

Literatura infantil e juvenil: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino Fundamental

Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP



Ao falarmos sobre *Literatura infantil: seleção de livros e textos (justificativas das escolhas)* algumas questões, logo de início, nos convidam à reflexão. Quais são os critérios para a seleção? Estão embasados em quais pressupostos teórico-metodológicos? Qual a qualidade literária dos livros e textos? O professor tem formação específica na área do ensino da leitura e, especificamente, da leitura literária para realizar tais escolhas? Todavia, antes de adentrarmos nessa discussão faz-se necessária uma breve contextualização.

Vivemos num país que se apresenta cheio de contradições, no qual ainda encontramos relações sociais discriminatórias, aliadas às práticas excludentes, gerando injustiça social e violência, todavia uma nação que também se apresenta com grande riqueza cultural, complexa e plural, necessitando de pluralidade de alternativas. Para solidificar tal sociedade, é preciso ampliar o plural que potencialmente há em cada indivíduo (PCNs, 1998).

A escola pública tem, nesse sentido, uma função muito importante, primeiro porque é espaço em que podem conviver crianças e jovens de origens e níveis sócio-econômicos diferentes, com costumes e visões de mundo diferentes. É também o espaço público para a vivência democrática com a diferença, e, finalmente, porque é a escola a instituição criada para apresentar às crianças e aos jovens, os conhecimentos acumulados e sistematizados da história do país e da humanidade, democratizando, assim, o acesso ao saber produzido – o que depende prioritariamente do aprendizado e desenvolvimento das capacidades discursivas.

Nesse contexto, se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos tenham acesso à educação, à cultura, ao esporte, ao emprego, à moradia, ao saneamento básico e à saúde, onde haja, efetivamente, participação (inclusive nas discussões sobre a elaboração de políticas públicas e nas decisões sobre o uso das verbas públicas – no caso das políticas na área do ensino da leitura literária, para a qual a nossa pesquisa financiada

pela FAPESP pretende contribuir¹), onde haja qualidade social na prestação dos serviços, precisamos lutar para a plenitude da cidadania, superando discriminações e atuando concretamente sobre os mecanismos de exclusão, em nosso caso, exclusão dos processos de formação da competência leitora.

É sabido que, nas últimas décadas, os movimentos em prol da leitura produziram programas institucionais de leitura, a exemplo do Pró-leitura, do Proler, do Leia Brasil, do Fome de Livro, do Letra & Vida, dentre outros, todavia “compreendidos como iniciativas de alcance limitado, que não se constituíram em políticas permanentes e de largo alcance.” (CORDEIRO, 2004, p.96). Priorizar a ampliação e o alcance de tais políticas públicas deve ser compromisso de todos.

Nessa direção, uma profusão de debates, encontros, seminários e publicações tem orientado a formação docente no campo da leitura. O impacto desses movimentos tem trazido alguns resultados interessantes, na medida em que se questionam ou se ‘desconstroem’ concepções e práticas equivocadas de leitura por parte de muitos professores.

Por outro lado, problemas e equívocos aparecem quando novas abordagens teóricas ou metodológicas são rapidamente introduzidas no cotidiano escolar, prescindindo de um tempo de amadurecimento e de aproximação para que os professores possam lidar com esses novos conteúdos.

Vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num

¹ Financiado pela FAPESP e CNPq, na fase diagnóstica, o projeto, realizado no Brasil, observou o perfil e procedimentos de leitura, entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3ª a 6ª séries do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região Oeste do Estado de São Paulo, representada pelas cidades de Presidente Prudente, Marília e Assis. Há uma equipe de trabalho formada por professores-pesquisadores de três unidades da UNESP correspondentes aos municípios citados, respectivamente: Ana Maria dos Santos da Costa Menin e Renata Junqueira de Souza; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Dagoberto Buim Arena; Rony Farto Pereira, Juvenal Zancheta, Odilon Helou Fleury Curado e João Luís Ceccantini.

circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para criar entraves. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse cenário? Eis algo que, de partida, nos angustia, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores, que, no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o(a) mediador(a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza.

