

Caderno

Emília

n.º 3



SEJA AMIGO DA EMÍLIA



• Ser Amigo da Emília é fazer parte de uma comunidade conectada em torno do propósito de formar leitores conscientes de seu papel como agentes de intervenção e transformação social.

Somos um espaço que promove a reflexão, a troca de ideias e a produção e difusão de conhecimento.

Uma rede nacional e internacional que defende o direito a leitura e a literatura para todas e todos.

Juntos, o **Projeto Emília** é mais forte, plural, crítico e independente.

Quer colaborar com o projeto Emília?

Venha ser Amigo da Emília!

revistaemilia.com.br/amigos-da-emilia



Sumário



007 Editorial

013 Entrevista com Alexandre Martins Fontes
Isabella Sato

029 Avaliação e seleção de livros para formação de leitores
Beatriz Helena Robledo

045 Da horrível consecução de fins úteis
Marcela Carranza

069 A educação literária de adolescentes e jovens no contexto da biblioteca escolar
Fabiola Farias

093 Rodrigo Lacerda – Um escritor para todos
Emily Stephano

097 A dívida
Rodrigo Lacerda

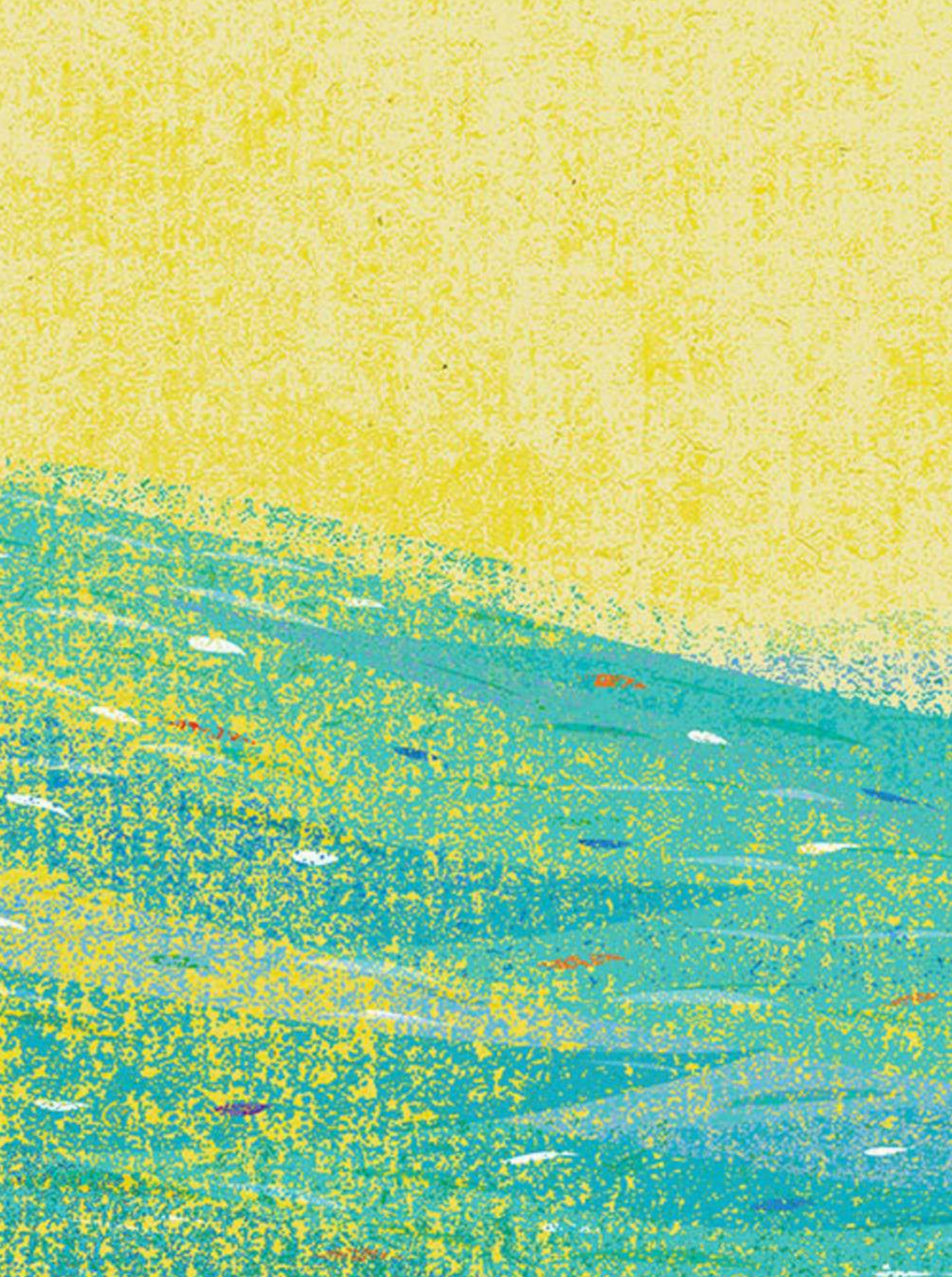
105 Um encontro com Roger Ycaza
Emilia Andrade

111 Um passeio pela praça da literatura infantojuvenil
María Osorio

125 Lawrence R. Sipe, a leitura dos *story picturebooks* e o socioconstrutivismo
Lenice Bueno

161 Caminhos da leitura – Ler no cemitério
Sara Bertrand







Editorial

O lançamento deste Caderno Nº 3 marca o início das comemorações do 10º aniversário da Emília em setembro de 2020. Chegamos a maioridade e celebraremos este momento com muitas novidades. A primeira delas é a criação da Comunidade Emília em torno da qual pretendemos reunir todas as vozes que durante os últimos anos tem apoiado o nosso Projeto.

A vocação da Emília sempre foi a de compartilhar reflexões, construir redes, produzir conhecimento, agora criamos um espaço onde a participação de todos e a escuta se faz possível. Agilizando e ampliando a nossa comunicação. A sua participação é fundamental e esperamos poder oferecer cada vez mais novidades.

Este Caderno abre com uma entrevista com um dos mais importantes editores brasileiros, Alexandre Martins Fontes, cuja longa trajetória testemunha os dilemas e desafios da edição no Brasil nas últimas décadas.

Nossos homenageados desta edição: o escritor Rodrigo Lacerda, uma das vozes literárias mais reconhecidas da atualidade e Roger Ycaza ilustrador equatoriano de destaque internacional. A força das palavras e das imagens de ambos são responsáveis pela personalidade e elegância desta edição.

Nomes internacionais como os de Beatriz Helena Robledo, Marcela Carranza e Maria Osório contribuem com seus textos para ampliar as referências e reflexões sobre mediação e formação de futuros leitores. Por sua vez, Fabíola Farias traz seu olhar agudo sobre jovens leitores e bibliotecas e Lenice Bueno compartilha uma importante leitura sobre o livro ilustrado de Lawrence R. Sipe.

Para fechar, Sara Bertrand, nossa articulista, escreve sobre suas impressões depois do impacto de sua experiência visitando e dando oficinas na Biblioteca Comunitária Caminhos da leitura em Parelheiros.

Bem-vindo a Comunidade Emília!

Boa leitura.

Dolores Prades

Os autores desta edição



Isabella Sato

formou-se em Editoração pela Universidade de São Paulo (2019). Desde 2015, participa de projetos de pesquisa sobre a história da edição brasileira de livros infantis, tendo concluído dois deles (iniciação científica e TCC), e agora é integrante do EDI-RED (Editores y Editoriales Iberoamericanos - siglos XIX-XXI).

Beatriz Helena Robledo

nasceu na Colômbia. Estudou literatura e língua hispano-americana. É professora, escritora e pesquisadora nas áreas de literatura infantil e juvenil e formação de leitores. Foi diretora adjunta de leitura e escrita do CERLALC (2006-2007) e da Biblioteca Nacional da Colômbia. Atualmente, é a diretora da associação Taller de Talleres, fundada por ela em 1997, e diretora do Consultorio Lector, um programa de atenção personalizada para os problemas de leitura. É ensaísta e escritora, e publicou vários livros em diferentes gêneros.



Emilia Andrade

Promotora de iniciativas culturais ligadas à leitura, livros e infância.

Estudou fonoaudiologia e fez mestrado em literatura infantil e juvenil. Em

2014, criou a Editora Deidayvuelta junto com Roger Ycaza, com quem trabalha neste projeto editorial focado em livros ilustrados, bem como em oficinas para a formação de novos leitores. Dirige o capítulo equatoriano de Picnic de Palabras, através do qual se fomenta a promoção e mediação leitora em espaços não convencionais, por meio de livros de literatura infantil de alta qualidade. Faz parte do **Girándula**, filial do IBBY no Equador. Atualmente trabalha como terapeuta de linguagem com crianças, criando pontes para desenvolvimento de linguagem através da leitura.





Fabiola Farias é graduada em Letras, mestre e doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenou a rede de bibliotecas públicas e os projetos para a promoção da leitura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte (2010-2018) e os projetos para a promoção da leitura da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais (2007-2010). É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e, atualmente, realiza estágio de pós-doutorado no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

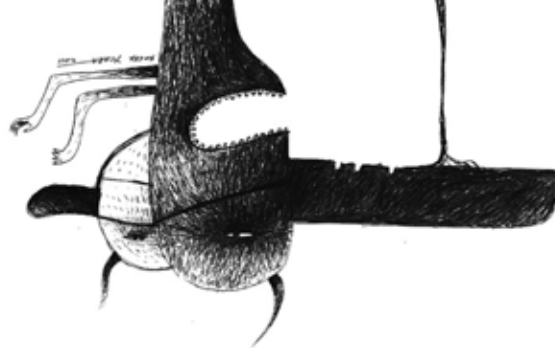


Lenice Bueno
é cientista

social formada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com pós-graduação lato sensu no Instituto Superior Vera Cruz, na área de Alfabetização. De 1986 a 2000 foi editora de literatura infantil da Editora Ática; de 2002 a 2016, foi gerente editorial do selo Salamandra, pertencente ao grupo Santillana e à Editora Moderna. É uma das professoras do curso “História dos livros e da literatura para crianças e jovens” na pós-graduação Livros para Crianças e Jovens, no Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo e aluna do Mestrado do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) USP..



Roger Ycaza, autor das ilustrações que aparecem neste volume, é ilustrador e designer equatoriano, além de músico, vocalista e guitarrista. Ilustrou contos e romances para diferentes editoras e também escreve e ilustra suas próprias histórias. Entre estas se destacam: *Quito* (Pato Logico), *Los temerarios* (GatoMalo), *Los días raros* (FCE), *Vueltas por el universo* (Deidayvuelta) e *Sueños* (Loqueleo). Seus trabalhos foram publicados em mais de 15 países e recebeu diversos prêmios. É membro fundador do projeto editorial independente Deidayvuelta. www.rogerycaza.com.

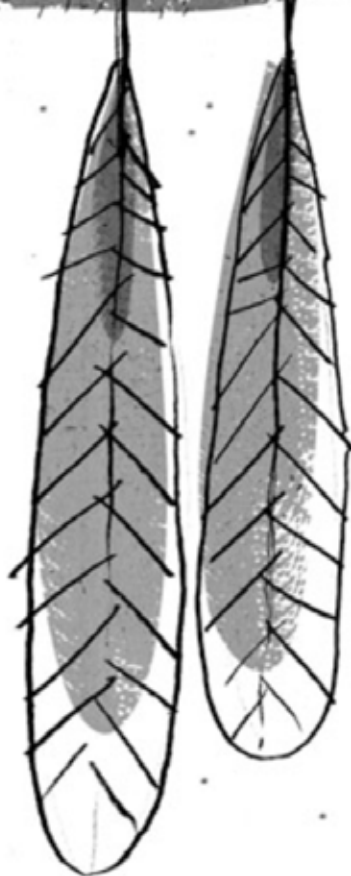


Sarah Bertrand estudou História e Jornalismo na Universidad Católica de Chile, na qual ministra o curso *Apreciación Estética de los libros juveniles*. Escreve para a Fundación La Fuente e dá oficinas para o Laboratório Emilia. Ganhou o New Horizons Bologna Ragazzi Award 2017, com o livro *La mujer de la guarda* (Babel, 2016) e foi nomeada para a White Ravens 2017 por *No se lo coma* (Hueders, 2016) e para o Banco del libro 2016 por *Cuando los peces se fueron volando* (Tragaluz, 2015). Foi traduzida para o português, o francês, o catalão e o italiano. Sua última obra é *Álbum familiar* (Seix Barral, 2016) e seu último livro publicado no Brasil é *A mulher da guarda* (Solisluna/Selo Emilia, 2019).





Marcela Carranza nasceu em Córdoba, Argentina. É professora, estudou Letras e possui uma especialização em livros e literatura para crianças pela Universidad Autónoma de Barcelona. Escreve artigos para revistas especializadas em literatura infantil e educação. Foi professora de Literatura Infantil no curso de especialização de Literatura infantil y juvenil de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA, 2002-2010). Ministra aulas de literatura para crianças e jovens e coordena oficinas de escrita em cursos de formação de professores em Buenos Aires.



