.

Há que se observar, na dimensão material, a relação de coerência entre a capa e o conteúdo do livro, assim

como a adequação entre ilustração e texto verbal. Normalmente, são as obras clássicas as maiores vítimas do desencontro entre capa e conteúdo do livro. Na tentativa de atrair o leitor, o projeto gráfico termina emprestando excessiva modernidade à capa, contrariando o interior do livro. O inverso também acontece, ou seja, livros com capas excessivamente sóbrias, sem nenhum convite à curiosidade do leitor, apesar de trazerem histórias para lá de divertidas. Nos dois casos, as capas não funcionam como portas de entrada para a obra. Ao contrário, são elementos do projeto gráfico-editorial que distanciam o leitor ou conduzem a uma escolha equivocada quanto ao tipo de livro que ele desejaria ler.

Já a relação entre as ilustrações e o texto verbal é um tanto mais complexa e demanda maior cuidado no trabalho de avaliação, porque faz parte de um todo, que é a obra. Texto visual e texto verbal interagem entre si, principalmente em obras infantis e histórias em quadrinhos, não podendo simplesmente um ser reduzido a outro. Em outras palavras, livros com ilustrações exigem uma dupla, ainda que interdependente, leitura: uma da palavra e outra da imagem. Por isso, esses dois registros textuais precisam dialogar coerentemente entre si na unidade que constitui a obra. Ilustrações que apenas repetem especularmente o que está dito no texto verbal são pobres e quase nada contribuem para a leitura da obra. Ilustrações que nada dizem sobre o texto verbal são obscuras e tampouco auxiliam o processo de interpretação da obra.

Um caso particular são os livros de imagens, nos quais as ilustrações são o único texto expresso, o aspecto verbal tendo de ser “descoberto” pelo leitor, isto é, composto segundo as indicações dadas pela sequência de imagens. Para esse tipo de livro, a leitura crítica da obra precisa analisar não apenas a coerência das imagens em relação ao texto visual proposto, mas também em relação ao texto verbal pressuposto. O ordenamento das imagens e as informações, usualmente de cunho narrativo, que elas trazem não precisam ser lineares, nem detalhadas como em um texto verbal, mas devem possibilitar a construção ativa e consistente do livro pelo leitor.

Não se pode deixar de considerar, ainda, os vários aspectos da ilustração enquanto imagem, os quais dizem respeito à sua expressividade e artisticidade. Cabe ao leitor crítico analisar os planos, as formas, as cores e todo o repertório de recursos visuais que o autor/ilustrador utilizar para compor a obra. Vistos pelo lado estético, esses recursos pertencem à dimensão literária; vistos pelo cunho formativo, são parte da dimensão pedagógica, mas a concreticidade física com que se apresentam no livro pertence à dimensão material. Dessa forma, uma proposta de visualidade mais experimental pode ser prejudicada pelo tipo de papel, pelo esmaecimento das cores ou ainda

porque o conjunto dos recursos usados não está integrado em um todo coerente.

Igualmente sutil é a relação entre o livro e o leitor pretendido, que é parte do projeto gráfico-editorial. Não se trata de se verificar a adequação do livro frente à faixa etária e nível de escolaridade, um aspecto que pertence à dimensão pedagógica, mas sim da adequação do projeto gráfico-editorial com o que se poderia denominar, como faz a crítica literária, de leitor implícito, isto é, o destinatário que o autor pressupôs ao escrever o livro. Um caso comum de conflito entre o projeto gráfico-editorial e o leitor pretendido acontece quando o livro não foi escrito originalmente para o leitor infantil e o editor o enxerga dessa maneira, realizando uma adaptação apenas via ilustração e recursos textuais de caráter físico, tais como tamanho da fonte e espaçamento. Outra possibilidade são as modernizações de uma edição mais antiga que podem simplesmente agredir o leitor pressuposto ou torná-lo indistinto, como costuma acontecer com os clássicos em edições que se despem das ilustrações ou qualquer outro marcador de endereçamento textual.

Em suma, analisar um livro a partir de sua dimensão material, contando com a presença ou ausência de ilustrações ou um livro de imagens, com fins de avaliação e seleção, como é o caso do PNBE, requer considerar todos esses e outros aspectos que são constituintes do objeto livro.

A DIMENSÃO LITERÁRIA

Tratar da dimensão literária da avaliação pedagógica começa com a concepção de literatura que a sustenta. Mais que uma apresentação de princípios teóricos e epistemológicos, essa explicitação é uma demanda pragmática frente ao universo de obras submetidas à seleção. Em meio à enorme e complexa diversidade de gêneros da produção textual contemporânea, que impedem ou dificultam as taxinomias para a classificação das obras, como traçar a fronteira da literatura? Como determinar que uma obra é literária e deve ser avaliada como tal?