A fala dos professores, sujeitos da pesquisa, retrata esse desafio e/ou evidência que o cenário comentado acima sequer é considerado ou apresentado como aspecto de preocupação:

Nós (temos) assim... tem as indicações do livro, tem (algumas leituras) do Menino Maluquinho, tem os irmãos Grimm, né... e às vezes assim eu escolho de repente... na semana do folclore nós trabalhamos as lendas... mas assim é: eu costumo pegar o tema que eu estou trabalhando e estar puxando as literaturas pra... pra aquele tema mas assim didático [...] de repente algum tema que apresenta dúvida, (traz mesmo)... eu trouxe um texto... ah... agora me fugiu o nome ... e é um texto que fala da catadora de vidros... [...] Por que eu percebi que tinha algumas crianças que estavam com um probleminha assim e é... de relacionamento com o colega, não assim deles ficarem brigando o tempo todo, mas eu senti a necessidade de trabalhar o respeito, de trabalhar assim... a gente se colocar no lugar do outro. Então nós trabalhamos esse texto, eles leram, fizeram a interpretação do texto... então a gente faz a interpretação, a interpretação oral, né, pra depois fazer a interpretação escrita... [...] alguns dias depois eles ficaram sabendo que essa velhinha dedicou a sua vida a recolher caquinhos de vidro na praia pra que as crianças não cortassem os pés, né... e foi uma coisa assim que eu senti... eu senti que eles, né... entenderam a mensagem, eles comentaram muito... eles... nesse texto eu pedi muito assim na interpretação a idéia deles, que que eles acharam, né... o que eles aprenderam com esse texto... então eu procuro trabalhar com os temas, ... aquilo que... a necessidade (que vem) do grupo, né. (LUC)

A professora LUC retrata ao interlocutor uma falta de clareza na seleção e nas razões da escolha dos livros e textos lidos em sala, diz seguir as indicações, eleger a literatura a partir do tema trabalhado, remeter a um dos temas para tentar superar ‘problemas de relacionamento’. Com tais apontamentos, as razões teórico-metodológicas sequer aparecem em sua resposta.

Já a professora DIR diz tratar-se de uma seleção coletiva entre seus pares, apresentando também a ausência das razões de escolha:

é ... que é o que eu falo né ...nós temos esse livro que nós adotamos esse ano... cada bimestre é um livro né que é indicado pra eles e fora a leitura. Olha no começo do ano nós professores né... eu tinha alguns

livros da minha filha porque a escola dela tem o hábito de (emprestar) livros desde a primeira série... então eu tenho os livrinhos que ela leu e eu trouxe pra nós professores da aí nós fizemos opções e também algumas indicações da direção da escola ... aí nós fizemos a opção do livro... das escolhas... é sempre assim... nós escolhemos em conjunto... professores da mesma série. (DIR)

A professora ION passa pela escolha individual dos próprios alunos e, ainda, por um trabalho coletivo na seleção dos textos e livros lidos, anuncia também que a leitura está atrelada às pesquisas temáticas trabalhadas em sala de aula:

Assim... nós temos um monte de livro as crianças mesmo que escolhiam, então eu fazia qual... eu pegava assim... tinha... eles pegam o livro na biblioteca passavam na biblioteca ou se não nós temos uma quantidade de livros na sala que eles escolhiam pra levar pra casa pra ler aí chegava a gente colocava na frente e fazia ‘vamos votar’ quem quer esse e o livro mais votado era o livro lido no início da aula [...] Oh terceira série... eles fazem muita pesquisa, né, por exemplo, por que a gente lá por exemplo o meio ambiente então vamos falar sobre o lixo, então um monte...que aí eles pesquisam e traz para sala, aproveita essas pesquisa para fazer leitura, interpretação... [...] (ION)

SAN é uma das que consideram as necessidades e interesses das crianças para a seleção dos textos e livros eleitos, valendo-se de recursos próprios para garanti-los:

[...] Eu comprei alguns livros de fábulas... assim, mas livros pequeninos que era pra levar pra escola, basicamente pra escola. E teve a semana de pedagogia na Unesp e eu tinha um trabalho exposto, só que eram trabalhos voltados pro ensino médio, que na rede foram escolhidos alguns projetos e eu tinha um mais era voltado pra arte na literatura...