María Osorio é, sem dúvida, uma das editoras de livros para crianças e jovens mais importantes da América Latina. Arquiteta e livreira, desde 1986 trabalha com literatura e livros infantojuvenis. Em 2001, fundou a **Babel Libros**, que deu início a seu trabalho como distribuidora especializada. No ano seguinte, começaram as atividades da livraria e, quatro anos depois, as de editora. Tem uma participação ativa nas associações de livreiros e editores e uma decisiva reflexão sobre o mercado. Em 2017, recebeu o Bologna Prize Best Children's Publishers of the Year (BOP) como melhor editora da América Latina. O livro *La mujer de la guarda*, de Sara Bertrand e Alejandra Acosta, publicado pela Babel, ganhou o Prêmio New Horizons, também em Bolonha neste ano. É membro do Conselho permanente da *Revista Emilia* desde sua criação.



Entrevista com Alexandre Martins Fontes

ISABELLA SATO

A sabedoria do editor, se é que ele tem alguma, consiste em saber se cercar de pessoas talentosas.¹

vazio e a quietude do salão de eventos da Livraria Martins Fontes, na agitada Avenida Paulista, constituíram o tranquilo e ideal ambiente em que entrevistei Alexandre Martins Fontes, *publisher* do selo WMF Martins Fontes e herdeiro da tradicional casa, livraria e distribuidora. Tínhamos combinado o encontro por conta do meu trabalho de conclusão de curso. A proposta era a de que eu recolhesse depoimentos de editores que atuaram na cidade de São Paulo desde os anos 1970, organizando um panorama histórico de nossa rica atividade editorial de literatura infantojuvenil (LIJ). A fala de Alexandre demonstra larga experiência, paixão pelo mundo dos livros e repertório acerca do mercado brasileiro. Assim, sua participação não só me presenteou com a felicidade e honra de entrevistá-lo, bem como o meu trabalho, ao lhe conferir mais envergadura.

*

Esta entrevista faz parte do TCC apresentado ao Departamento de Jornalismo e Editoração da USP, *Editores e livros Infantis (1978 - 2018) - Depoimentos de profissionais em São Paulo*, apresentado em janeiro de 2019.

1. Frase proferida na palestra “Editor e ilustrador: uma íntima e desafiadora parceria”, no Sesc Bom Retiro, no dia 01 de agosto de 2018.

ALEXANDRE MARTINS FONTES – Em primeiro lugar, quero esclarecer que nunca fomos uma editora que publica apenas literatura infantojuvenil. Segundo, nunca tivemos, dentro da editora, um editor só para essa área. Esse é um ponto importante a se destacar desde o primeiro momento. O papel de “editor de livros infantis e juvenis”, na Martins Fontes, foi assumido pelo meu pai, Waldir, a partir dos anos 80. Foi ele quem inaugurou o catálogo de literatura infantojuvenil dentro do catálogo maior da Martins Fontes; foi ele quem passou a visitar a Feira de Bolonha; foi ele o responsável pela escolha de muitos dos títulos fundamentais que temos no nosso catálogo, e foi certamente ele quem implementou a filosofia de trabalho que seguimos até hoje.

Meu pai faleceu há dezoito anos. Estou na empresa há aproximadamente trinta. Desde que entrei na Martins Fontes, sempre trabalhei muito próximo ao meu pai. Depois que ele faleceu, passei a ir a Bolonha e assumi os contatos com os agentes literários. Nos últimos 18 anos, passei a dar mais atenção à publicação de autores nacionais, apesar de reconhecer que ainda temos muito a fazer nesse setor.

Ou seja, nos últimos trinta anos, meu pai e eu fomos os responsáveis pela seleção dos títulos infantis e juvenis publicados por nossa casa. Mas eu não faço só isso dentro da empresa. Aliás, tenho tido cada vez menos tempo para essa atividade, o que lamento. Esse é um trabalho que adoro fazer! Mais recentemente, a Luciana Veit tem me ajudado muito na escolha dos títulos infantojuvenis. A partir do ano que vem, ela deverá começar a ir a Bolonha também.

Nosso catálogo para crianças e jovens é respeitado e admirado internacionalmente; temos inúmeros clássicos e vários autores extraordinários. Compramos muitos direitos de tradução para o Brasil e, ainda hoje, a maior parte do nosso catálogo é constituída de autores estrangeiros. Cabe a mim fazer contato com os principais agentes literários, visitar as principais feiras internacionais e estar atento ao que está sendo produzido dentro e fora do Brasil. Adoro fazer esse trabalho.

ISABELLA SATO – *Você não é apenas editor?*

AMF – Exatamente. Não sou apenas editor. Em última análise, sou responsável e estou envolvido em tudo o que a empresa faz - e ela faz muita coisa. Somos livreiros, importadores, distribuidores e editores. E não publicamos apenas livros para crianças e jovens. Temos um extraordinário catálogo na área das Ciências Humanas. Estou à frente de tudo isso e, como disse há pouco, tenho tido cada vez menos tempo para me concentrar em um único projeto. De qualquer maneira, sou o que você pode chamar de “publisher”, aquele que dá a palavra final sobre o que será ou não publicado.

IS – *Ao assumir a editora, você abre o selo WMF. Isso ocorre depois da morte do seu pai?*

AMF – O selo WMF foi criado 8 anos após a morte do meu pai. Quando meu pai faleceu, eu e meu irmão herdamos a Martins Fontes. Eu já estava há 10 anos na editora, meu irmão havia chegado há pouco tempo. Durante um bom tempo, tocamos o barco juntos. Passados alguns anos, decidimos que o melhor para nós e para a empresa seria criarmos dois selos editoriais, para que ele fizesse o trabalho dele com independência, e eu também. Criei, então, o selo WMF em homenagem ao meu pai, Waldir, e a seus dois irmãos, Walter e Waldemar Martins Fontes, fundadores da empresa. A WMF Martins Fontes tem dado sequência ao trabalho da antiga Martins Fontes

É claro que as circunstâncias se alteram, o mercado se transforma e as empresas são obrigadas a se adaptar a essas mudanças. Mas, do ponto de vista da filosofia de trabalho, somos rigorosamente a mesma empresa criada quase 60 anos atrás.

IS – *Você se lembra qual o primeiro título de LIJ publicado pela WMF?*

AMF – Puxa, não me lembro. Vou ficar devendo essa resposta.

IS – *Sobre a adaptação da editora ao mercado editorial, você pode dar exemplos?*

AMF – Sem levar em consideração a importante crise que estamos vivendo – que eu espero que seja momentânea, mas tenho a impressão de que não será [risos], podemos afirmar que, nos últimos 20 anos, o mercado de livros no Brasil cresceu e se democratizou. Hoje, publica-se para um grupo muito maior de pessoas. No passado, as livrarias atendiam essencialmente um público leitor elitizado e de nível escolar alto. Até algum tempo atrás, livros acadêmicos alcançavam, frequentemente, as listas de mais vendidos. Hoje, editoras como a Sextante e a Intrínseca, por exemplo, publicam essencialmente para um público de massa que, até pouco tempo atrás, mal frequentava nossas livrarias. Isso é um ótimo sinal! Nós estamos nos adaptando a essas mudanças. Ao longo de muitos anos, a Martins Fontes publicou essencialmente livros acadêmicos na área das Ciências Sociais. Atualmente, temos investido muito em livros de nutrição, de dietas, *parenting*...

Esse exemplo talvez não esteja diretamente associado ao universo infantojuvenil, mas aponta uma mudança importante do mercado brasileiro.

Devo também acrescentar que nos últimos quinze anos, temos publicado muito mais títulos infantis do que lançávamos trinta anos atrás. Nosso catálogo de livros infantis e juvenis cresceu muito nesse período. Certamente, porque o mercado de literatura para crianças e jovens cresceu no Brasil. O desenvolvimento de programas de compra de livros do governo federal, verificado ao longo de 20 anos, deu muito gás e oxigênio para a indústria de livros infantojuvenis.

IS – *E como vocês têm suportado a falta de mercado após a suspensão do PNBE?*

AMF – Isso é dramático para quem publica livros infantis e juvenis. É importante dizer o seguinte: quando esses programas surgiram, eles eram uma espécie de cereja no topo do bolo. Nós editores não dependíamos desses programas para sobrevivermos; aquelas vendas chegavam como um presente, um faturamento

extra. Na medida em que os anos foram se passando, as editoras foram se tornando cada vez mais dependentes dos programas governamentais, a ponto de terem surgido editoras que produzi- am apenas para esses programas, o que certamente indica algo de errado, não é mesmo? Uma editora existir só para atender a um programa governamental não faz nenhum sentido. Em todo caso, a WMF Martins Fontes também passou a contar muito com essas vendas para fechar seus números.

Em 2015, depois de quase duas décadas de fornecimento ininterupto, deixamos de vender para o PNBE. Para nós, isso foi dramático. Tivemos uma queda importante no nosso faturamento. Mas, como tudo na vida, estamos nos acostumando a essa nova realidade. Mas nos acostumando como? Infelizmente, tivemos que demitir um número substancial de funcionários. Estamos investindo menos e temos lançado um número menor de títulos.

Vou ficar muito surpreso se você não ouvir relatos rigorosamente iguais a esse de outros editores brasileiros. Estamos todos produzindo menos. Da mesma forma, se você conversar com os principais autores brasileiros que se dedicam à literatura infantil no Brasil, certamente vai ouvir: “Estou vendendo menos; estou com dificuldades para pagar minhas contas; os direitos autorais não são suficientes...”. A extinção do PNBE, a partir de 2015, é um desastre!

Acho muito triste para a sociedade brasileira de um modo geral. O PNBE era um lindo programa: livros de altíssima qualidade chegavam às mãos de crianças que, na sua grande maioria, não tinham (não têm) acesso às livrarias. O melhor da produção nacional e internacional!

IS – *Você falou que a produção da WMF, e de outras editoras, diminuiu por conta da suspensão do PNBE...*

AMF – Sim. Mas não só por isso. Vivemos, de fato, uma crise econômica que afeta não só o setor editorial, mas o país como um todo. Vende-se menos e, conseqüentemente, produz-se menos.

Ponto final. O poder aquisitivo do brasileiro despencou nesses últimos anos. Estamos no meio de uma crise inigualável do setor livreiro: a Livraria Cultura enfrenta seríssimos problemas há pelo menos dois anos, a Livraria Saraiva começa a renegociar pagamentos com todos os seus fornecedores. Tudo isso afeta sensivelmente a indústria editorial (particularmente, as editoras que publicam obras para crianças e jovens).

IS – *Quando você falou em produzir menos, “menos” é quanto?*

AMF – Nos últimos quinze anos, vínhamos lançando uma média de oito a nove títulos por mês, dos quais três a quatro títulos eram voltados para crianças e jovens. Ou seja, aproximadamente 40% da nossa produção editorial estava voltada para o universo da literatura infantojuvenil. Hoje, estamos lançando, na melhor das hipóteses, um título infantojuvenil por mês, dez títulos por ano. Este ano, é possível que a gente lance um número ainda menor de títulos. Ou seja, passamos de quarenta títulos ao ano para dez.

E digo mais: só temos publicado uma média de dez títulos ao ano porque já havíamos nos comprometido com o lançamento desses livros, os direitos já tinham sido adquiridos, os contratos já haviam sido assinados. Do jeito que a coisa está, não é por acaso que muitas editoras pararam de lançar novos livros e outras simplesmente fecharam as portas.

IS – *Como você adquiriu seu repertório em literatura infantil?*

AMF – Estudei arquitetura na FAU-USP no começo dos anos 80. Fui fazer arquitetura porque, como tantos meninos e meninas da minha geração, a faculdade de arquitetura era praticamente a única opção para quem tivesse interesse pelas artes visuais [risos]. Até hoje, sou apaixonado pelas artes plásticas, gosto muito de pintura, escultura, ilustração, design gráfico etc. A maior parte de meus amigos pessoais são artistas plásticos. Ou seja, assumi com muita naturalidade e alegria o papel de editor de livros ilustrados.



2. Ambas as livrarias mencionadas declararam falência no final de 2018 (Nota da Entrevistadora).

IS – Quando você assumiu a responsabilidade sobre o catálogo de LIJ, já haviam chegado a você as concepções de livro ilustrado, livro-álbum...?

AMF – Sem dúvida! Vou contar um pouco, então, a história da Martins Fontes. Meu pai terá sido um dos primeiros editores brasileiros a visitar a Feira de Bolonha regularmente. Naquela altura, começo dos anos 80, pouquíssimos editores frequentavam ou participavam da Feira de Bolonha. Como se explica isso? O mercado de livros infantis no Brasil sempre foi pequeno e muito dependente das adoções nas escolas. No começo dos anos 80, ainda vivíamos em uma ditadura militar de caráter nacionalista. As escolas simplesmente não adotavam livros de autores estrangeiros e as editoras não publicavam esses autores. Por isso, muitos dos grandes clássicos da literatura mundial infantojuvenil ainda encontravam-se disponíveis para o mercado brasileiro. Meu pai teve a oportunidade de adquirir direitos de tradução de autores como Roald Dahl, C. S. Lewis, Tolkien, entre outros. Todos eles estavam livres para o mercado brasileiro. Hoje, a título de comparação, as editoras brasileiras participam de leilões para comprar direitos de tradução de títulos que ainda nem foram lançados em seus países de origem.