Há o limite sugerido pelos editais que separa as obras literárias das obras predominantemente doutrinárias, didáticas, religiosas ou panfletárias. Todavia, esse é um limite demasiado amplo, que apenas assinala pela recusa o que não se considera como literário. Além disso, é também um limite precário e não pode ser seguido sem a devida contextualização. Por um lado, um texto pode ter sido escrito para ser uma obra religiosa e tornar-se literária, a exemplo de *Os sermões*, de Padre Vieira. Por outro lado, há gêneros que pela sua própria constituição não podem deixar de desposar certo direcionamento do leitor, como as biografias, as memórias e as autobiografias

que traçam e defendem ideais ou no mínimo funcionam como exemplo de vida. Em situação similar se encontram alguns gêneros oriundos da tradição oral que, ao receber o registro escrito, tendem a assumir caráter didático, até porque sua circulação é predominantemente escolar. É o caso das parlendas, dos trava-línguas, das adivinhas e das quadras, gêneros ligados a práticas poéticas populares que, por se relacionarem à memorização e aos jogos verbais, são reconfigurados como textos auxiliares do processo de aquisição da escrita.

Outra dificuldade é a difícil classificação dos livros infantis. Trata-se de uma produção abundante e que desafia em sua constituição até mesmo a noção tradicional de texto. São livros feitos de plástico, tecidos e outros materiais que não o papel, com letras em relevo ou dispostas de maneira a despertar mais o tato do que o olhar. São livros em que predominam as ilustrações ou que dispensam as palavras e adotam formas e cores pouco usuais, para não dizer extravagantes, em relação ao que se identifica tradicionalmente como objeto livro. Uma parte são livros apenas infantis, no sentido de que são textos direcionados para um público infantil e não necessariamente obras literárias, seja qual for o sentido do termo. Outra parte são livros que de alguma maneira integram o universo literário, constituindo o que se poderia denominar de obras artístico-literárias.

Para contornar essas e outras dificuldades, há que se considerar, com a ajuda de Itamar Even-Zohar (1990), que a literatura é um polissistema que abriga manifestações culturais diversificadas em diferentes sistemas. É assim que se acomodam no centro do polissistema as obras e gêneros canônicos, aqueles que são identificados em determinada conjuntura cultural como essencialmente literários, tais como atualmente acontece com o romance, o conto e o poema lírico. Ao redor desse centro, ora disputando a sua supremacia, ora contribuindo para a sua cristalização, encontram-se outras obras e gêneros. É esse o espaço ocupado, por exemplo, por aqueles considerados gêneros e obras menores e também pelos textos em tradução provenientes de outros sistemas literários. Nessa mesma localização se encontram a literatura infantil e as obras e gêneros da tradição oral. Nesse último caso, contos e recontos populares, adivinhas, parlendas, causos, mitos, lendas e narrativas cosmogônicas funcionam como pré ou protoliteratura, servindo de repertório ou referências para as obras que se querem literárias. É por isso que os textos da tradição oral, não obstante possam ter tratamento estético, dificilmente ambicionam uma posição artística, participando do mundo literário pelo caráter ficcional ou pela legibilidade poética. Esses sistemas não canônicos se estendem no espaço literário até atingir os sistemas de fronteira, ou seja, os sistemas que participam do polissistema literário, mas também

de outros polissistemas. É o caso, por exemplo, das histórias em quadrinhos, dos livros de charges e dos livros de imagens que, não sendo estritamente literários, apresentam em sua constituição recursos estéticos do campo literário.

O aporte dado pela teoria dos polissistemas permite que se reconheça a hierarquia dos sistemas que articulam o literário no seio da cultura, mas sem reificações. Ao contrário, deixa evidente que essas posições, longe de serem estáticas, possuem um dinamismo que é ao mesmo tempo interno e social. As movimentações dos sistemas não são lineares e envolvem fatores que dizem respeito tanto aos produtos quanto aos produtores e consumidores, tanto ao mercado quanto às instituições e aos repertórios culturais. Dessa maneira, uma obra de grande valor no passado pode ser ignorada ou transformada em simples monumento no presente. Um gênero de prestígio pode codificar-se de tal forma que já não consegue encontrar lugar entre os produtores, logo, tende a desaparecer como prática de escrita literária, tal como aconteceu com as epopeias. Outros podem gerar evoluções ou subgêneros e conquistar novas camadas de leitores, como parece ser o caso das *graphic novels* em relação às histórias em quadrinhos infantis. Em síntese, um polissistema literário está sempre em movimento em relação a si mesmo e aos outros polissistemas culturais porque assim também está a sociedade que o alimenta.

É por se entender a literatura dessa maneira que a constituição dos acervos do PNBE não se restringe aos clássicos ou às obras canônicas, antes traz obras dos mais diversos sistemas que compõem o polissistema literário brasileiro, seguindo o critério de representação de suas várias manifestações artísticas. Essa concepção de literatura também ajuda a circunscrever o universo da seleção às manifestações artístico-literárias, deixando de lado aquelas obras que apenas marginalmente participam do polissistema, como é o caso dos textos paradidáticos, isto é, aqueles que se utilizam de estruturas ou recursos ficcionais para transmitir explicitamente um conteúdo disciplinar.

Localizado o conjunto de textos passíveis de serem lidos como literários, o próximo desafio é apresentar e discutir os procedimentos da leitura crítica que orienta o processo de avaliação e seleção do ponto de vista literário. Antes, porém, convém distinguir a leitura crítica feita com fins avaliativos da leitura da crítica literária com fins valorativos. Para começar, essa leitura crítica, em relação à leitura efetiva das obras na escola, é uma ação preliminar, cujos princípios, procedimentos e atividades são derivados da crítica literária ou pelo menos precisam considerá-la como fonte.