E eu fiz o curso lá uma semana, na Unesp, de pedagogia e lá eu comprei livros de monstros que eles gostam, nossa como os alunos gostam de histórias assim, de fantasmas eu comprei uma coleção e comprei de contos por que eu fiz um curso que era pra trabalhar os contos e mais fazendo uma adaptação pros dias atuais... então eu comprei assim os clássicos, né [...] (SAN)

Além disso, pelo depoimento de SAN, fica evidenciado que trabalha de acordo com o acervo disponível na escola, tentando em seu papel de mediadora, além de considerar os interesses dos alunos, criar novos interesses, novos desejos para a leitura, indo além das expectativas primeiras das crianças, “mas assim é o gosto deles, eles gostam de livros que tenham gravuras e que sejam fininhos”:

Então na... na escola, porque é assim, nós temos as aulas de língua portuguesa, quando é voltada pra só leitura, aula de leitura aí a gente monta o projeto... a gente começa desde jornal, revista, aí são projetos...

nós fizemos um trabalho com o jornal que até eles fizeram... a 5ª série fez um trabalho só com manchete e a 6ª com classificados, na... e os livros a gente... nós trabalhamos muito, com contos gregos... por que nós recebemos um livro que chama Os cem melhores contos da mitologia grega...

Eu... essa sala de 5ª série, a 6ª eu acho que eles tinham mais o hábito, né, não falo o hábito mas o gosto, mas eu acho que precisa de mais incentivo dos pais... Muito livros, quando a gente manda pra casa, que eles levam eles voltam rasgados, eles voltam amassados, sujos e assim eu queria que eles lessem mas que fosse assim sabe que livro... que eles tivessem carinho pelo livro, né, e é uma coisa assim que eu acho que a gente quer trabalhar com esta 5ª série desde o tratamento com o livro, com o cuidar do livro até chegar na leitura mesmo. Mas nessa 5ª série nós tínhamos assim no início do ano muito... problema de... eles começavam a ler eles esqueciam aí tinha que retomar, tinha o problema do Leonardo que é um menino que tem deficiência auditiva que foi um.. que foi um trabalho difícil até pra ele poder se interagir com o grupo por que ele não gosta de usar aparelho que ele fala que os outros tiram sarro. Mas assim os pais a dificuldade... é não é muito fácil eles não têm livro, eles levam muito livro pra casa... assim a 5ª série, nós fizemos um levantamento agora no colégio, é a que mais lê, são as 5ª séries... mas assim o gosto deles, eles gostam de livros que tenham gravuras e que sejam fininhos [...] (SAN)

Esse tema tem sido objeto de estudo de especialistas e pesquisadores consagrados, a exemplo de Ana Maria Machado, Aracy Evangelista, Edmir Perrotti, Graça Paulino, Márcia Abreu, Magda Soares, Marly Amarilha, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Aguiar, dentre tantos. Todavia, não se trata de matéria esgotada.

Algumas das falas dos professores, em contrapartida às falas anteriores, nos parecem recobertas de afeto e compromisso com as possíveis dificuldades que enfrentam ou têm enfrentado em relação à questão da leitura e de suas implicações com o ensino e a formação da sensibilidade de seus alunos e de si próprios. BER, quando questionada sobre a escolha dos livros, remete à biblioteca da escola, devido ao acervo à disposição da turma ser, muitas vezes, cerceado pela definição de livros destinados à faixa etária. Por outro lado, retrata parte dos seus encontros não somente na escolha dos livros, como no caminho adotado para o ensino da leitura e incentivo à literatura:

[...] eles podiam escolher todos os livros que eles quisessem... qualquer livro... e na biblioteca (tem a Jussara) aí tem... a professora que está na biblioteca – (Não é dessa sala, não é pra essa sala, pra essa sala), então é o livro da 5ª, é o livro da 6ª, então os que ficam lá eu também não gosto, (eu também não quero que eles leiam só aqueles), que tem lá esses da lagarta, dessas coleções, até aqueles do Walt Disney esses livros muito ruins ficam lá e eles acabam pegando por que – ah...eu posso escolher o que eu quero [...]

no meio do segundo [...] eu levei um livro que eu gostaria que eles lessem... então eu levei na sala, peguei lá na biblioteca... levei na sala, separei assim (por autor), que aí eu falava, então tinha vários, aí eu pegava o livro mostrava a capa pra eles e ia falando um pouco pra saber da história, (o que eles achavam) que era... [...] Aí eles anotavam no caderno, alguns – Como é aquele mesmo?, aí eles anotavam... e os que eu não conhecia eu falava esse eu não conheço mas é do mesmo autor que fez tal então você lê alguns... que sempre tem história... então aí eu falava é do mesmo autor que leu, ou então eles pegam, por exemplo, aqueles que é o Ricardo Azevedo mesmo eles gostam bastante, então eles pegam um depois eu escuto comentando – Ah (cadê o livro que você indicou?)... – Oh (mais eu larguei) lá no projeto [...]

eu seleciono... na escola tem os da Bojunga tem quase todos, só não tem os mais novos então... o Angélica mesmo eu lembro tem 5 exemplares então que eu fiz depois disso, o ano passado já, ainda a professora... a professora lá da biblioteca que escreveu lá estante... Livros da professora Berta... eu fiz uma lista, um dia eu sentei e separei (tem tantos) é cinco livros lá é... (BER)

Além disso, na continuidade de sua fala, cumulativamente, BER vai acrescentando preocupações e práticas decorrentes; lê para seus alunos, também como objetivo de motivá-los, alargando o conhecimento sobre os autores e suas obras:

Olha os textos quando são menores, por exemplo, eu lembro que eu tenho um da Sylvia Orthof que são menores e imprime eu levo e leio... e depois a gente sempre faz um momento pra leitura com o título, então se for um livro que eu não vou ler inteiro eu vou ler uma parte ou se for um texto assim menor, um conto, uma...aquele o Tchou mesmo da Bojunga tem na escola quarenta unidades... então um conto daqueles cada um vai ficar com um livro ou eles fazem em grupo (pra mim), aí é pra leitura [...] Faço... pra leitura pelo título, autor que a gente conhece, sempre tem um que conhece e lembra – Ah esse é o texto daquele, mesmo crônica na 6ª a gente tem lido bastante, eles lembram (Fernando Sabino), o Veríssimo eles acabam um texto com o, até o Drummond que era poesia eles... é um dia eu levei uma crônica eles lembraram que eram a poesia e a crônica do Drummond está completando tempo de morte agora, né [...] (BER)

Nesta análise, devemos relembrar do conceito de leitura. Ler faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais do que isso, a leitura promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor. Cabe destacar a distinção entre *ledor* e *leitor*, como bem assinala Perrotti (1999). Entre um e outro vai uma grande distância. O *ledor* prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o *ledor* não tem aberturas, porque ele

decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o leitor não se arrisca a fazer.

A leitura remete ao texto e à sua rede de significações. O texto remete a idéias, valores, crenças, ideologias, sentimentos, emoções e afetos. A primeira é um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Daí a atualidade do grande educador Paulo Freire (2000, p.11), com sua frase emblemática: a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

São muitas as possibilidades conceituais e metodológicas que a leitura hoje nos oferece. Contudo, sejamos cautelosos, pois os atalhos podem nos surpreender. Na metáfora criada por Cordeiro (2004), tal qual Chapeuzinho Vermelho que, seduzida pelo Lobo Mau, acabou por se enredar nos labirintos da floresta, o mesmo risco ocorre quando se trata da leitura de qualquer texto. Ler um texto impõe caminhos imprevisíveis ou não, reveladores ou não, ‘emancipatórios’ ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às vezes, perigoso por se distanciar da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor. É o caso, por exemplo, daquele professor que, por vezes, inadvertidamente, adere a teorias de leitura ou a receitas que falseiam, pensando com isto estar compreendendo melhor a sua prática. Ou, por outro lado, aqueles que não conseguem justificar suas escolhas teórico-metodológicas adequadamente.