Voltando à sua pergunta especificamente, desde os primeiros tempos, passamos a publicar *picturebooks*, livros onde a ilustração é tão ou mais importante do que o texto; livros de autores como David McKee, Tony Ross, Max Velthuijs, nomes mais do que consagrados nos dias de hoje.

A partir dos anos 1980, desenvolvemos uma “parceria” com a Andersen Press, editora inglesa respeitadíssima na área de literatura para crianças e jovens. Klaus Flugge, seu fundador, é uma das estrelas do mundo da literatura infantil. Se você estudar o catálogo da Andersen Press (recomendo muito que o faça), você entrará em contato com a obra dos maiores nomes da literatura infantojuvenil dos últimos cinquenta anos. Nós, desde muito cedo, nos associamos à Andersen Press. Quando digo “nos associamos”, quero dizer que estávamos ali, no dia a dia, acompanhando o tra-

balho que faziam, nos reunindo regularmente nas feiras de Bolonha e de Frankfurt. Rapidamente, meu pai ficou muito amigo do Klaus, que é hoje um grande amigo meu também. O Klaus já veio ao Brasil, assim como o David McKee, e o Max Velthuijs. Ou seja, desde os anos 80, a ilustração e os livros de imagem passaram a ocupar um papel muito importante no nosso catálogo.

IS – *Vocês também têm uma parceria com os livros da Raposa Vermelha, certo?*

AMF – Sim, mas são parcerias distintas. No caso da Andersen Press, eu talvez esteja exagerando ao dizer “parceria”. É parceria no sentido de que somos amigos, somos próximos, acompanhamos o trabalho deles e temos, ao longo dessas últimas décadas, comprado muitos títulos que foram originalmente publicados por eles. Mas nunca tivemos uma parceria formal, uma sociedade.

No caso dos Livros da Raposa Vermelha, Libros del Zorro Rojo, aí sim, temos uma parceria de fato. Mais do que uma parceria, temos uma sociedade. Infelizmente, esse acordo ocorreu justamente no momento em que o governo brasileiro deixou de comprar regularmente. Em todo caso, essa sociedade funciona da seguinte maneira: a WMF e a Zorro Rojo selecionam títulos, originalmente publicados pela Zorro Rojo na Espanha, para publicação no selo Livros da Raposa Vermelha no Brasil. Nós dividimos os custos e os resultados. A WMF assume a distribuição e a divulgação dos livros no Brasil.

Gostaria de acrescentar o seguinte: desde sempre, fazemos um grande esforço para lançar títulos que, na nossa opinião, têm grande potencial de se tornarem clássicos. Em alguns casos, compramos livros de autores que já são clássicos, às vezes já publicados há centenas de anos. Em outros casos, selecionamos autores jovens, como o Jon Klassen, que é absolutamente extraordinário e que, aos meus olhos, já nasce clássico. Apostamos em obras de absoluta qualidade e, ao lançá-las no Brasil, torcemos para que outras pessoas se apaixonem por elas tanto quanto nós nos apa-





xonamos. Dito isso, um editor que disser que não se interessa por livros que vendem bem está mentindo. Afinal de contas, vivemos exclusivamente da venda dos nossos livros. Por outro lado, há uma zona meio cinza. Ao longo dos anos, cansei de recusar a publicação de títulos meramente comerciais. Publicar uma obra de qualidade questionável e que vende bem não é nossa vocação. Por mais que vender bem faça bem para uma empresa [risos], temos os nossos limites. Procuramos publicar livros pelos quais nos apaixonamos e que, ao mesmo tempo, tenham um mercado grande o suficiente para permitir que continuemos produzindo, publicando, pagando os salários dos nossos funcionários, você entende? Por isso eu digo que é muito difícil encontrar algum livro em nosso catálogo pelo qual, em algum momento, meu pai ou eu não tenhamos nos apaixonado.

IS – *Você falou do Jon Klassen como autor que já surge sendo um clássico. No catálogo de vocês, acontece o mesmo com a Catarina Sobral e o Mapas, aquele polonês. Como é a saída de livros assim?*

AMF – Estive agora em Bolonha e saí tão entusiasmado da reunião com a editora polonesa do Mapas [Wydawnictwo Dwie Siostry] que fiquei meio tonto [risos]. Vi tanta coisa bonita e criativa! É uma honra e uma alegria poder publicar essa editora no Brasil. Essa é nossa mais nova parceria. Eles estão fazendo coisas extraordinárias. No caso do Mapas, impresso fora do Brasil, fizemos uma compra primeira de cinco mil exemplares, que vendeu em um mês. Para livros infantis, isso é fenomenal! Acabamos de fazer mais cinco mil exemplares e temos certeza de que as vendas continuarão muito fortes. Mapas, então, é um exemplo de livro de excepcional qualidade artística e que deu super certo comercialmente.

Sou fã absoluto do trabalho da portuguesa Catarina Sobral. Para mim, ela é uma das grandes autoras-illustradoras contemporâneas. Infelizmente, no caso dela, as vendas ainda estão aquém do seu potencial. Apesar disso, desejo publicar tudo o que ela vier a produzir, tal o meu entusiasmo por seu trabalho.

3. De fato, foi publicado um livro a respeito de livros ilustrados, em que um capítulo é exclusivamente dedicado a Klaus Flugge. Cf. Janet Evans, “The legendary Klaus Flugge”. In: Janet Evans (ORG.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. Londres; Nova York: Routledge, 2015 (NdEt).

Quando decidimos publicar o Mapas, já sabíamos que ele era um sucesso no mundo todo. Mas nunca se sabe, né? O fato de ir bem na Polônia, nos Estados Unidos ou na França não garante necessariamente que ele terá êxito também no Brasil. Nesse caso, felizmente, também aqui o Mapas se tornou um sucesso comercial. Espero ainda vender muitos e muitos exemplares nos próximos anos. O Brasil merece esse presente e nós também!





Avaliação e seleção de livros para formação de leitores

BEATRIZ HELENA ROBLEDO | TRADUÇÃO THAÍS ALBIERI

G

ostaria de iniciar com um olhar para o passado. Há vinte cinco, trinta anos, a promoção da leitura na Colômbia era algo que ainda não tinha um nome definido; usava-se a intuição para aproximar as crianças e jovens de um belíssimo material - quase todo importado - que revelava um mundo desconhecido e sugestivo.

Oferecíamos os livros com generosidade e entusiasmo. A leitura era uma festa e acreditávamos - ingenuamente - que todos estavam convidados, mas que eram poucos os eleitos. Concebia-se a promoção da leitura como um conjunto de atividades dirigidas às crianças e jovens com a finalidade de promover as coleções existentes nas bibliotecas. Naquelas que tinham poucos livros, a atividade acabava rapidamente e ficava na memória dos bibliotecários e das crianças, como um momento agradável que comparilharam um dia.

*

Texto apresentado no 2º Encontro Nacional de Promotores de Leitura, organizado pela Comfenalco-Antioquia - Medellín, em outubro de 2008. Publicado também em ROBLEDO, Beatriz Helena. *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago: Salesianos Impresores, 2017, pp. 19-42

1. Cito a definição tomada das Considerações Finais da pesquisa *Aplicación de La encuesta internacional de La lectura en Colombia*, em que se concebe a promoção da leitura como um “trabalho de intervenção sociocultural que busca estimular a reflexão, revalorização, transformação e construção de novos sentidos, ideários e práticas leitoras, para, assim, gerar mudanças nas pessoas, no que diz respeito aos contextos e suas interações”. Outra visão da promoção da leitura que vai nesse mesmo sentido pode ser vista nos estudos do grupo A Cor da Letra, quando diz: “A ação cultural cria condições e oportunidades para que as pessoas desenvolvam sua capacidade de observar, refletir, duvidar, questionar e falar livremente a partir de seu próprio cotidiano. É um processo que provoca transformações, levando as pessoas a alterar a forma como se veem no mundo a seu redor, permitindo não se limitarem às soluções já elaboradas e aos comportamentos convencionais, e que comecem a perceber para além das circunstâncias imediatas”.

O tempo passou e a promoção da leitura se transformou. De uma ação empírica, exploratória e intuitiva, passou a ser estratégica e política. Foi ganhando terreno, conquistando territórios inexplorados, confrontando-se com realidades cada vez mais duras, mais injustas e violentas, ampliando sua visão para incluir novos textos, diversas maneiras de ler e diferentes grupos leitores.

Essa mudança foi ao encontro das transformações do significado da leitura. Ler foi considerado durante séculos um privilégio. Seu ensino se baseava no desenvolvimento de um conjunto de habilidades, que se configuravam como atos mecânicos. Posteriormente, com o desenvolvimento da psicologia, deu-se ênfase aos processos cognitivos e individuais, passando por um intercâmbio de sentidos, até chegar a uma concepção de leitura e de escrita como práticas sociais e culturais, que são, atualmente, um direito do cidadão.

As pesquisas mais recentes consideram a promoção da leitura como um trabalho de intervenção sociocultural, com um compromisso político que busca estimular a reflexão, a construção de novos sentidos e desenvolver uma visão crítica frente à realidade, assim como gerar uma transformação tanto pessoal quanto social.¹

Conceber a promoção da leitura como uma intervenção sociocultural, necessariamente nos leva a rever a maneira como selecionamos o material de leitura com que trabalhamos. Leva-nos, ainda, a diferenciar a promoção da animação.

A promoção é considerada um campo mais amplo, que envolve estratégias e ações de tipo político, econômico, administrativo, ao passo que a animação² se relaciona diretamente com os materiais - “animar”, “dar ânimo”, “dar alma”, isto é, dar vida. Quem anima traz um sopro de vida aos livros, mas também anima o leitor a estabelecer uma relação mais pessoal com os materiais de leitura. A animação requer um mediador e existe uma arte neste ofício, muito relacionada com as artes interpretativas. O anima-

dor dá pistas, oferece chaves para uma melhor interpretação dos textos. O animador orienta a exploração destes. Sua intervenção é fundamental para que os leitores encontrem caminhos pessoais para a apropriação dos textos. E nesse caminho, o mediador também se transforma.

Isso inclui um dos principais critérios da seleção, que é o da qualidade. A qualidade, nesse caso, é um conceito transversal, e, mais que um conceito, um imperativo ético. Qualidade estética, qualidade literária, qualidade na precisão e veracidade da informação, qualidade editorial.

E, aqui, há um aspecto a explorar. É comum encontrar seleções com o critério de acomodar o nível dos textos com o suposto nível dos leitores. Livros - entre aspas - chamados fáceis para leitores incipientes. E isso não deixa de ser uma armadilha, porque, precisamente, a tarefa do mediador é - por meio de sua palavra, de seu conhecimento, de sua capacidade aguçada de leitor - brindar com orientações, chaves de leitura, truques para descobrir significados ocultos, apenas sugeridos. Mas é sabido que não aprendemos a escalar subindo ladeiras, não aprendemos a tocar piano ensaiando em um órgão. Há esforços exigidos pelos bons livros, promessas de sentido que requerem um guia para ensinar a interrogar os textos, um guia que acompanhe, que questione, que dialogue com os outros a partir de uma história, de um conto, de um documento, de uma notícia, de um poema.

Os textos escritos são um universo infinito, múltiplo e diverso e é fácil se perder neles como em uma selva escura. É esse guia animador que leva consigo a bússola e ajuda a discernir a má árvore da boa árvore, a boa da má semente.

Jorge Luís Borges tem um poema que ilustra bem isto e que me leva a imaginar o animador e o promotor como um explorador na selva da linguagem, pondo à prova sua intuição, seu conhecimento, suas certezas, mas também a incerteza frente ao outro. O poema se chama precisamente “A bússola” e diz:

2. O conceito de “animação da leitura” não é muito conhecido nem usado no Brasil. Segundo Teresa Colomer, ele foi criado no século XIX pelas bibliotecárias britânicas, as primeiras a refletir sobre os critérios de seleção de livros e a criar intervenções para formar leitores (atividades como a “hora do conto”, por exemplo). Tratava-se de uma rede constituída majoritariamente por mulheres de sólida formação e com estreito contato com seu público. Ver COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, Global, 2003, pp. 23-4. (Nota do Editor).

Todas las cosas son palabras del
idioma en que Alguien o Algo, noche y día,
escribe esa infinita algarabía
que es la historia del mundo. En su tropel
Pasan Cartago y Roma, yo, tu, él,
mi vida que no entiendo, esta agonía
de ser enigma, azar, criptografía
y toda la discordia de Babel.
Detrás del nombre hay lo que no se nombra:
hoy he sentido gravitar su sombra
en esta aguja azul, lúcida y leve.
Que hacia el confín de un mar tiende su empeño,
con algo de reloj visto en un sueño
y algo de ave dormida que se mueve.