Aqui é preciso considerar que a crítica literária tem passado por um processo de redefinição de seus princípios,

categorias e procedimentos. Em primeiro lugar, a crítica sofreu o impacto da diversidade de produção de textos, por si só desnorteadora das categorias mais usuais de análise. Depois, os valores estéticos tradicionalmente assumidos como positivos passaram a ser questionados em termos políticos. É assim que uma parte considerável da crítica literária coloca em suspeição os critérios de universalidade, profundidade e reflexibilidade que uma obra de arte supostamente deveria apresentar para ser considerada como tal. Apoiadas no desvelamento de questões de gênero, raça, religião, orientação sexual e classe social, novas abordagens críticas procuram demonstrar que os critérios estéticos, enquanto instrumentos avaliativos da crítica, são atravessados por ou até mesmo mascaram relações de poder que operam exclusões daqueles que estão fora ou não se encaixam nos padrões culturais dominantes.

O reconhecimento de que a valorização de uma obra literária está recortada por pressupostos histórica e individualmente determinados não prescinde de algum tipo de análise textual no trabalho do crítico, mesmo que se retire de boa parte dessa análise uma suposta mera instrumentalidade. Nesse sentido, se a crítica literária não pode prescindir da análise ideológica para determinar o valor estético das obras, nem por isso pode ignorar o papel de outros fatores que são igualmente determinantes em uma avaliação literária. É o que defende Willie van Peer (2008), ao considerar que para toda avaliação literária concorrem três instâncias: o contexto, o leitor e o texto. Adotar apenas a perspectiva do contexto que informa os aspectos culturais, sociais e históricos do processo, como fazem várias correntes críticas contemporâneas, é um equívoco. Para o autor, a análise textual continua sendo um instrumento essencial para se determinar a literariedade e o valor estético de uma obra, permanecendo, inclusive, como índices relevantes, critérios textuais tradicionais, a exemplo da complexidade.

Compartilhando com a crítica literária os procedimentos básicos de descrever, interpretar e avaliar os textos, a leitura crítica para a avaliação pedagógica do PNBE adota a perspectiva renovada da análise textual, sem deixar de observar os aspectos apontados pelas abordagens críticas de corte ideológico ou contextual. Não se trata, porém, de uma tentativa de conciliação fácil, de posições críticas frequentemente opostas, mas sim da diferença de objetivos entre as duas atividades. A leitura da crítica literária tem como objetivo determinar o valor de uma obra e sua posição no sistema canônico ou no sistema em que ela se localiza, daí o recurso explícito às teorias e a necessidade de se estabelecer comparações. Não se procura saber exatamente se a obra é literária ou não, uma questão já preestabelecida na sua seleção para análise, mas sim se deve figurar no cânone e como e porque

conseguiu ou deverá conseguir tal posição de inserção ou exclusão. Para a seleção do PNBE, importa saber se a obra tem elementos que garantam a sua artisticidade, não se esses valores são os maiores, os melhores ou os mais adequados em determinada hierarquia, ou seja, o que se busca é verificar se o texto tem significado literário, se a obra conta como literária, se sustenta como literatura. Há, assim, na leitura crítica para a avaliação pedagógica das obras, espaço tanto para critérios de cunho textual quanto para critérios de representatividade, tais como os que são usados pela crítica que se ocupa das abordagens contextuais.

Essa abertura ao pluralismo crítico é necessária porque a leitura crítica trabalha com um vasto universo de textos, dialogando com livros do passado e do presente, obras canônicas e não canônicas, textos nacionais e estrangeiros, obras verbo-visuais e obras inteiramente visuais, entre tantas outras. Um exemplo é a presença de obras de diferentes épocas e que, por isso, possuem diferentes critérios de valorização estética. Nesse caso, entra também em jogo o anacronismo que faz um texto do presente, usando estilemas do passado, apresentar-se como desgastado, quase um pastiche, sem valor literário atual, tal como acontece com as coletâneas de poemas de inspiração parnasiana ou romântica escritos para crianças e jovens ou leitores adultos iniciantes.

A leitura crítica da avaliação pedagógica precisa igualmente reconhecer a duplicidade de estatuto de algumas obras. Gêneros de fronteira, como as biografias, não podem ser lidas por critérios exclusivamente estéticos, mas também pela contribuição histórica que podem efetivar. O texto biográfico deve unir coerência narrativa com rigor na reconstituição histórica, sob pena de apresentar-se ora como um mero amontoado de notas sobre uma vida no passado, ora como um texto ficcional que, por alguma conveniência, falseia seu pertencimento genérico. Tal reconhecimento da duplicidade estatutária da biografia e gêneros similares não anula, naturalmente, as várias possibilidades de concretização desses textos, seja em termos de estruturas narrativas mais ou menos próximas dos modelos ficcionais, ou em termos da escolha das personalidades cujas vidas se buscam recuperar pela escritura.