Em algumas das falas isso se faz presente, pois, na medida em que os professores, sujeitos da pesquisa, são questionados quanto à fundamentação teórica de sua prática, buscam justificar escolhas muitas vezes não diretamente ligadas ao ensino da leitura:

Não... não tem só se eu aprender nesse ah não tenho não nós estávamos nós não temos muito embasamento teórico da leitura mas tem sobre a escrita apesar que não dá pra você... separá-lo eles andam juntos mas são habilidades diferente às vezes o aluno ele copia a gente até acostuma dizer que é o aluno copista mas ele não lê então nós temos poucos autores aí que nos embasam na leitura tem bastante na escrita mas pouco na leitura ela fica mais a critério da vivência do dia-a-dia. (AND)

Olha eu, particularmente, gosto muito da linha de pensamento... eu falo assim do Paulo Freire que ele fala, apesar que eu não acho ele muito um educador eu acho ele mais um político... então eu falo assim de usar mesmo as coisas pra realidade por que não adianta eu pegar lá... eu levar lá um texto e agora vocês vão ler isso daqui, então eu procuro fazer a leitura e as coisas da pesquisas que eles fizeram das coisas que está envolvendo o trabalho em sala de aula, então nós

vamos fazer a leitura em cima do conteúdo trabalhado ali... (Não peço especificamente) – oh vou levar um livro agora vocês vão ter que ler esse livro, esse texto pra analisar [...] Ah... assim... nós vimos também muito (exemplos, assim) Paulo Freire falava muito, sobre a maneira do professor estar ensinando, a Emília Ferreiro, né, a Ana também, né... a gente também tira exemplo dali, que fala muito do desenvolvimento da criança de como estar adaptando [...] (ION)

Ainda que muitos professores anseiem por novidades e acesso a novas tecnologias, quando não as dominam bem, sentem-se ressabiados. É o que podemos constatar em PRI, CAR e DIR:

Não me prendo aos teóricos me utilizo tanto de Vigotski como de Piaget (PRI)

Ah... não. Não vou mentir, falar que eu sou construtivista, essas coisas que... depende, né, é um pouquinho de cada um (CAR)

Não... eu acho que não sei, eu acho que é mais automático ((risos)), (por que você acaba)... eu não faço associação assim de, eu não sei te responder essa ((risos)) (DIR)

No entanto, há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada um. A trajetória profissional do professor se tece com saberes e experiências.

Isto confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que o professor vai com múltiplos e diversos olhares, ‘ressignificando’ conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita, conseguindo justificar coerentemente sua fundamentação. Vejamos SAN e BER:

Olha que eu li... da Marisa Lajolo ... e da Regina Zilberman...Aquele da Do mundo da Leitura pra Leitura do mundo ... Eu tenho Formando Leitores (SAN)

Bom do jornal eu tinha falado da Maria Alice né... do Juvenal, agora de leitura Lajolo, a Zilberman, ai hun... a Kleiman.Tem aquele das estratégias do... As Estratégias da Izabel Sole? Estratégias de Leitura da Artmed? A Kleiman tem um que também tem estratégias também, eu lembro que eu li dois daqueles eu não lembro agora, a Maria Castro também tem um. (BER)

Sabe-se que quanto mais os leitores iniciantes e/ou leitores em formação tiverem contato com diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, Internet etc.) e com variados gêneros e modalidades textuais que circulam socialmente, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra e para o efetivo exercício da cidadania.