[Todas as coisas são palavras do
idioma em que Alguém ou Algo, noite e dia,
escreve essa infinita algaravia
que é a história do mundo. Em seu tropel
passam Cartago e Roma, eu, tu, ele,
minha vida que não entendo, esta agonia
de ser enigma, azar, criptografia
e toda a discórdia de Babel.
Por trás do nome há o que não se nomeia:
hoje senti gravitar a sombra
nesta agulha azul, lúcida e leve.
Que rumo aos confins de um mar estende seu esforço,
com algo de relógio visto em um sonho
e algo de ave adormecida que se move.]

O animador também empresta sua voz – quando se trata de leituras em voz alta ou ao vivo. É como o intérprete de uma partitura, neste caso, a partitura é feita de letras e de palavras. O animador traz a sua voz para os livros e os enche de sentido. Surgem,

primeiro, a cadência, o ritmo, a sonoridade das palavras, e essa magia é o que permite que outros - muitos - construam um sentido a partir do que escutam ou leem. O mediador/intérprete permite, ainda, que os iniciantes na leitura - não importa a sua idade - eduquem seu ouvido para escutar melhor o som que produz o tecido da língua escrita. Detenho-me um pouco mais nessa ideia, porque creio que passamos rapidamente por um aspecto fundamental da formação de leitores: o som da linguagem. Pelo ouvido, iniciamos nossa familiarização com a poesia de tradição oral, com as cantigas de ninar. Pelo ouvido, fazemos nossas primeiras leituras literárias. Pelo ouvido, nos aproximamos da poesia. Essa educação do ouvido é fundamental para formar leitores literários. Aqui há outro território por explorar e outro critério para selecionar.

Avaliar e selecionar: duas ações diferentes

Avaliar não é o mesmo que selecionar. Avaliamos para depois selecionar. É comum encontrar comitês ou grupos de avaliação de livros nas instituições que trabalham com promoção da leitura. Essa tarefa se dá pela necessidade de orientar os interesses, devido ao fato de o mercado oferecer uma grande variedade de materiais e, sejamos honestos, nem tudo ser de boa qualidade. Avaliar material de leitura é, por si só, uma atividade de promoção, na medida em que contribui para melhorar a qualidade do material que se oferece e se obtêm como resultado as recomendações. Em geral, os comitês de avaliação produzem listas de livros recomendados, guias com resenhas, catálogos.

Por outro lado, a seleção implica uma visão mais aguçada, mais ajustada aos propósitos dos grupos. Quando deparamos com uma coleção que já foi avaliada, devemos selecioná-la? Para quê? Vejamos.

Selecionar para adotar

Quando vamos selecionar livros para uma ação de promoção de leitura, como pode ser a compra para uma biblioteca, a seleção de livros que farão parte de mochilas ou sacolas para um serviço itinerante de leitura, o que primeiro devemos nos perguntar é: quem é essa população que vamos encontrar?

Precisamos caracterizá-la, conhecer sua condição social, seu nível educacional e seu perfil cultural. E não é um caso de discriminação. Pelo contrário: uma análise desse tipo permitirá fazer a seleção dos materiais com maior precisão. Mas isso não basta. É necessário fazer o que os especialistas chamam de “estudo de necessidade de informação”, e será melhor ainda se fizermos isso de maneira participativa, com a população expressando o que quer ler, de que livros precisa, se quer jornais para se manter informada, se quer assinaturas de revistas, se necessita de livros técnicos que ensinem a fazer algo.

Da mesma maneira, quando vamos selecionar material para um trabalho itinerante, devemos ter em mente quem são os possíveis usuários dessa coleção e as possíveis atividades que se desenham nesse processo. Organizar uma sacola para um projeto com agricultores que cultivam cana não é o mesmo que organizar uma bolsa que vai para uma comunidade cujos leitores são crianças entre seis meses e cinco anos de idade.

Faz algumas décadas, essa relação entre leitores e livros não se apresentava de maneira tão clara. Ainda que se tenham feito muitos investimentos em livros de qualidade, eles não chegaram aos destinatários, seja por falta de um mediador que facilitasse esse acesso, seja por outros interesses, que resultavam em diferentes níveis leitores das populações.

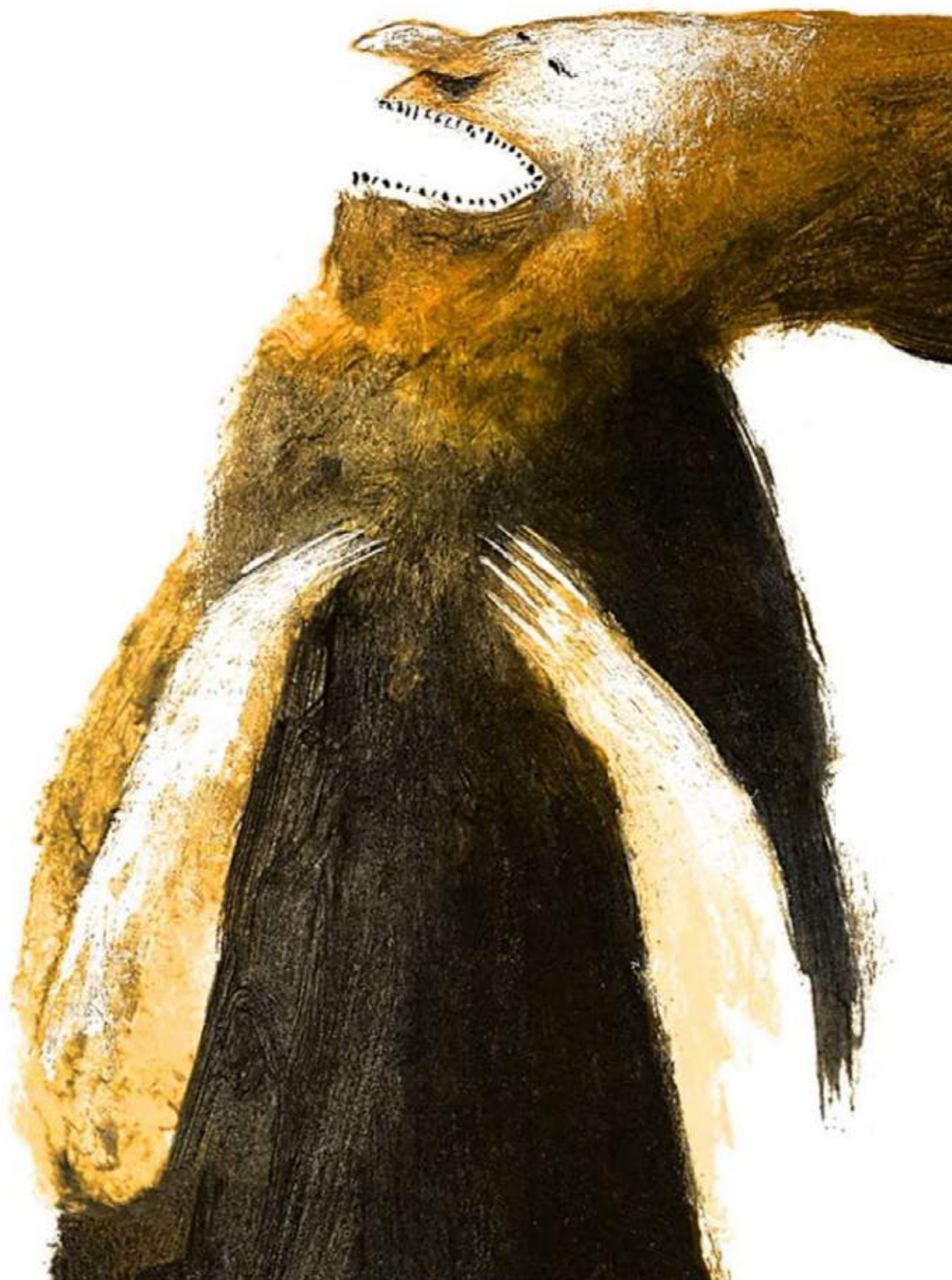
Atualmente, algo que parece tão óbvio ainda não está incorporado em muitos programas de promoção de leitura. Muitas vezes, são incluídos títulos a partir de um exercício de avaliação, mas não de seleção. Outras, infelizmente, seguem as tendências do mercado.

Sem dúvida, ser justo nessa relação não é fácil. Há uma complexidade no fato de se ter que selecionar material de leitura para outros que não nós, sobretudo quando esses outros são considerados não leitores, leitores iniciantes. Como conciliar nossos critérios com as necessidades que ainda não estão formadas como necessidades, que são apenas desejos vagos - o que eu gostaria de ler sobre isto ou aquilo - ou, como ocorre na maioria das vezes, simples conjecturas feitas a partir de nossos gostos e interesses? Nesse sentido, faltam mais estudos de recepção que orientem a seleção, que desvelem os sentidos implícitos dos textos, e que deem pistas sobre as diferentes maneiras que as pessoas têm de se apropriar do que leem.

As pesquisas na área de sociologia questionam a concepção da leitura como consumo cultural, para se perguntar pelos diferentes modos de ler, pelo que fazem as pessoas com o que leem, pelos usos, imaginários e valorações. Essa visão afeta a seleção na medida em que se faz necessário não só explorar os textos por eles mesmos, como também as relações que estes podem estabelecer com os leitores, incluindo o mediador, considerado, por si mesmo, leitor.

Selecionar para formar

Já está claro que adotar não basta. E isso abriu um amplo horizonte ao trabalho do mediador. O cenário está montado e é propício à mediação: uma coleção de livros ou uma seleção de textos e um grupo de leitores (uns iniciantes, outros experientes, e outros ainda, interessados em temas diversos). Entre os dois, um mediador, que vai exercer uma ação para aproximar as duas partes: os textos e os leitores. A ação do mediador determina em grande parte a seleção dos textos para animar. Isso quer dizer que um critério de seleção importante passa pela maneira de abordar os textos. Esta não determina necessariamente o media-





dor. Pode ser uma ação planejada com o grupo ou sugerida por ele. Por exemplo: um clube de leitores quer se aproximar da obra completa de um determinado autor. O que faria, nesse caso, um bom animador? Uma possibilidade é elaborar uma bibliografia completa da obra do autor, acompanhada de cópias de artigos, resenhas críticas, estudos. Apresentar ao grupo esse material e explorar com eles o conteúdo dos diferentes títulos para estabelecer por onde começará a aventura. Uma vez iniciada a viagem, acompanhada de uma leitura em voz alta, com comentários de leitores aguçados, informações que ampliam e contextualizam. Nesse caso, o animador é um guia expedicionário ou um experiente capitão de barco.

Outro exemplo: um grupo de jovens quer participar da feira de ciências organizada por uma sociedade científica. Quais ações cabem ao promotor ou animador nesse caso? Explorar com o grupo quais experimentos querem realizar; buscar material bibliográfico que permita ao grupo conhecer sobre o fenômeno que se está pesquisando. Este material pode conter desde livros informativos até livros técnicos.

Uma biblioteca está apoiando um grupo de mulheres que se organizaram para montar uma cooperativa de artes e ofício. Ali, a seleção será feita tendo em vista materiais que sejam úteis para que as mulheres ampliem seus conhecimentos sobre o trabalho que estão aprendendo. Pode-se, também, completar a seleção com livros que orientem o trabalho cooperativo, com textos que informem sobre os deveres e direitos de uma organização solidária, como é o caso de uma cooperativa e - por que não - com relatos de pessoas, histórias de vida, biografias, testemunhos daqueles que tentaram o mesmo e que mostram resultados, dificuldades e sucessos de uma empresa desse tipo.

Aonde quero chegar com todos esses exemplos? Quero chegar à necessidade de ampliar o conceito de animação e posicioná-lo em contextos reais, de tal maneira que se produza um conhecimento profundo dos textos e também dos leitores. É importante

estabelecer relações cuidadosas e claras com os grupos com que trabalhamos. Relações de respeito pelo outro, que tem sua própria voz, sua própria palavra, que entra em diálogo com os outros, com o mediador e com o sentido que oferecem os textos. Na medida em que aprofundamos o conhecimento do outro, teremos mais ferramentas para contribuir com esse leitor, de modo que ele desenvolva seus próprios critérios de seleção.

Formação literária ou a dimensão estética do leitor

A formação literária não é alheia a este sentido de transformação social e cultural. Pelo contrário: os textos literários, por sua dimensão literária e estética, buscam provocar transformações profundas nos leitores.

A literatura é, antes de tudo, arte e, como tal, isso deve ser considerada na hora de selecionar livros para a promoção e animação literária.

Talvez seja esse o aspecto em que mais tropeçamos quando se trata de conceitos e tradições que nos entregou a literatura empacotada e valorada por seus conteúdos, suas mensagens, o que o autor quis dizer, enfim, por uma série de critérios que acabam sendo alheios à essência do literário. A seleção de obras literárias não pode passar pelos mesmos critérios da seleção de outro tipo de materiais de leitura. Não pode ser óbvia, nem pragmática, tampouco instrumental. A literatura, por ser arte, é opaca e misteriosa, cala e oculta, insinua e sugere. Sua matéria-prima é a linguagem e a condição humana. A literatura apela ao ser do leitor, à sua sensibilidade, ao seu território emocional, ao seu inconsciente. Assim, os critérios estruturais, formais ou de conteúdo não são suficientes para eleger um bom texto literário. Em literatura, forma e conteúdo são inseparáveis; sua materialidade é determinante da qualidade da obra. Louise Rosenblatt afirma claramente:

3. ROSENBLATT, L. M. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 71.

4. *Ibid.*, p. 65.