Do mesmo modo, gêneros com um duplo registro textual, a exemplo das histórias em quadrinhos, não podem ter o seu lado visual ignorado ou diminuído em favor do verbal. A leitura crítica precisa contemplar, como já se argumentou, os dois registros textuais, verificando a funcionalidade estética e narrativa da relação de complementaridade entre eles. A questão é mais sensível, como também já assinalado, no caso dos livros de imagens que, não contendo palavras – a matéria mais básica da literatura e pela qual se define uma obra como literária

antes mesmo da existência do termo –, pressupõem, pelo encadeamento das ilustrações, um narrar que acompanha a ficcionalidade presente nas narrativas literárias. A análise do livro de imagens deve buscar essa narratividade nas ilustrações, verificando no trabalho de composição dos planos imagéticos, das cores e das linhas, a expressão artística que faz daquela obra uma narrativa visual esteticamente elaborada. Não se pode esquecer que os livros de imagens funcionam dessa maneira porque há efetivamente um roteiro, uma história que pode ser contada e, apesar de se acreditar que é possível contar uma história diferente a cada leitura, as possibilidades de variação são quase tão limitadas quanto as de um texto escrito. Há que se considerar ainda a dualidade de autoria do livro infantil. Em várias obras, escritor e ilustrador são ambos os autores. Nesses casos, as ilustrações não apenas informam o escrito, numa relação direta, substitutiva, descritiva, figurativa do texto. Antes interpretam o texto verbal, conduzindo, acrescentando ou ampliando a leitura pelo olhar.

Além de objetivos diferentes, a leitura crítica para avaliação pedagógica se distingue da crítica literária por adotar essa perspectiva plural e contemplar necessariamente os diversos textos que constituem o universo de seleção do PNBE, embora não deixe de se apropriar de seus critérios e procedimentos de análise, tanto que toma como um índice da condição de literário a exploração de recursos expressivos na elaboração da obra. Não se busca com tal índice, obviamente, uma enumeração e classificação de figuras de linguagem ou um levantamento de imagens, quer para o texto narrativo, quer para o texto poético. Até porque a ausência de figuras ou imagens em um texto literário pode ser também um recurso expressivo. A leitura crítica busca verificar se há elaboração em termos de linguagem, isto é, se o texto recebeu um tratamento estético passível de ser revelado pela exploração de recursos expressivos ligados a um determinado tema.

Nessa mesma direção, porém dando maior atenção à qualidade da realização do texto literário, encontra-se o desenvolvimento do tema em harmonia com os recursos narrativos ou poéticos. Não são poucas as obras que apresentam dificuldade em dar um tratamento coerente ao tema que abordam, revelando-se textos malogrados. Há poemas que pecam pelo excesso de imagens e outros que só são designados como poemas porque se apresentam na forma de versos, tamanho o prosaísmo que encerram. Há narrativas que não desenvolvem seus personagens ou que os perdem ao longo das páginas sem que se saiba bem a que razão surgiram na história. Há obras cujas partes se desencontram, os poemas com estrofes descontínuas ou com recursos melódicos conflitantes e as narrativas com ações gratuitas e trama frouxa, além de reviravoltas

e finais pouco convincentes. Tudo isso sem que tais elementos se configurem como uma estratégia expressiva ou desafiadora de certos padrões de escritura, ou seja, aspectos irrelevantes para o conjunto da obra, posto que revelam ausência de coerência na construção do texto ou de coesão no desenvolvimento temático.

Outro índice relevante para a identificação da obra como literária é a inovação no uso dos recursos expressivos. Sobretudo no que tange à literatura infantil, há uma forte tendência do mercado editorial a reforçar os esquemas narrativos e as estratégias poéticas que foram bem sucedidas em algum momento. De tal forma que se um livro que aborda um tema novo obtiver uma boa recepção da crítica e do público será imediatamente seguido de outros tantos que o repetem com poucas modificações. Há, ainda, concepções estereotipadas da criança e de seus interesses de leitura que fazem com que as narrativas tragam as mesmas personagens, os poemas abordem os mesmos temas e usem mais ou menos os mesmos recursos expressivos, gerando a impressão de que se está frente a textos formulaicos e não obras artísticas que se definem exatamente pela singularidade de sua realização.

Há também que se considerar a consistência com que as possibilidades estruturais do gênero proposto são efetivadas pela obra. Não se procura com tal aspecto identificar se um texto obedece a determinadas regras composicionais ou tomar a obra como exemplo deste ou daquele gênero. O objetivo é analisar o modo como a obra concretiza as virtualidades do gênero, em alguns casos até mesmo subvertendo por empréstimos ou amálgamas a estrutura genérica conhecida. O que sustenta essa análise é a compreensão de que toda obra é produzida dentro de um contexto discursivo e que é por meio da adoção de um gênero desse contexto que ela entretece os seus diversos elementos de forma e conteúdo.

Um índice à parte é a preservação dos traços essenciais ou identificadores do original nos textos adaptados e das qualidades textuais dos textos traduzidos. Nos dois casos, há de se considerar os diferentes níveis de transposição entre as obras. Uma tradução requer não apenas uma correspondência de forma e conteúdo entre o texto original e o traduzido, mas também um trabalho de coerência linguística, textual e discursiva que garanta a legibilidade do texto segundo o novo sistema literário. Nesse sentido, para ser bem sucedida, a tradução precisa transpor a obra estrangeira para a cultura nacional, criando para ela uma nova identidade sem deixar de manter a identidade original. Já as adaptações são muito variadas, podendo ser uma mudança de endereçamento, tal como acontece com as obras clássicas adaptadas para o público infantil, a transposição de um gênero para outro, a exemplo de um poema épico transformado em novela, e a passagem de

uma modalidade para outra, como se observa na versão em quadrinhos de um conto ou romance, ou ainda tudo isso reunido em uma única obra, ou seja, um poema épico transformado em novela infantil sob o formato de histórias em quadrinhos. Por isso, exigem a análise acurada das diversas operações transformadoras do texto primeiro no texto segundo, observando neste a necessária coerência interna de toda obra, de um lado, e, de outro, a proximidade que garante a relação de identidade entre o texto original e o texto adaptado.