Nesse sentido, os professores da pesquisa, quando questionados a esse respeito, declararam:

Sem ser narrativa, o literário, jornalístico, é... entrada, né: resumo... Que mais? Receita, carta. Todo tipo de texto. Daí eu trago material pra eles, eles também trazem às vezes. A gente discute o material. Mais ou menos nesse sentido. (CAR)

Olha eles gostam muito de contos mas eles gostam muito de narrativa também fábulas olha eles são ecléticos o que a gente manda eles lêem e adoram mas eu procuro estar trabalhando textos variados eu também leio pra eles jornal textos informativos então eles passam a ter conhecimento por todos os tipos de textos e os gêneros literários são inúmeros né então eu tento diversificar o máximo que eu posso um dia é poesia um outro dia é um conto outro dia um conto de fadas mas o que eu menos trabalho é contos de fadas e pra você vê esta semana... a professora da hora do conto leu a Cinderela pra elas e eles vieram perguntar pra mim se semana que vem eles podem apresentar. (AND)

Ah, eu tenho procurado assim trabalhar...oh eu já trabalhei com eles poemas, né... eu li poemas pra eles, vários poemas, eles construíram poemas [...] lendas, trabalhei um pouco as lendas... Informativo? Vários informativos também. Inclusive eu estava trabalhando com eles o jornal, né... uma proposta que eu queria trabalhar também... também tem... ali no livro também tem alguns... algumas explicações. (LUC)

Já, esse ano eu não trabalhei, até bilhetinho, recado, eles fazem com frequência, né, até mesmo como forma de comunicação com a família, mas esse ano eu não trabalhei... Eu trabalhei o ano passado (esses tipos) pra eles perceberem a diferença né [...] É, só... e informativo, muito informativo, né, por conta até mesmo das necessidades... (ION)

Então na escola, porque é assim, nós temos as aulas de língua portuguesa, quando é voltada pra só leitura, aula de leitura aí a gente monta o projeto... a gente começa desde jornal, revista, aí são projetos... nós fizemos um trabalho com o jornal que até eles fizeram... a 5ª série fez um trabalho só com manchete e a 6ª com classificados, na... e os livros a gente... nós trabalhamos muito, com contos gregos... por que nós recebemos um livro que chama Os cem melhores contos da mitologia grega... (SAN)

Quando falamos de atividade literária, ensino da leitura, formação do gosto pela leitura, há ainda um problema a enfrentar que é o da leitura de obras integrais, mediante a crença de que o aluno não gosta de ler, ou de que seus gostos não estão em consonância com as obras recomendáveis pela escola.

Nesse sentido, no tocante às escolhas das obras para leitura, mediante aquela tendência da formação dos professores, que institui as obras que merecem ou não ser lidas pelos alunos, dado o seu grau de legitimidade e a sua classificação entre cultura popular e cultura erudita, Chartier, inicialmente, comenta duas posições extremas:

[...] para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes. (CHARTIER, 2000, p. 14).

Na seqüência, o autor nos apresenta uma passagem estreita que precisamos nos esforçar por construir com estudo e experimentação, nos processos de mediação de leitura literária:

[...] o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, que deve conduzir as próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas. (*Ibid.*, p. 14).

Nesse contexto, os professores, quando questionados sobre o que as crianças gostavam de ler, sobre quais seriam os livros e/ou textos de sua preferência declararam também o gosto pelas leituras “indignas”, como é o caso de LUC e de CAR:

Textos?... Eles assim... gostam assim muito... de... é dessas historinhas assim bem assim... das... histórias que acontecem... história contadas... acontecem fatos com crianças da idade deles... tipo ah o Menino Maluquinho essas coisas, livros que tem história mais... narrativas, e meus alunos, assim eu tenho os meninos que gostam muito, muito de gibi... tenho e eles estão... tenho um grupo ali que quando chega na hora da leitura, já quer pegar o gibi. Então (eu ensinei pra eles) um tempo atrás... a gente estava comentando sobre as onomatopéias, então eles estão assim... assim eles querem... eles pegam o gibi e ficam mostrando um pro outro... olha o meu tem... o meu não tem, aí uns vai contando a historinha para o outro, né eles (compartilham) Eles gostam assim... dessas... não assim aquelas poesias... como vou te dizer... é as que eles gostam mais são as poesias bem infantis mesmo, que têm aquelas rimas que tem aquelas situações engraçadas, eles gostam muito das rimas, assim sempre que tem uma situação, assim, mais assim direcionada pra eles [...] (LUC)