Não podemos dissociar do efeito total do poema o significado das palavras – as imagens, conceitos e emoções que denotam os matizes de sentimentos e as associações que se agrupam em torno deles. É igualmente impossível separar, do efeito total, o som das palavras ou o ritmo do verso... O efeito na íntegra de um determinado soneto resulta do fato de que diferentes elementos atuam sobre nós simultaneamente, se reforçam e, quase poderíamos dizer, criam-se uns aos outros. De maneira semelhante, na música podemos definir uma forma particular como a fuga, mas nunca podemos experimentar a forma abstrata da complexa textura de determinada obra musical.³

Nesse ponto, quero deter-me um pouco e insistir na ideia de que um dos critérios mais relevantes na hora de selecionar obras literárias para um programa de animação – e, inclusive de promoção – é a qualidade estética. E, como definir a qualidade estética de uma obra? Evidentemente não é fácil, nem há fórmulas às quais possamos recorrer. Mas há pistas, indícios e conhecimento dos recursos literários que podem contribuir com elementos concretos na hora de selecionar.

Há um conceito que escutei de um professor de literatura na universidade, que me foi revelador: a ideia de duração. Não é o tempo da obra, nem o tempo que demora um leitor para lê-la. É algo que se produz no leitor e que está relacionado com o efeito estético. É dessa maneira que um livro, uma história, um poema, um conto, uma personagem, habita o íntimo do leitor. Há algo ali que dura, que permanece, algo sobre que não se percebe na hora de analisar textos literários, talvez pelo pouco mensurável, mas que tem muito sentido ao se considerar a literatura como uma série de experiências possíveis, como afirma Rosenblatt, e não como um corpo de conhecimentos. “A literatura proporciona um viver através e não simplesmente um conhecer sobre”.⁴

Essa relação da leitura com a vida dos leitores nos permite ver diferentes possibilidades para a mediação e, por

consequente, para a seleção dos materiais. Queremos que as pessoas com as quais trabalhamos como promotores ou animadores construam sentidos pessoais frente ao que leem, desenvolvam pensamento crítico diante da realidade por meio da leitura e da escrita; reflitam sobre si mesmos e sobre suas relações com o mundo; utilizem a leitura e a escrita para produzir informações. Se queremos atingir esses objetivos, a dimensão de nosso trabalho se amplia, e isto afeta também os critérios de seleção do material.

Sob essa perspectiva, já não é possível selecionar textos sem considerar os contextos. Tampouco é possível selecionar somente a partir de gostos pessoais e preferências. É necessário que o mediador se torne um conhecedor profundo dos materiais com que trabalha e se transforme em um leitor cada vez mais experiente, aguçando sua visão e sua capacidade de compreensão dos grupos com os quais se relaciona. Somos trabalhadores sociais e culturais e não recriadores. Aceitar esta condição nos leva a buscar as maneiras para criar vínculos profundos, estreitos e autênticos entre os leitores e os materiais de leitura; contribui para trabalhar tanto pela qualidade das seleções quanto para criar espaços que permitam aos leitores descobrir novas maneiras de se apropriar daquilo que leem, novas maneiras de se enxergar e de se compreender por meio da palavra escrita, outras formas de se relacionar com o outro e consigo mesmo por intermédio da leitura e da escrita.

Para terminar, um exemplo de como ler para outros, textos que são de seu interesse e respondem às suas necessidades, se transforma em uma ação que, inclusive, pode chegar a ser considerada subversiva.

Alberto Manguel, em seu livro *Uma história da leitura*, observa que as leituras públicas que aconteciam nas fábricas de charuto em Cuba permitiram que muitos trabalhadores analfabetos tivessem acesso a textos pedagógicos, políticos, literários, e se instituiu o que Manguel chama de instituição do leitor:

5. MANGUEL, A.
*Uma história da
leitura*. São Paulo:
Cia das Letras,
1997.

6. *Ibid.*

Tiveram tanto sucesso essas leituras públicas que em pouco tempo ganharam a reputação de “subversivas”. Em 14 de maio de 1866, o governador político de Cuba baixou o seguinte decreto:

1. É proibido distrair os trabalhadores das fábricas de tabaco, oficinas e fábricas de todo tipo com a leitura de livros e jornais, ou com discussões estranhas ao trabalho em que estão empenhados.
2. A polícia deve exercer vigilância constante para fazer cumprir este decreto e colocar à disposição de minha autoridade os donos de fábricas, representantes ou gerentes que desobedeçam a esta ordem, de modo que possam ser julgados pela lei, segundo a gravidade do caso.⁵

Anos depois, esta prática é transportada por cubanos imigrantes, residentes nos Estados Unidos. Nas fábricas de cigarro de Key West, selecionava-se material de leitura visando à necessidade dos trabalhadores: “O material dessas leituras (...) ia de histórias e tratados políticos a romances e coleções de poesia clássica e moderna. Tinham seus prediletos: *O conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, por exemplo, tornou-se uma escolha tão popular que um grupo de trabalhadores escreveu ao autor pouco antes da morte dele, em 1870, pedindo-lhe que cedesse o nome de seu herói para um charuto; Dumas consentiu”.⁶

Referências bibliográficas

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa editorial, 2004.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé editores, 1974.

ROSENBLAT, Louise M. *La literatura como exploración*. Cidade do México: Fondo de Cultural Económica, 2002.





Da horrível consecução de fins úteis

MARCELA CARRANZA | TRADUÇÃO ROBERTO ALMEIDA

Para lutar contra o pragmatismo e a horrível tendência ao sucesso dos fins úteis, meu primo mais velho propunha o procedimento de arrancar um belo cabelo da cabeça, fazer um nó no meio e deixá-lo cair suavemente pelo ralo do banheiro.

CORTÁZAR, JULIO. *PERDA E RECUPERAÇÃO DO CABELO*

A conquista do outro

Todorov, em seu livro sobre a conquista da América, descreve a relação com o outro como cruzada por três eixos: no primeiro existe um juízo de valor: o outro é igual ou inferior a mim (já que de maneira geral, e isso é óbvio, eu sou bom e gosto de mim...); em segundo lugar: adoto os valores do outro, me identifico com ele, ou assimilo o outro a mim, imponho a ele minha própria imagem; em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro.¹

Ainda que pareçam não estar conectados, estabeleço a relação com outro autor: Winnicott, e seu famoso livro: *O brincar e a rea-*

1. TODOROV, T. Conhecer In. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 158. “(...) Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior (pois, evidentemente, na maior parte do tempo, sou bom e tenho autoestima...). Há, em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico): a dos valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (seria o plano epistêmico); aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e superiores (...)”.

2. WINNICOTT, D. W. A criatividade e suas origens. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975, p. 108. "(...) É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina".

lidade. Viver em forma não criativa, diz Winnicott, é viver preso na criatividade de um outro qualquer, ou de uma máquina.

Segundo Winnicott, há duas alternativas: o viver em obediência, ou seja, preso na criatividade do outro, ou o viver criador. Esta última, diz o psicanalista, é a que faz o indivíduo sentir que a vida vale a pena ser vivida.²

A leitura, e em particular a leitura literária, tem, creio eu, muito a ver com esse encontro com o outro. Encontro que pode transformar muito bem a conquista da América em um exemplo contundente e em sangrenta metáfora - eis o problema do vínculo, esse que acontece entre duas ou mais pessoas que compartilham uma leitura.

Quais questões da relação que estabelecemos com as crianças e jovens estão em jogo com a leitura, com os livros? Quais questões do vínculo com o outro se dissolvem com a leitura literária e, em particular, quando essa leitura se realiza no âmbito escolar?

Todorov destaca a vontade dos conquistadores de assimilar o outro - o outro que assimila a mim porque, definitivamente, não há nada superior ao que eu sou, penso e faço. O melhor que o outro pode fazer, então, é me reproduzir, acatar meus valores, minhas crenças, meus costumes, minha religião, minha língua, meus projetos, meu modo de ver e de atuar no mundo. Nego ao outro a sua diferença, porque o melhor que pode acontecer com ele é parecer-se comigo.

Pergunto-me, então, até que ponto o tipo de relação que nós, adultos, estabelecemos com as crianças e jovens por meio dos livros não é uma relação de conquista, de assimilação, de obediência à criatividade, à vontade do adulto.

Até que ponto muitas das práticas de leitura, incluindo o tipo de livros que escolhemos e os motivos pelos quais os selecionamos, editamos, promovemos, escrevemos e lemos, assim como a maneira que os fazemos, não respondem a uma simples e direta relação de colonização das crianças e do jovem. Uma vontade de assimilar o outro, nos termos de Todorov.³

Minha hipótese, portanto, acredito poder resumi-la em como, com muita frequência além do âmbito escolar, mas especialmente nele, é possível observar na relação do adulto com a criança e com o jovem, mediada por um objeto estético, particularmente um texto literário, uma relação de obediência e uma busca de assimilação da criança/jovem à vontade e também à criatividade do adulto. Esta vontade, que poderíamos chamar de “colonizadora”, deve estar coberta de boas intenções, e às vezes passa despercebida, já que se sustenta em modos de pensar a relação com as crianças e jovens naturalizados por nossa sociedade.

Contos para necessidades diversas

Em uma nota jornalística para o jornal argentino *Página 12* sobre a Feira do Livro Infantil em Buenos Aires de 2015, encontramos este eloquente intertítulo: “Contos para necessidades diversas”. E, em seguida:

Os livros, além de nos transportar a seus próprios mundos, são também **um ótimo apoio para situações pontuais**. Por exemplo, o controle de esfíncteres (...). Para xs mais pequenxs, que atravessam esse duro transe de deixar as fraldas e começar a usar o banheiro, **há histórias que podem ser úteis para naturalizar a questão** (...) e o medo do escuro, que também ataca xs mais pequenxs? Esse temor recorrente foi amplamente trabalhado por uma grande quantidade de autores. ⁴

Claudio Bidegain, professor de Literatura, doutorando em estudos de gênero, apresentador do romance *Como una película en pausa* de Melina Pogorelsky⁵, assinala em um artigo:

A autora soube ser pioneira em pensar, sentir e escrever uma história de adolescentes que experimentam com seus corpos, com

3. LARROSA, J. El enigma de la infancia. In: *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p.166-167. A alteridade da infância é expressada claramente por Jorge Larrosa em seu artigo “O enigma da infância” quando diz: “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos acolher (...). Mesmo assim, e ao mesmo tempo, a infância é o outro: aquilo que está sempre mais além de qualquer intenção de captura, que inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual despensa o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida (...). A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e nosso mundo, sua absoluta diferença (...). Aí está a vertigem: em como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não imperam as medidas de nosso saber e nosso poder?”.

4. Fragmento da nota jornalística “A libro abierto”, publicada no *Diário Página 12*, no suplemento “Las 12”, grifos nossos. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9961-2015-08-17.html> (Acesso: 09/07/2019).

5. POGORELSKY, M. *Como una película en pausa*. Buenos Aires: Edelvives, 2016.

6. ESI: Educación Sexual Integral. Amparada na sanção da lei Nº1 2110/06 pela Legislatura da CABA destinada ao ensino da educação sexual nas escolas a partir de três dimensões: os direitos humanos; a concepção integral da sexualidade e a promoção e cuidado com a saúde.

seus estados de alma inconstantes, que se revelam a algumas normas, que se diferenciam da cosmovisão de seus pais. No intento de se construírem fiéis aos seus desejos, a orientação sexual dissidente de Luciano (“Lucho”), o protagonista, não se apresenta como um trauma nem como um impedimento, mas revela que o contexto (família e amigos) é que deve se adaptar à saída do armário do jovem de 16 anos. (...)

O romance nos permite entrar nos avanços da ESI [Lei Argentina de Educação Sexual Integral],⁶ assim como os limites de sua implementação em todas as instituições educacionais do país. Quais são as potencialidades e limitações da lei? O que fazemos com os corpos dissidentes e como questionamos o cânone da beleza na sala de aula? De que forma trabalhamos materiais e textos que fazer um corpus bibliográfico fora do cânone nas instituições educacionais? Quais valores pessoais e profissionais estão em disputa no momento da escolha de um romance para trabalhar com nossos estudantes? Como incluímos a diversidade de identidades de gênero, orientações sexuais e corporalidades sem reproduzir a heteronorma hegemônica a partir das salas de aula?⁷

O que estes artigos têm em comum? No primeiro, fala-se em controle de esfínteres e superação dos medos, algo muito próximo à autoajuda para crianças pequenas. Os contos são, então, apresentados como “um bom apoio para superar problemáticas pontuais”. O livro é concebido como um apoio às crianças em processos adaptativos que implicam, por exemplo, o controle de esfínteres ou a superação de medos infantis. Uma espécie de uso farmacológico do livro, um manual para auxiliar o adulto em situações “conflitivas” da criança.