Esses e outros índices colaboram para a condição literária do texto, compreendida, simultaneamente, como uma relação de pertencimento ao discurso literário e como uma realização positiva ou de qualidade desse tipo de texto. Cumpre destacar que se está tratando de índices e não de elementos essenciais, sinais que ajudam a sustentar um juízo e não grandezas e medidas, como em uma operação matemática. A função da leitura crítica é buscar fazer, por meio desses e de outros traços que se revelam em cada obra de maneira singular e da maneira mais acurada possível, uma descrição e uma interpretação que localize determinado texto como literário. Tal localização, entretanto, é apenas uma parte da avaliação pedagógica das obras no âmbito do PNBE, aquela que corresponde à dimensão literária. Para que se complete o processo é preciso levar em consideração mais duas dimensões: a pedagógica e a estatal.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Ao contrário do que se poderia pensar pela denominação dada, a dimensão pedagógica não se refere aos usos disciplinares ou didáticos das obras literárias, ainda que esses usos não estejam necessariamente ausentes do horizonte da seleção operada pelo PNBE. Trata-se, na verdade, dos aspectos referentes à interação da obra com o leitor, em termos específicos, e, em termos amplos, de oportunizar o letramento literário compreendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Dentro desse horizonte, a dimensão pedagógica da seleção de obras do PNBE atende a dois objetivos interdependentes: a formação do leitor e a formação estética, ambas conduzidas pela leitura do texto literário. É por força desses objetivos que se recusam obras predominantemente didáticas e se enfatiza o caráter literário frente à presença igualmente excessiva ou descaracterizadora de aspectos panfletários, religiosos e doutrinários. Também se inscreve nesse duplo objetivo uma concepção de leitura literária como processo formativo necessário e relevante em si mesmo, cabendo um espaço próprio no âmbito escolar.

Respeitando, portanto, o caráter literário das obras, a dimensão pedagógica se articula na avaliação das obras do PNBE por meio do endereçamento escolar, ou seja, as particularidades do uso das obras no ambiente escolar. Tendo a formação do leitor e do leitor do texto literário como norte, a sua primeira preocupação é a diversidade estética das obras que devem constituir o acervo. Essa diversidade das obras – um valor tanto literário quanto pedagógico – tem como fundamento a construção ou ampliação do repertório cultural dos alunos. De um lado, compreende-se que as leituras de um leitor em formação não devem ficar restritas a um só tipo de texto. De outro, não é qualquer tipo de texto que permite a formação desejada, daí que esses textos tenham que ser, em primeiro lugar, literários, isto é, esteticamente válidos, a fim que a diversidade não resulte em perda de qualidade no processo formativo do leitor. Não se pode esquecer, ainda, que as ilustrações das obras também irão fazer parte do repertório cultural visual do leitor, logo, precisam obedecer aos mesmos critérios de diversificação aplicados aos textos escritos.

Outra preocupação da dimensão pedagógica presente no endereçamento escolar é a questão da legibilidade das obras. Nesse caso, procura-se verificar se a complexidade textual é adequada ao leitor. Elementos como vocabulário, sintaxe, estrutura narrativa, extensão, entre outros, fazem parte da verificação dessa adequação entre o texto e o leitor pretendido. O ponto mais delicado se refere à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em todos eles, os livros terminam cumprindo o papel de livro de leitura no sentido que são livros para ler e livros para aprender a ler.

Essa preocupação pedagógica com a legibilidade apresenta implicações na dimensão material. Um livro para crianças pequenas deve, preferencialmente, conter poucas palavras e muitas imagens, as quais não devem ser superpostas e devem ter contornos bem definidos, a fim de que a criança possa identificar claramente os contornos de cada elemento, assim como são preferíveis ilustrações com poucos detalhes e cores fortes, que prendem mais facilmente o olhar infantil. Já um livro destinado aos alunos do segmento inicial do EJA pode dispensar esses cuidados visuais ligados às imagens, mas precisa de atenção quanto ao tamanho e à seleção das fontes, entre outras características que facilitam o acesso ao texto impresso por um leitor iniciante.

Do mesmo modo, há implicações na dimensão literária. Os textos não podem ser complexos em sua sintaxe e vocabulário, sob o risco de se tornar impenetrável ao leitor no nível da decifração. Mas também não podem ser tão simplificados a ponto de minorar o leitor, estabelecendo uma correspondência unívoca entre idade do leitor presumido, nível de escolarização e grau de elaboração

do texto literário ou, ainda, confundindo a condição de livro para crianças com livro pueris, a maioria das vezes incorporando uma visão adultocêntrica da criança. Na verdade, o que se espera é que as obras partam de um universo literário próximo do leitor ao qual se destinam, sem deixar de apresentar a possibilidade de ampliação desse universo pela experiência da leitura. Em relação ao EJA, o perfil de um leitor adulto, mas ainda em processo de domínio da escrita, torna mais difícil essa equação entre leitor e texto literário, até porque não parece haver, por parte das editoras brasileiras, o interesse em publicar obras especialmente destinadas a esse público.