Ai varia, eu tenho aluno aqui que só gosta de livro que tem animal, já tem criança que gosta de ler livro assim, não muito romance, mas assim, que tenha final feliz. Tem umas meninas que gostam disso. Outros que gostam mais de ler revista também, igual, revista *Recreio*, tem uns que amam, sabe: charadinhas, reportagens que tem lá. Então é variado. (CAR)

No entanto, também há o apontamento para os clássicos e/ou obras mais profundas e densas.

Não eles não tem autor preferido eles gostam de tudo lógico, Monteiro Lobato para crianças, ele é um rei né. O *Sítio do Picapau Amarelo*... as outras histórias então eles gostam muito do Monteiro Lobato, mas eles também formam crianças assim desde pequeno não só porque estão comigo também tenho que dar um crédito para outras professoras eles gostam desde

poesia e outros literários, então eles não são deficientes em autores eles gostam de vários. (AND)

Os meus alunos preferem ler os contos clássicos talvez porque eu tenha apresentado um número considerável destes gêneros textuais. (PRI)

É... os melhores assim... os autores que... eles gostam muito de texto bem humorado de linguagem bem informal, então Ricardo de Azevedo eles gostam muito é... do livro didático eles lêem mas não é [...] (BER)

No bojo dessa discussão, temos de considerar que tipo de apropriações os leitores realmente fazem, ou seja, quais são as leituras literárias que os leitores realmente tomam para si. Paulino (1999) apresenta, como exemplo, a literatura infantil e a literatura juvenil, que poderiam ser definidas, não “a priori” pela produção, pela crítica ou pela escola, mas pelos próprios sujeitos leitores. Segundo ela, infantis ou juvenis – “literaturas anexadas” – seriam apenas aqueles livros apropriados, conquistados pelos jovens leitores, bastaria que eles se sentissem atraídos e capazes de “roubar” o livro para si.

Nesse sentido, a história do livro e da leitura, denunciando as posições dogmáticas da teoria literária, postula que se alarguem as possibilidades de conhecimento em sentido oposto. “Podemos começar tentando conhecer e entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos.” (ABREU, 2000, p.132).

Abreu defende, ainda, que essa postura nos levaria a perceber que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. Podemos começar a pensar que as leituras são diferentes e não piores ou melhores. Assim, reafirma o propósito de circulação dos variados tipos de leitura para os variados tipos de leitores.

De acordo com estudo de vários pesquisadores da área, não se propõe, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim, que a escola garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras, que garanta espaço para o outro. (*Ibid.*, p.132).

Do ponto de vista da Sociologia da Literatura, Lajolo (2005, p.119) faz uma proposta de educação do gosto, que não é somente função da escola, mas que a ela compete a tarefa de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores de leitura. Uma pessoa que prefere Sabrina a Machado de Assis pode ser vista como alguém que, em termos de literatura, fala uma variante lingüística diferente da variante da classe dominante. Certamente, essa educação do gosto é tarefa da escola, da biblioteca, da família, das instituições culturais. Por isso é relevante suscitar uma discussão sobre formação cultural, seja pensando na formação dos alunos, seja pensando na formação dos professores e dos auxiliares de biblioteca, a fim de se sentirem, esses, à vontade na escola em prol de uma desejável formação cultural dos alunos.