No segundo artigo, que se refere a um romance juvenil em que o jovem protagonista se apaixona por um amigo, o autor enfatiza o valor do romance por permitir “entrarmos nos avanços da Educação Sexual Integral”, qualifica a autora como “pioneira” no tratamento desses temas e propõe perguntas em torno da seleção

dos textos em sala de aula centradas em questões como a inclusão da diversidade das identidades de gênero, orientações sexuais sem reproduzir a heteronorma etc.

Esses exemplos de uma visão funcional e utilitarista, que podem ser encontrados de maneira cada vez mais difundida no âmbito da literatura infantojuvenil, repetem um mesmo modelo: substitui-se o texto literário pelo discurso extraliterário. Insiste-se em uma mimese impossível, segundo a qual o texto literário não é senão imitação, reflexo fiel da “realidade” e suas problemáticas. E nessa relação ingênua entre as palavras e as coisas (esquecendo a natureza ficcional dos textos) se supõe um maior compromisso político e humanista, na medida em que os textos falem de certos temas considerados “importantes” e, portanto, supõe-se, ajudem as crianças e jovens a compreender tais temas, refletir sobre eles, superar situações problemáticas e, conseqüentemente, atuar.

Antonio Candido (1918-2017), em seu texto “O direito à literatura”, assinala:

Falemos portanto alguma coisa a respeito das produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica. Daí pode surgir um perigo: afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo. Para a Igreja Católica, durante muito tempo, a boa literatura era a que mostrava a verdade da sua doutrina, premiando a virtude, castigando o pecado. Para o regime soviético, a literatura autêntica era a que descrevia as lutas do povo, cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária. São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo.⁸

7. BIDEGAIN, C. Como una película en pausa, de Melina Pogorelsky: una novela con perspectiva de género. In: *La izquierda diario*. Disponível em: <https://www.laizquierdadiario.com/Como-una-pelicula-en-pausa-de-Melina-Pogorelsky-una-novela-con-perspectiva-de-genero> (Acesso: 09/07/2019).

8. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004, pp. 180-181.

São eloquentes as palavras de Antonio Candido, que por um lado aponta a possibilidade de produções literárias em que existem conteúdos relacionados a posições políticas, éticas, religiosas ou humanistas, mas também nos alerta sobre o perigo de assumir que essa é a principal função da literatura. Os exemplos são mais que eloquentes, duas posições ideologicamente opostas: a igreja católica e o regime soviético, e principalmente neste ponto: enaltecer aquela literatura que se ajusta a ideias, postulados, crenças oficiais para uma transmissão que poderíamos chamar de propagandística, nisto coincidem plenamente.

Se os critérios de seleção dos textos para jovens, como propõe Claudio Bidegain, centram-se em cobrir conteúdos ou problemáticas considerados transcendentais pelo adulto-mediador, que lugar ocupam na escolha dos textos feita pelos pais e professores as narrativas com humor absurdo, os contos fantásticos dedicados a expandir os limites do real, o conto de fadas e grande parte da poesia, apenas para nomear alguns gêneros pouco dados à mimese do “real” e o tratamento temático? Muitas das mais proeminentes obras de literatura para crianças e jovens não se construíram como “comprometidas” com questões extraliterárias, porque sua subversão, como veremos adiante, tem raiz justamente na liberdade da palavra literária e não em sua submissão a questões temáticas. Esses textos não seriam úteis para moldar a consciência de uma criança ou jovem sem ao menos violentar o texto e o leitor de forma extrema, coisa que de fato (e lamentavelmente) também acontece.

9. CABAL, G. *Miedo*.
Ilustrações de
Nora Hilb. Buenos
Aires: Editorial
Sudamericana,
1997. Colección Los
Caminadores.

Decifrando a metáfora

“É interessante decifrar as metáforas que o conto propõe: por que vocês acham que o cachorro comia todas as coisas que lhe davam medo?⁹ O que isso quer dizer?”. Esta pergunta para o

livro *Medo* – de Graciela Cabal com ilustrações de Nora Hilb, em um guia para educação sexual e literatura do Ministério de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires (2007)¹⁰ – lembra-me o título de um artigo de Graciela Montes “O que você quis dizer com este conto?”.¹¹ As perguntas, tanto do guia quanto do título de Montes, não são ingênuas. Elas encerram uma concepção da literatura e da leitura literária na escola e também fora dela.

A literatura, diz Graciela Montes, é feita de palavras. Montes nos propõe “voltar à materialidade do texto diante da grave tendência ‘reducionista’, que propõe sair do texto e buscar uma espécie de literatura extratextual, como se isso fosse possível. E você: o que quis dizer com esse conto? Abracadabra! O texto desaparece, reduzido a um discurso sobre o texto, a um ‘argumento’, a um ‘tema’, a uma ‘mensagem’ ou, nas formas mais toscas, a uma ‘moral da história’”.¹²

Continuemos com a proposta de trabalho de “Educação sexual e literatura”, desta vez com base no livro *Os olhos do cão siberiano*,¹³ de Antonio Santa Ana, para 1º e 2º anos do ensino médio. Este romance é narrado da perspectiva de um adolescente prestes a finalizar o ensino fundamental (isto coincide, e não por acaso, com a idade dos potenciais leitores) e narra situações, vividas por ele e seu irmão, de discriminação dentro e fora da família, pois o irmão é portador do vírus da AIDS. O guia propõe fazer previsões a partir do título, criar hipóteses sobre o tema do romance, conversar sobre o título e, finalmente, projeta:

A discriminação

Se o tema que comove os estudantes é a discriminação, aprofunde a reflexão sobre ela: De que maneira o protagonista do conto é discriminado? Quem os discrimina?

Se o tema são as relações familiares, dê exemplos do tipo de comunicação que existe na família de Ezequiel. O que eles poderiam fazer para melhorá-la?

10. WOŁODARSKY, S. (coord.). *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007. Equipe de especialistas: Liliana Heredia, Verónica Tovorovsky e Claudia Rosales. Nivel Inicial, p. 18.

11. MONTES, G. ¿Qué quiso decir con este cuento? In: *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990. Colección Apuntes, p. 28.

12. Ibid.

13. SANTA ANA, A. *Los ojos del perro siberiano*. Bogotá: Norma, 1998, Colección Zona Libre.

14. WOŁODARSKY, S. (coord.). *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo*, op. cit., p. 42-43.

15. PUERTA LEISSE, G. ¿Diversidad cultural? Disponível em: http://www.galtzagorri.eus/fitx/irudiak/File/Gustavo_Puertaren_artikula_Gaztelera.pdf (Acesso 19/06/2019).

16. MONTES, G. *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*. In: *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, op. cit., p. 11.

A procura

De acordo com o tema no qual os estudantes se concentrarem – discriminação, AIDS, autoestima, maus tratos e abuso –, faça com que procurem no livro expressões relacionadas com eles. Guie-os com perguntas, por exemplo: “Podemos dizer que Ezequiel é vítima de maus tratos ou de abuso por parte de alguma das pessoas que o rodeiam? Por quê? Onde o texto diz ou sugere isto?”¹⁴

Este tipo de guia abre um paradoxo: como é possível saber de antemão onde um debate com um grupo de pessoas vai chegar? Isto só é possível se o que chamamos de “debate” simplesmente não for um debate; ou seja, se não há diálogo verdadeiro, se não há escuta por parte do mediador, se só há perguntas direcionadas a um objetivo previsto, planejado de antemão pelo professor. Como no artigo para o outro romance juvenil citado, estes temas “medulares” (assim qualificados em outras partes do guia) são o foco de atenção da leitura do texto. Podemos nos perguntar, entre outras coisas, sobre a suposta eficácia desses mecanismos disciplinadores dos textos e dos leitores.

Nas palavras do crítico Gustavo Puerta Leisse:

Talvez fosse oportuno questionar a bem-intencionada e alastrada crença de que basta que um rapaz leia uma obra narrativa sobre a discriminação, a anorexia, as drogas, o abuso escolar, o terrorismo... e o professor ou mediador “trabalhe” o tema em questão armado de seu respectivo guia de leitura para que o aluno (potencial vítima ou abusador) “tome consciência” da situação de risco e fique imunizado graças à sua determinação moral socrática e racionalista.¹⁵

Esses tipos de leituras nos aproximam daqueles indivíduos que, como diz Graciela Montes, imaginam uma relação tão direta e tão ingênua entre as palavras e as coisas, que saem em busca de um balde de água para apagar o incêndio do conto.¹⁶

Continuemos com a proposta de trabalho de “Educação sexual e literatura”, detendo-nos em um fragmento sobre os critérios de seleção:

Há livros que, por sua temática, estão direcionados a crianças pequenas, mas que podem ser de difícil leitura (muito metafóricos, sintaxe não canônica, vocabulário desconhecido). Isso deve ser levado em conta quando se escolhe um livro para crianças e jovens. Se o leitor não o entende e se frustra, se entedia, e por essa razão vai se afastar da literatura para sempre.¹⁷

Nos critérios de seleção, o fragmento citado alude explicitamente a uma divisão entre forma e conteúdo. A temática pode ser acessível para o leitor, mas o “excesso de metáforas, a sintaxe não canônica, o vocabulário desconhecido”, em outras palavras, a linguagem literária, traz problemas na hora de escolher um livro porque os leitores podem não o entender. O que traz problemas não é o conteúdo, mas a forma. Em outras palavras, o que traz problemas é o uso artístico da palavras, isto é, a literatura.

Por trás disso existe um conceito de palavra ligado exclusivamente à comunicação, à transmissão de conteúdos. Conceito que atravessa por completo o guia de leitura do caderninho sobre sexualidade. A linguagem, neste caso a linguagem literária, é só um meio para... um instrumento de transmissão. E quando ela se apresenta em sua “loucura”, como linguagem enlouquecida da literatura, é quando traz problemas, dificulta a tarefa pedagógica, vai na contramão da compreensão, do “entender”.

Diante disso, não surpreende que os textos que devem ser escolhidos, para esses guias (com algumas exceções que confirmam a regra), ou que os mesmos professores têm entre suas preferências quando se trata de transmitir conteúdos “valiosos” às novas gerações, sejam textos de leitura simples, textos que não requerem maiores esforços por parte do leitor: linguagem rasa; páginas entulhadas de diálogos; capítulos muito curtos; metáforas bastante óbvias, muitas





vezes interpretadas pelo próprio narrador logo após sua aparição; construções espaciais-temporais e de personagens que se supõem próximos da realidade do potencial leitor: a escola, o bairro, o grupo de amigos... em uma busca apresentada como necessária e inevitável de identificação do leitor com os personagens e as circunstâncias da ficção etc. Livros que convidam a leituras unívocas, textos que, a partir da leitura de Mikhail Bakhtin, chamariamos de “monológicos”, destinados a nos deixar uma mensagem facilmente identificável e, portanto, facilmente avaliada pelo mediador. O sucesso e a demanda desse tipo de literatura por parte dos mediadores trazem importantes consequências à oferta editorial.

Vou confrontar essa posição que, a meu ver, despreza e teme a linguagem da literatura, com uma anedota, uma lembrança de infância compartilhada por Borges em uma bonita conferência sobre a poesia em Harvard (1967-1968):

Talvez a verdadeira emoção que eu extraía dos versos de Keats tinha raiz naquele instante distante de minha infância em Buenos Aires, quando ouvi, pela primeira vez, meu pai lendo-os em voz alta. E quando a poesia, a linguagem, não era somente um meio para a comunicação, mas também uma paixão e um prazer: quando tive esta revelação, acho que não entendia as palavras, mas senti que alguma coisa acontecia comigo. E não só afetava minha inteligência, mas todo meu ser, minha carne e meu sangue.¹⁸

Para Borges, a experiência com a poesia é somente isso: uma experiência. Um “acontecer”. A poesia acontece, diz ele mais adiante, na mesma conferência: “assim, poderia dizer que a poesia é, a cada vez, uma experiência nova. A cada vez que leio um poema, a experiência acontece. E isso é a poesia”.¹⁹

A linguagem está longe da poesia (e para Borges a poesia não está somente no poema) de ser somente um meio para a comunicação. “Acho que não entendia as palavras”, diz Borges, mas aqui acontecia com ele, afetava-o em todo seu ser.

18. BORGES, J. L. El enigma de la poesía. In: *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica, 2010, p. 20.

19. *Ibid.*

Borges também diz: “Falamos antes de como, na música, era impossível separar o som, a forma, o conteúdo, pois são, na verdade, a mesma coisa. E cabe suspeitar que, de certo modo, acontece o mesmo com a poesia”.