Há, ainda, implicações que são próprias da dimensão pedagógica. Normalmente, os textos são avaliados em sua adequação levando-se em consideração a leitura individual ou autônoma do leitor. Todavia, quando se trata da legibilidade das obras destinadas a leitores em processo de aquisição de escrita ou crianças pequenas, deve-se ter em conta que outra possibilidade de leitura é frequente na escola: a leitura mediada. Sendo lido pelo professor, o bibliotecário ou outro mediador, este livro, embora seja destinado ao leitor infantil, poderá prescindir de alguns elementos que ele precisaria contar se fosse para a leitura autônoma, mas necessitará reforçar outros elementos que favoreçam a sua oralização, assim como repetições. De tal forma que é preciso ficar atento às duas possibilidades de uso na avaliação das obras destinadas a esse leitor, pois o que, à primeira vista, pode parecer uma falha, termina sendo um direcionamento necessário.

De certo modo também uma questão de legibilidade, mas analisada para além da necessidade de decifração do texto, encontra-se a adequação à maturidade “emocional” do leitor. Questão sensível, essa adequação diz mais respeito às expectativas de pais, professores e autoridades educacionais quanto ao que é conveniente para a leitura escolar do que propriamente à formação estética do leitor. Não obstante, como parte da dimensão pedagógica da avaliação das obras, ela deve responder à adequação da abordagem do tema às expectativas do leitor pretendido, ou seja, uma mesma temática pode receber diferentes abordagens de acordo com o leitor a quem se dirige a obra. Compreender esse direcionamento para selecionar a obra, conforme a faixa etária e escolar correspondente, é uma das funções da avaliação pedagógica. Outra é observar quando a obra não consegue estabelecer uma correspondência positiva entre a abordagem do tema e o leitor pretendido, gerando textos infantis que pressupõem um leitor adulto ou vice-versa.

Em paralelo, há a preocupação com o atendimento dos interesses do leitor, quer no sentido de que a obra deve dialogar com os contextos culturais das crianças e dos jovens, propiciando ao leitor o reconhecimento do seu mundo, quer no sentido de ser um texto que amplia

suas referências, contribuindo para uma reflexão sobre a realidade. Nesse caso, não se trata da simples adesão das obras a temas e ambientes ligados ao que se define no momento como universo infantil ou juvenil. Ao contrário, deve-se observar menos a contemporaneidade dos textos e mais a atualidade deles, ou seja, a avaliação deve privilegiar textos que possam mobilizar o leitor de hoje e de amanhã, independentemente da época em que foram escritos ou do ambiente que utilizam como cenário discursivo.

Especificamente sobre a interação com o leitor, a dimensão pedagógica busca identificar aquelas obras que, não sendo diretivas quanto à opinião e comportamento do leitor, permitem uma participação criativa na leitura. É verdade que tal participação depende, em grande medida, das habilidades interpretativas do leitor e da sua bagagem cultural, mas também é certo haver obras que, possuindo um grau maior de abertura, aparentemente convidam o leitor a construir o texto do seu modo. São obras que jogam com elementos lúdicos em sua elaboração, que demandam o estabelecimento de relações intertextuais ou que simplesmente demandam uma segunda leitura para serem de fato apreendidas. Trata-se, como se pode perceber, da incompletude das obras de arte e das múltiplas perspectivas em que uma obra estética se oferece para a leitura.

Por fim, contemplam-se, na dimensão pedagógica, as exigências próprias da circulação das obras literárias na escola no que se poderia chamar de edição escolar. São os elementos da obra que dizem mais respeito ao professor ou mediador do que exatamente ao leitor, no sentido de que este pode dispensá-los, mas que são de grande ajuda para aqueles, como já se afirmou na dimensão material. É assim que se requer dados biográficos do autor e ilustrador, sobretudo nos livros infantis, e prefácios ou textos introdutórios que facilitem, pela contextualização da obra no universo literário, a seleção do professor, ao mesmo tempo em que possam despertar a curiosidade do leitor, estimulando e enriquecendo a leitura.

DIMENSÃO ESTATAL

A dimensão estatal tem como pressuposto o fato de que a leitura de certos livros constrói certo tipo de leitor. Por isso, para além da ênfase sobre o caráter literário das obras e a preocupação com características que facilitem a sua circulação no ambiente da escola, a avaliação pedagógica de obras literárias tem o objetivo de fomentar ou contribuir para a construção escolar da cidadania em seu sentido amplo.

O aspecto definidor da dimensão estatal é a eliminação do processo seletivo daquelas obras que apresentam discriminação na forma de preconceitos e estereótipos. O

argumento que sustenta a decisão é que o Estado não pode subscrever ao selecionar obras para as escolas públicas, aquilo que a Constituição veta expressamente. Além disso, compreende-se que a formação do leitor e do leitor de literatura passa também pela formação ética, logo, os livros selecionados não devem reforçar os preconceitos existentes e fomentar discriminações.