Todavia, espanta e traz preocupação quando o professor sequer sabe nomear o gosto de seus alunos. O que seria considerado ponto de partida para criação de outros gostos mais apurados é desconhecido por aquela pessoa que deveria se constituir como o mediador da leitura – o que fica evidente na fala de DIR:

[...] não... não... qualquer texto... qualquer livro... não... não têm nenhuma preferência [...] (DIR)

Retomando as nossas considerações, o professor, escolhendo bons livros e textos – também os ditos “indignos” – e oferecendo ao mesmo tempo uma grande variedade e diversidade deles ao aluno, consegue fazer com que um texto discorde do outro, contestando-os e sugerindo outras alternativas. É importante a leitura de livros variados, de culturas e opiniões diversas, com visões de mundo diferentes umas das outras, de modo que a leitura de um texto dialogue permanentemente com a dos outros.

Desse modo, no trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, pensamos que se deva levar em conta o conceito de literatura em seu sentido lato: literatura, então, é “tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral)” (COMPAGNON, 1999, p.31), não se restringindo somente às obras de ficção ou às que fazem uso estético da linguagem escrita.

Assim, cada leitor irá se enriquecendo e a sociedade irá tecendo sua pluralidade. Se concordarmos com estes pressupostos e quisermos montar ou revigorar, por exemplo, uma biblioteca da escola ou da turma, teremos, como subsídios para esse acervo, livros de imagens, clássicos da literatura infanto-juvenil – Grimm, Andersen, Perrault, dentre outros, a obra de Monteiro Lobato –, além de poesias, livros informativos, dicionários, enciclopédias e, principalmente, autores que façam parte da moderna literatura infanto-juvenil, assim como jornais e revistas. A variedade de autores e materiais de leitura poderá fazer da sala de aula e/ou biblioteca um lugar destinado à leitura de textos literários e um pólo de discussão da pluralidade cultural, através de atividades, como debates de textos e livros lidos, entrevistas, conversas com autores, dependendo da viabilidade, e outros profissionais.

A literatura deve fazer pensar, questionar, compreender e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fazer sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deve nos atrair, viver dentro de nós.

Gianni Rodari, no belíssimo *A gramática da fantasia*, assinala: “Todos os usos da palavra a todos, parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.” (1982, p.18). O que vem corroborar nossa tese sobre a necessidade da leitura de bons livros e textos. Pois

esta é a leitura que nos dá argumentos para que não nos intimidemos, uma vez que a palavra é um instrumento de libertação.

Assim, acreditamos que por meio da leitura dos livros de literatura de autores brasileiros e de outras leituras diversas atingiremos um desenvolvimento mais pleno e plural dos indivíduos, com mais consciência da importância de sua participação nas decisões coletivas de sua comunidade, na construção de uma sociedade em que mais pessoas tenham condições de superar as exclusões, em nosso caso, que mais crianças possam ter níveis de letramento literário cada vez mais complexos e sofisticados.

Nesse sentido, de todo o exposto, ao falarmos de seleção de livros e textos de literatura para crianças e jovens com as correspondentes justificativas, remetemos à reflexão da figura do mediador, no caso o professor, buscando compreender a representação que fazem do lugar da literatura na escola, por meio de suas escolhas fundamentadas em determinadas concepções teórico-metodológicas nem sempre conscientes. Em sua segunda fase, a pesquisa, através dos elementos de análise deste texto, apresentados até este momento, indicam a necessidade de investimentos em: programas de formação de professor não somente em relação a conteúdos específicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da literatura, mas a aspectos de sua própria formação cultural, a fim de constituírem-se como “verdadeiros” mediadores de leitura; bem como na dinamização dos espaços que contextualizem essa mediação.

Referências

- ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Ap. et al. *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-34.
- CHARTIER, R. Educação e história rompendo fronteiras. In: *Presença Pedagógica*, v. 06, n. 31, jan./fev., 2000, p. 5-15.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. In: *Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. I, n. I, p. 95-102, jan./jun., 2004.*
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAJOLO, M. *Do mundo da escrita para o mundo da leitura*. São Paulo: Ática, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- PAULINO, G. 1999. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17p.
- PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação do leitor). In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vistas*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.
- RODARI, G. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.