E mais à frente: “Suspeitei muitas vezes que o significado é, na verdade, algo que se acrescenta ao poema. Sei com certeza que sentimos a beleza de um poema, inclusive antes de começar a pensar no significado”.²⁰

Estamos entre duas maneiras opostas de conceber a linguagem literária. Uma, a que se preocupa com a clareza de uma mensagem “medular” à qual todos os jovens leitores devem chegar guiados pelo adulto. Ela concebe a linguagem da literatura como um instrumento de comunicação destinado a moldar o pensamento e a conduta das novas gerações. Como nos exemplos dados por Antonio Candido, a igreja católica e o regime soviético buscam uma relação de obediência; neste caso, uma assimilação das ideias e projetos do adulto mediador (ou seja, de quem exerce a autoridade). A partir dessa concepção, as palavras são invisíveis, apenas cumprem determinado fim, não têm corpo, não têm sonoridade, só existem em função de um conteúdo a ser transmitido. Mais do que isso, é dizer que tal conteúdo é o que realmente importa, o “tema medular” (delimitado pelo adulto e também segundo os objetivos do adulto), ao qual é preciso chegar univocamente.

Forma e conteúdo se separam. A forma é apenas uma desculpa, uma desculpa atraente, amena, ágil para chegar ao “tema medular”. Não é de se estranhar, portanto, que quando os conteúdos a serem transmitidos aos jovens leitores se tornam árdus, “difíceis” de abordar para o adulto, como é o caso da sexualidade, recorra-se ao texto literário.

Estamos no plano do discurso, se acompanharmos as palavras de Jorge Larrosa:

(...) o lugar em que não vemos nem ouvimos as palavras, o lugar em que usamos as palavras sem vê-las ou ouvi-las, sem atender

21. LARROSA, J. Erótica y hermenéutica. In: *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura, 2008, p. 55.

22. MONTES, G. El destello de una palabra. In: *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, op. cit., p. 69-70.

23. *Ibid.*, p. 71.

ao que têm de visível ou audível, ignorando sua forma ou musicalidade, descartando o modo como estão descoladas no espaço e o modo como vibram, rimando e ritmando no tempo. Porque na comunicação, no uso normal da língua, não vemos, nem ouvimos, nem saboreamos, nem sentimos, nem tocamos as palavras, mas as usamos apenas como um meio ou como um instrumento para a expressão ou para a compreensão, para a comunicação de ideias, sentimentos, feitos etc.²¹

Mas a linguagem literária pouco ou nada tem a ver com esse uso “normal” e “normalizado” da palavra do discurso, em que a compreensão se produz por meio das convenções postas em jogo.

A linguagem literária, a linguagem da poesia é a linguagem enlouquecida, fora da norma, subversiva em relação às regras que a regulam todos os dias, a linguagem que escapa aos limites e nos convida a brincar com as palavras, a vê-las, a ouvi-las, a tocá-las, a cheirá-las, a lambê-las muitas vezes como animais selvagens incompreensíveis.

“As palavras sempre estiveram ali, já que nascemos de um mundo nomeado, mas é raro que a gente pare para cheirá-las”. Montes diz que a linguagem da literatura é aquela que “falha”, mas que, ao falhar, chama a atenção sobre si mesma, obriga-nos a prestar atenção em sua pele, a cheirá-la, a lambê-la, a abri-la.²²

“Palavra não apropriada, equivocada, não complacente, palavras surpreendentes que, por serem escandalosas, descontrolam, põem em perigo e, também, iluminam”.²³

Na loucura da palavra literária, forma e conteúdo são a mesma coisa.

A literatura não é um uso a mais da linguagem, nem uma maneira atraente ou desculpa para abordar temas úteis e difíceis para a formação adequada de uma criança ou jovem.

Pois bem, esse modo de conceber a literatura como palavra discursiva, que cada vez aparece com maior frequência em guias de leituras oficiais, de manuais e de empresas editoriais, bem

como em artigos jornalísticos, mesas de congressos de literatura infantojuvenil, e uma infinidade de práticas escolares, resenhas de livros, critérios de seleção e publicação etc. elide esse detalhe: a loucura das palavras, a loucura da ficção, e este é, poderíamos dizer, o “tema medular” da literatura.

Quando comparei a literatura com um rinoceronte em um artigo, há alguns anos, pensei na monstruosidade da palavra literária. Uma linguagem que, como Mr. Hyde, está escondida atrás do todo certinho Dr. Jekyll. Os guias e artigos citados anteriormente são, sem dúvida, um bom exemplo do medo do monstro, de sua liberdade, de seu modo de fugir ao controle, de sua anormalidade – o medo da palavra literária em sua condição anarquista, desrespeitosa e enlouquecida, e também o medo dos leitores dessa palavra literária.

Vivemos em um momento de auge dos temas politicamente corretos nos livros para crianças e jovens – os chamados “novos temas da literatura infantil e juvenil”, todo um apanhado que guarda uma similaridade suspeita com o prólogo de Perrault para os *Contos de Mamãe Gansa*. Dizia Perrault em 1697:

Estes (gente de bom gosto) tiveram que assinalar que estas bagatelas (os contos) não eram simples bagatelas, que guardavam uma moral útil e que a narração divertida em que esta moral estava embrulhada não fora escolhida senão para fazer com que penetrasse de maneira mais agradável no espírito, de modo que instruisse e divertisse ao mesmo tempo.²⁴

A literatura, quando é usada para a transmissão de temas importantes (e aqui devo abarcar todo o espectro possível acerca do que pode ser um tema “importante” para um adulto que se relaciona como um jovem leitor), se transforma em “simples bagatela”, que engloba um ensino útil, e a “narração divertida” eleita para envolver esse tema utilíssimo não tenha sido escolhida senão para que aquele tema (o verdadeiramente importante) penetre de maneira mais agradável no espírito da criança.

24. PERRAULT, C. Prefacio In: *Cuentos completos*. Buenos Aires. CEAL, 1982. Estudo preliminar e notas de Graciela Montes.



Em suma, de 1697 a 2017, muitas coisas não parecem ter mudado.

Os textos literários se transformam em uma boa desculpa, oportunidade para falar sobre temas importantes que os adultos sentem que devem transmitir aos jovens leitores. Os livros são promovidos a partir disso, são editados a partir disso, são escolhidos a partir disso, são lidos a partir disso. Ou seja, do lado de fora da literatura. Dizem que a literatura é importante na vida de crianças e jovens, mas se retira dos livros para crianças e jovens tudo aquilo que tem a ver com a literatura, ou esta permanece reduzida a um encantador apêndice para atrair os leitores ao que realmente importa: o “tema medular”.

Para essa concepção de linguagem, não há lugar para a liberdade da palavra poética, para a liberdade do leitor que põe a vida na poesia por meio de sua leitura.

Ao contrário, o amor ao corpo das palavras, como diz Jorge Larrosa em seu artigo “Erótica e hermenêutica”, não é conhecer, mas usar as palavras e senti-las: “O corpo das palavras é o lugar do derretimento da compreensão, é o lugar do colapso do sentido, a ameaça permanente da interrupção da positividade ordenada de nossos produtores de sentido”.²⁵

Em numerosos discursos sobre a literatura que oferecemos aos jovens leitores, é possível descobrir uma negação completa da palavra literária. Entende-se a metáfora como um disfarce ameno, divertido, atrativo, de “fácil digestão” para encobrir um único sentido “profundo” e oficialmente estipulado. Para muito do que se diz e faz com a literatura infantojuvenil e seus leitores, o essencial é o invisível aos olhos (ou o invisível aos ouvidos), aquilo que está por trás das palavras. As palavras só estão ali como desculpa para falar “daquilo”. Por este motivo, busca-se “desentranhar” a metáfora, ou seja, revolver suas entranhas para extrair sua alma, e enquanto isso... matar o corpo da palavra. Escamoteia-se, assim, a realidade material do texto, esquecendo a palavra poética como ela é: palavra que acontece, que está ali, oferecendo-se à visão, ao ouvido.

25. LARROSA, J. *Erótica y hermenéutica*. In: *Agamenón y su porquero*, op. cit., p. 58.

26. WAPNER, D.
El tema no es el tema.
In: *Revista Imaginaria*
n° 216, setembro
de 2007. Disponível
em: <http://www.imaginaria.com.ar/21/6/wapner.htm>
(Acesso: 29/06/2019)

Já neste ponto da questão, acredito que devemos nos perguntar sobre o medo à liberdade da palavra poética, à sua significação múltipla, à liberdade e à loucura da metáfora. Perguntarmo-nos por essa necessidade compulsiva de aferrar-se aos sentidos unívocos, oficiais e pré-determinados pelo adulto. Isto vai muito além de refletir se esses “temas medulares” que desejamos transmitir são temas que consideramos importantes a partir de uma mentalidade progressista e do bem pensar, ou se, ao contrário, de um conservadorismo reciclado. Já vimos com Antonio Candido que, em se tratando de direita ou esquerda, o mecanismo é exatamente o mesmo. Porque o tema aqui não é o tema²⁶, ou dito de outra maneira, se o tema é a palavra literária, a pergunta é pela liberdade dessa palavra e a liberdade de seus leitores.

Quando as palavras vão dançar, quando as palavras erram, quando falham, quando cantam, quando são cheirosas, quando enlouquecem, elas não estão em função de nada pré-determinado. Nem sequer de favorecer projetos adultos de um mundo melhor a ser transmitido às crianças e jovens. Porque a utopia para a arte não está em um tema, mas em sua natureza de bicho estranho, coisa impossível que se materializa no jogo e na fantasia.

Diante da horrível consecução de fins úteis do pensamento pragmático e mercantil que prevalece em nossa sociedade, nos contrapomos com a loucura e a fantasia que transborda da literatura, do brincar e da arte.

O medo e a loucura da fantasia transbordada

*Não será o medo da loucura que vai nos obrigar a
baixar a bandeira da imaginação.*

BRETON, ANDRÉ. PRIMEIRO MANIFIESTO SURREALISTA (1924).

É imprescindível, em primeiro lugar, rechaçar essa oposição tradicional entre fantasia e realidade, na qual a realidade significa o que existe e a fantasia aquilo que não existe. Essa oposição não

tem sentido. Por acaso não existem sonhos? (...) A fantasia é um instrumento para conhecer a realidade (...). Outros instrumentos são os sentidos. Outros, o pensamento crítico, a ciência etc. A mão tem cinco dedos. Por que a mente teria só um?²⁷

O quadro “O concerto do ovo” e a frase de Rodari nos levam até aquilo que podemos chamar de várias maneiras: fantasia, imaginação ficção e, por que não, loucura. Ir além dos limites do possível, ir além de toda possibilidade. Na literatura, na arte, no brincar, tudo é possível. Gosto de citar as palavras de Cortázar: “Eu aceitava uma realidade maior, mais elástica, mais expandida, e nela entrava tudo”.²⁸



27. RODARI, G.
La imaginación en
la literatura infantil.
In: *Revista Piedra
Libre N° 2*. Córdoba:
CEDILJ, 1987, p. 8.

28. CORTÁZAR, J.
Tercera clase.
El cuento fantástico
II: la fatalidad. In:
Clases de Literatura.
Berkeley, 1980.
Buenos Aires:
Alfaguara, 2013.

O concerto no ovo
(Autor desconhecido,
atribuído a
Hieronymus Bosch)

E o que é esse tudo? Quais são seus limites? Já ao observar detidamente o quadro anterior, damos-nos conta que esses limites podem se expandir de maneira pavorosa. Há algo de vertigem nessa expansão, nessa elasticidade do possível que nos oferece a arte, o brincar, a imaginação. É quase como cair em um abismo em que não sabemos se chegaremos ao final, quase como a fantástica queda de Alice, uma queda lenta, divertida, ridícula, atenta e que parece não ter fim. As crianças, como Alice, controlam admiravelmente a situação de queda, lançam-se ao vazio em seus jogos

29. MONTES, G.
La frontera indómita.
In: *La frontera
indómita. En torno a la
construcción y defensa
del espacio poético.*
México: FCE, 1999.

e expandem a realidade à vontade. Essa “fronteira indômita” de que fala Graciela Montes, na qual se para o tempo, transforma o espaço, na qual reina a metáfora e os objetos deixam de ser o que eram, incluindo as palavras cotidianas, que adquirem outros sentidos, metamorfoseiam-se, cobram realidade.²⁹

Aí está o quadro “O concerto do ovo”. A ideia é de deixar os cabelos em pé. Podemos rastrear os estudos dedicados a ler simbolicamente a obra, e então cada elemento adquire seu sentido unívoco, oficial, e podemos nos sentir a salvo porque, definitivamente, tudo não passa de uma alegoria de algo já codificado previamente. Isso é possível, ou não. Porque também podemos, simplesmente, surpreender-nos pela loucura do quadro, enlouquecer-nos também diante do delírio de um grupo de pessoas que emergem de um ovo para entoar uma canção dedicada ao amor carnal (parece que disso trata a partitura em questão).

Existem, nesse quadro, muitos por quês: Por que o moinho, o funil, a coruja nas cabeças dos personagens? Por que o ovo? Por que o macaco? Por que a mão que deseja alcançar um peixe na grelha? O que significam esses cavaleiros e essa mulher liliputiana no canto inferior direito? O que significa esse ser com cabeça animal tocando um alaúde? etc. Há, no quadro, muitos por quês. E nenhuma resposta. É uma obra que abre um vazio no espectador. Uma toca de coelho com uma queda que parece não ter fim.