Há que se observar, nesse aspecto, três questões no momento da avaliação pedagógica das obras. A primeira é que um texto literário, como todos os produtos culturais, é também resultado das interações sociais e, por isso, representa de alguma forma a sociedade que o gerou. De tal forma que os preconceitos existentes em uma determinada sociedade certamente se farão presentes em boa parte das obras literárias daquela sociedade. A segunda é que esses preconceitos podem estar na obra de maneira subliminar ou explicitamente, a obra pode estar reforçando atitudes e comportamentos preconceituosos ou discutindo, denunciando e recusando-os. Pode também se referir aos estereótipos sociais para propor novas formas de ver e viver aquela sociedade. Em qualquer dessas situações, os textos apresentam preconceitos, mas diferem enormemente nessa apresentação. A terceira é que não se deve obliterar a importância da memória histórica e cultural construída pela literatura. Logo, a avaliação pedagógica precisa evitar o anacronismo que há em muitos julgamentos apressados sobre o caráter preconceituoso de obras do passado. Seria um grave equívoco de anacronismo se obras de ontem fossem recusadas por possuírem características sociais que hoje já não são aceitas como legítimas. Não é sensato censurar o passado, ao contrário, tem-se que dele se apropriar para refletir sobre o presente. Por isso, convém ter sempre em mente que os escritores escrevem a partir de um lugar determinado no tempo e no espaço, não existindo tal coisa como antecipação do futuro, nem obra literária com sentido único.

Nessa mesma direção, mas com sentido algo reverso, está a recusa da presença de moralismos nas obras. Isto é, não se aceita que as obras venham carregadas de preconceitos, nem se deseja que os textos sejam veículos de doutrinação religiosa ou política, muito menos que sejam manuais sobre os compromissos do homem com o planeta, do cidadão com a pátria, do indivíduo com a sociedade, do respeito à diferença ou qualquer outro valor assumido como parte da formação ética da criança e do jovem. Nesse caso, é preciso compreender, tal como acontece em relação aos preconceitos, que todas as obras literárias apresentam algum tipo de engajamento, isto é, sempre defendem algum padrão de comportamento social, mesmo que de forma implícita. Dessa maneira, não se está recusando obras explícita ou implicitamente engajadas, mas sim aquelas obras em que o caráter

engajado se sobrepõe ao literário, transformando o texto em propaganda. Afinal, se o mundo se faz linguagem na literatura, as questões que o atravessam estão presentes nas obras literárias. Tal conclusão vale igualmente para as palavras de baixo calão, as descrições de situações de violência e a abordagem de temas ligados à sexualidade, que parecem preocupar sobremaneira alguns pais, professores e autoridades. Não é apagando as questões sociais mais incômodas dos textos literários que elas serão resolvidas, pois a literatura não faz o mundo que vivemos, ela apenas nos ajuda a traduzi-lo em palavras.

Finalmente, outro aspecto da dimensão política é a valorização da identidade nacional, requerida basicamente pela diversidade das obras e recoberta parcialmente pelo objetivo pedagógico de atender aos interesses de diferentes leitores em seus vários contextos socioculturais. Ainda que já esteja assim contemplado nas outras dimensões, a inclusão deste aspecto na dimensão política se faz em virtude do destaque que merece a ausência de qualquer traço de xenofobia ou nacionalismo na seleção das obras do PNBE. Talvez por se confiar na pujança da produção literária nacional, talvez por se acreditar que a tradução insere a obra no sistema que a recebe, talvez por ser desnecessário para os fins educacionais ao qual a seleção se destina, o critério de pertencimento nacional simplesmente não faz parte da avaliação pedagógica de obras literárias do PNBE. Isso não impede, entretanto, que se apresentem obras que buscam divulgar a cultura nacional, como se observa nos livros que aproveitam telas de pintores brasileiros e biografias de vultos históricos, mas a leitura crítica desses textos só leva em consideração tais elementos se eles forem significativos para a construção da obra.

À GUIA DE CONCLUSÃO: OS RISCOS DO PNBE

Funcionando como o vértice de uma ampulheta entre a abundância da oferta do mercado e a escassez dos acervos das bibliotecas escolares, a avaliação pedagógica de obras literárias para o PNBE enfrenta desafios de ordem material, literária, pedagógica e estatal, conforme vimos acima. Todavia, se os desafios são quase tão amplos e diversos quanto os textos postos em seleção, os riscos que esse processo enfrenta, mesmo cuidadoso como tem sido feito, não são menores.

Um primeiro risco, que, aliás, infelizmente já se transformou em realidade, é a inércia ou indiferença do sistema educacional em relação ao PNBE. Pesquisa encomendada pelo MEC sobre a recepção dos livros distribuídos pelo PNBE revela as dificuldades enfrentadas pelo programa junto às escolas públicas para se efetivar como ação de promoção da leitura, tais como professores

que desconhecem o PNBE, bibliotecas inexistentes e livros que permanecem encaixotados (PAIVA; BERENBLUM, 2009). Dificuldades, aliás, já parcialmente apontadas pela auditoria do Tribunal de Contas da União que motivou a pesquisa do MEC (BRASIL. TCU. 2006). Dessa forma, todo o esforço de avaliação, seleção e aquisição das obras é malogrado, pois os livros não chegam às mãos dos alunos e dos professores, não circulam no ambiente escolar.

Outro risco, que diz respeito às relações entre mercado e literatura no contexto da avaliação, é a padronização. A indicação de uma obra como adequada para compor o acervo do PNBE pode levar não apenas à adoção dos mesmos padrões temáticos, como já se observou anteriormente, e que, ademais, é uma prática comum no mercado, mas também à adoção de padrões linguísticos e ilustrativos. Com isso, fica cerceada a inventividade dos escritores e ilustradores e promove-se certa “academicização” da produção literária, posto que o editor, pelos investimentos feitos na publicação de uma obra, preferirá apostar naquilo que julga ser o desejado ou o que já foi aprovado pela avaliação pedagógica. Para evitar esse risco, cumpre observar no processo de avaliação a emergência desses padrões e minimizar nos acervos a presença das obras de segunda e terceira mão que os representam.

Relacionado à circulação do texto na escola, tem-se o risco da censura, quer seja feita em nome da adequação da obra ao leitor e da sua legibilidade, quer seja feita em nome de sua utilidade pedagógica. É certo que o professor tem o direito de selecionar esta ou aquela obra para este ou aquele grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos, mas não deve recusar uma obra porque ela contém algo que lhe desagrade ou não corresponde aos seus princípios religiosos, preferências políticas e comportamento sexual. Aos pais e às autoridades cabe indagar os critérios que levaram à seleção de qualquer das obras e confrontá-los publicamente, mas não lhes é de direito simplesmente proibir a leitura de uma obra que sua conveniência pessoal e política julga ofensiva. À coordenação do PNBE cumpre a função de defender a seleção feita, explicitando as razões que tornaram elegível aquele texto para a leitura escolar.

Outro risco é a acomodação ou passividade que os títulos do PNBE podem sugerir ao trabalho docente. Em lugar de considerar que o acervo é apenas uma seleção dentro de um espiral de seleções, o professor pode tomá-lo como um cânone que dispensa as atividades de leitura e seleção. Nesse caso, tanto será nocivo o entendimento que as obras devem ser todas lidas porque foram avaliadas pedagogicamente como adequadas, quanto à compreensão de que todas têm o mesmo valor, sendo indiferente ler essa ou aquela. Na verdade, os textos

são selecionados de acordo com uma imagem geral do leitor escolar, uma espécie de leitor médio que, como mediania, é uma virtualidade que não corresponde a nenhuma realidade específica. Já o professor trabalha com um grupo determinado de leitores, os seus alunos, por isso só ele poderá decidir quais das obras contidas no acervo são adequadas para eles. Do mesmo modo, como os acervos conciliam critérios das diferentes dimensões, eles trazem obras com diversos graus de elaboração literária, ainda que voltadas para um mesmo segmento escolar. Novamente, só o professor saberá qual é a obra adequada para o trabalho que deseja fazer com os alunos, respeitando as dificuldades e a maturidade de leitura da turma. Nada dispensa, portanto, a seleção do professor, pois é ela que responde, em última instância, pela formação do leitor.

Há, ainda, na esfera estatal, o risco da descontinuidade ou do desvirtuamento do PNBE. Sendo os recursos empregados no programa tão vultoso, sempre há a possibilidade de se considerar que seriam mais úteis em outros programas educacionais ou mesmo em outro campo de atuação governamental. Também, como o ensino básico é função dos estados e municípios, pode não tardar o entendimento de que este custo deveria ser por eles assumido ou que não cabe ao governo federal esse tipo de intervenção. De outra sorte, pode-se acreditar que o texto literário é apenas um entre tantos outros que precisam circular na escola, diminuindo assim a sua presença nos acervos pela inclusão de outros tipos de texto ou até mesmo eliminando-o sob o argumento de que já há muitas obras literárias nas bibliotecas escolares. A estes riscos cumpre a vigilância da escola, da academia e da sociedade para manter o PNBE como um programa de formação de leitores e de leitores de literatura. A todos nós cabe defender o lugar da literatura na escola

se a entendemos não apenas como um repertório cultural necessário para a educação estética, ética e cidadã, mas também como uma experiência única de linguagem, o acesso privilegiado às palavras que nos ajudam a construir este e outros mundos, além de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. FNDE. **PNBE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 03 jan. 2010.

BRASIL. MinC. **PNLL – Justificativa**. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

BRASIL. TCU. **Relatório de monitoramento**: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível em: <<https://acessoseguro.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/690417.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

CÂMARA Brasileira do Livro. **Notícias**. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/telas/noticias>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem studies. **Poetics Today**, v. 11, n. 1, p. 1-269, Spring 1990.

INSTITUTO Pro-Livro. **Retratos da Leitura**. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2009.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréia. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Proposições**, v. 20, n. 1, p. 173-188, 2009. Doi: 10.1590/S0103-73072009000100010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PEER, Willie van. The evaluation of literary texts: a new perspective. In: PEER, Willie van (Ed.). **The quality of literature**: linguistic studies in literary evaluation. Amsterdam: Johns Benjamins Publishing Company, 2008. p. 1-13.