Na última feira do livro de Buenos Aires (em abril de 2017), o ilustrador brasileiro Roger Mello deu uma palestra. Nela, disse preocupar-se toda vez que tentam tirar, cada vez mais cedo, a loucura das crianças. Os artistas, afirmou Roger Mello, tentam aproximar a loucura das crianças. Ele sustenta que é importante que os especialistas se ocupem de fazer com que as crianças possam ser mais loucas por mais tempo, porque a vida é cada vez mais complexa para viver sem loucura. Vivemos em um mundo muito pragmático, disse o artista, e é um pragmatismo naturalizado demais.

Há muita afinidade entre a loucura da arte e a loucura das crianças. São maneiras de aproximar-se da realidade, maneiras

que as crianças trazem desde muito pequenas e que, lamentavelmente, devem ser ignoradas em sua potencialidade, seu valor como o que de fato são: modos de pensar. Não posso deixar de me perguntar o que aconteceria se deixássemos de ignorar esse enorme potencial de pensamento que provém da loucura das crianças. Quais as consequências no mundo se isso acontecesse?

“Nessa idade de ouro, da qual somos todos sobreviventes medíocres, nossa primeira infância, prazer e aprendizado, brincadeira e verdade, imaginação e descoberta eram sinônimos”, assinala Antonio Muñoz Molina.³⁰

Vemos convertidos em foras da lei, em bufões: o brincar, a fábula, a imaginação, aquelas formas, como diz Antonio Muñoz Molina, que foram nossas formas soberanas de conhecimento.

E isso, como diz Roger Mello, está acontecendo cada vez mais e mais cedo. Estamos diante de um modo de colonização da mente das crianças e jovens, uma busca por assimilação que desconhece o outro em sua diferença, em sua riqueza, que desconhece o jovem leitor e a ficção tal como ela é. Todos os exemplos vistos anteriormente falam dessa visão pragmática, utilitarista, mercantilista da literatura. Formas de controle sobre os sentidos do texto e sobre as possibilidades criadoras do leitor.

Copio aqui um parágrafo de Juan José Saer em seu artigo “Uma literatura sem atributos”:

As regras de conduta e de pensamento na sociedade contemporânea se objetivam em forma de instituições. O poder político, a censura, o jornalismo, os imperativos de rentabilidade, o trabalho de promoção das editoras e os meios audiovisuais submetem as consignas que devem seguir o produto estético para que não apenas o artista, mas também o consumidor se adequem a elas. Vivemos, como diz justamente Nathalie Sarraute, na “era do receio”. Tudo deve ser definido de antemão para que nada, nem sequer a experiência estética, que é tão pessoal, escape ao controle social.³¹

30. MUÑOZ MOLINA, A. *La disciplina de la imaginación*. In: *La disciplina de la imaginación*. Bogotá: Asolectura, 2008. p. 16.

31. SAER, J. J. *Una literatura sin atributos*. In: *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2012, p. 265.

Creio que Saer diz claramente que nossa sociedade busca o controle social mediante diversas instituições. O controle social é efetuado mediante o controle de cada um dos indivíduos. Um dos poucos espaços de liberdade que conservamos é o de nossa zona potencial, o espaço do brincar, da criatividade, que nos contou Winnicott. Nele, revelamo-nos como pessoas, nele rebelamo-nos, nele realizamos e podemos pensar em novas possibilidades para o que é dado. Essa “fronteira indômita” é perigosa, requer controle, requer receio. Nada, especialmente a experiência estética, que é tão pessoal, deve escapar ao controle social e, ao que parece, o processo deve começar o quanto antes e se aprofundar durante toda a escolarização do jovem leitor.

Por sorte, na arte e na mente das crianças perdura a loucura, a expansão dos limites do real, a possibilidade do impossível. Por sorte, para a saúde, para a alegria de viver, diria Winnicott, para o pensamento, inclusive para o pensamento científico, e também para a utopia. Porque se não fosse possível expandir os limites do real, pensar em uma realidade mais elástica em que caiba tudo, como disse Cortázar, estaríamos então submetidos à repetição do que é dado, do mesmo, do estancamento e do deserto das ideias. À obediência da criatividade e da vontade do outro. E, com obediência e repetição, sem liberdade ou criatividade, não há utopia possível.



Referências bibliográficas

BORGES, Jorge Luis. *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica, 2010.

CABAL, Graciela. *Miedo*. Ilustrações de Nora Hilb. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.

- _____. *El derecho de la literatura*. Bogotá, Asolectura, 2013.
- CORTÁZAR, Julio. *Clases de Literatura*. Berkeley, 1980. Buenos Aires: Alfaguara, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Nove-
dades Educativas, 2000.
- _____. *Pedagogía profana*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- _____. *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura, 2008.
- MONTES, Graciela. “¿Qué quiso decir con este cuento?”. In: *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990.
- _____. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio. *La disciplina de la imaginación*. Bogotá: Asolectura, 2008.
- POGORELSKY, Melina. *Como una película en pausa*. Buenos Aires: Edelvives, 2016.
- PUERTA LEISSE, Gustavo. *¿Diversidad cultural?* Disponible em: http://www.galtzagorri.eus/fitx/irudiak/File/Gustavo_Puertaren_artikuluua_Gaztelera.pdf (Acesso 19/06/2019).
- RODARI, Gianni. *La imaginación en la literatura infantil*. In: Revista Piedra Libre N° 2. Córdoba: CEDILIJ, 1987. Presente también em: Revista Imaginaria n° 135 [31/03/2004]. Disponible em: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm> (Acesso: 29/06/2019).
- SAER, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2012
- SANTA ANA, Antonio. *Los ojos del perro siberiano*. Bogotá: Norma, 1998, Colección Zona Libre.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- WOLODARSKY, Silvia. (coord.). *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.



A educação literária de adolescentes e jovens no contexto da biblioteca escolar

FABÍOLA FARIAS

Introdução

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

Assim como nossa fome não é apenas a sensação de quem deixou de almoçar, nossa maneira de termos frio mereceria uma denominação específica. Dizemos “fome”, dizemos “cansaço”, “medo” e “dor”, dizemos “inverno”, mas trata-se de outras coisas. Aquelas são palavras livres, criadas, usadas por homens livres que viviam, entre alegrias e tristezas, em suas casas. Se os Campos de Extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido uma nova, áspera linguagem, e ela nos faz falta agora para expli-

*

Artigo publicado originalmente no dossiê *Literatura juvenil e jovens leitores*, da revista *Letras Raras*, da Universidade Federal de Campina Grande.

1. LEVI, P. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988, p. 125-126

2. DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 50.

car o que significa labutar o dia inteiro no vento, abaixo de zero, vestindo apenas camisa, cuecas, casaco e calças de brim e tendo dentro de si fraqueza, fome e a consciência da morte que chega.¹

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

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

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

(...) produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.²

Assim, proponho-me a refletir neste artigo sobre as ofertas da literatura e das bibliotecas escolares a adolescentes e jovens, e de que maneira, tendo em vista um projeto de educação que tenha como horizonte a formação de um sujeito que se reconheça como sujeito histórico, determinado por relações sociais, econômicas e culturais, as bibliotecas podem contribuir em tal processo formativo. Para isso, discuto um entendimento de educação literária, tendo como suporte a concepção de trama leitora de Constantino Bértolo³. Em seguida, apresento os principais objetivos e serviços de bibliotecas escolares. Por fim, proponho, sob aspectos distintos, diretrizes para a educação literária de adolescentes e jovens em bibliotecas escolares.

É importante ressaltar que, ao mencionar adolescentes e jovens como sujeitos de uma educação literária e usuários de bibliotecas escolares, lidamos com concepções de adolescência e juventude superficiais, que não contemplam a diversidade e a complexidade dos sujeitos a que se referem. A única definição que pode ser aceita como comum a todos é o recorte etário feito pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei 8.069/1990,⁴ que estabelece como adolescente o sujeito entre doze e dezoito anos de idade, e pelo *Estatuto da Juventude*, Lei 12.852/2013,⁵ que circunscreve o jovem como pessoa entre quinze e vinte e nove anos de idade.

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

Educação literária

A expressão “educação literária” é relativamente incomum na produção bibliográfica brasileira que se dedica a refletir sobre

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

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

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

formação de leitores e ensino de literatura. Talvez seja na junção desses dois termos - formação de leitores e ensino de literatura - que a educação literária possa se estabelecer. Mais que a formação de leitores, que vem se consolidando como processos de leitura e interpretação de textos em gêneros, autorias e experimentações estéticas distintos, e que o ensino de literatura, que muitas vezes se dedica quase exclusivamente à abordagem de conhecimentos sobre a literatura (estilos de época, figuras de linguagem, por exemplo), e não propriamente literários, a educação literária, tal como compreendida aqui, vai ao encontro do que postula o trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica: a leitura de literatura como instrumento para a compreensão e a indagação do mundo, em perspectivas sociais, culturais, econômicas, individuais e coletivas. A literatura como proposição de experiência para o leitor, que a ele ofereça elementos para compreender em que relações estamos inseridos, a que interesses econômicos estamos subordinados e em que crenças ou verdades essas construções se sustentam. De maneira resumida, essa pode ser considerada a tarefa, sempre em marcha, do trabalho educativo e da educação literária: tomar a leitura, especialmente a de literatura, como prática social, cultural e histórica, como exercício de natureza intelectual por meio do qual os sujeitos, a partir de sua experiência e conhecimentos prévios e se valendo de habilidades linguísticas, participam da cultura escrita, apropriando-se das narrativas produzidas pela humanidade ao longo do tempo e do espaço e, principalmente, compreendendo esse processo.

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

(...) a leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto.⁶

6. BRITTO, L. P. L.
*Contra o consenso:
cultura escrita,
educação e participação.*
Campinas:
Mercado de Letras,
2003, p. 100.

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

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

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

7. BÉRTOLO, C. O *banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*, op. cit., p. 48.

8. Ibid.

De acordo com o autor, a leitura

(...) requer atenção, memória, concentração, capacidade de relação e associação, visão espacial, certo domínio do léxico e sintático da língua, conhecimento dos códigos narrativos, paciência, imaginação, pensamento lógico, capacidade para formular hipóteses e construir expectativas, tempo e trabalho.⁷

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

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

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

O sentido não é a famosa mensagem da qual tanto se falou (ou mal falou) em outros tempos, ou melhor, não é uma mensagem que se desate do texto, mas a mensagem que é. O sentido do texto não é algo que se acrescenta ao texto, é, repito, o próprio texto.⁸

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

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

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

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

O aspecto metaliterário pressupõe o leitor experiente ou, pelo menos, com alguma trajetória de leituras, seja quantitativa, dizendo de sujeitos que leram grande número de livros, seja qualitativa, referindo-se a pessoas cujas leituras reverberam de maneira relacional em sua vida. É aquele cujas leituras dialogam entre si, remetendo sempre uma a outra anterior, mesmo que feita na longínqua infância e, em sua intenção, apenas para distração. Da percepção infantil da possível aproximação entre *Pele de Asno* e *Cinderela*, por exemplo, por as duas encontra-

9. *Ibid.*, p. 58.

10. *Ibid.*

rem em um objeto (a primeira em um anel escondido em uma massa de bolo, a segunda num sapatinho de cristal) sua salvação e a possibilidade do grande e eterno amor dos contos de fadas, ao leitor erudito, que faz anotações nos cantos das páginas e compara traduções de um livro amado, as leituras dialogam entre si e movimentam o repertório do leitor. As leituras das leituras e as marcas que deixam na vida e na trajetória do leitor são tão significativas e pulsantes que conduzem muitas das narrativas memorialísticas de grandes escritores.

A leitura ideológica, quarto aspecto destacado por Bértolo, é guiada pela visão de mundo, pelas crenças, pelas posições políticas, pelo pertencimento social, pelos gostos e desejos do leitor. Numa forte aproximação com o nível autobiográfico, do qual é impossível desvinculá-lo, este leitor lê “o global em sua escala pessoal, e a partir dessa leitura que lhe provê, narrativamente, a informação sobre seu entorno, pode conceber, inferir, pensar o mundo e interiorizá-lo, conformando sua leitura ideológica”.⁹ É importante destacar que, nesse contexto, o autor entende ideologia como conjunto de crenças que significam as práticas sociais e são a sustentação para a compreensão e explicação do mundo, e ressalta que uma definição mais complexa do termo não é relevante “para os efeitos de sua intervenção na leitura, pois será ela, ilusória ou não, a que intervirá”.¹⁰

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

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

(...) a tentação de se deixar levar pela leitura autobiográfica será amortizada pela intervenção da leitura política; a leitura política enviesada será corrigida pela leitura metaliterária; esta será refreada pelas já mencionadas, e a mera leitura textual poderá salvar-se da tentação formalista pela pressão constante do conjunto.¹¹

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

As bibliotecas escolares

As bibliotecas escolares podem ser definidas de maneiras distintas, a partir do recorte disciplinar e político pretendido.

Para o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar - Gebe, da Escola de Ciência da Informação da UFMG, por exemplo, “bibliotecas [escolares] são espaços de aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios - não de equipamentos e apetrechos - mas de ideias”.¹²

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

No que toca ao espaço físico, que “se constituirá no espaço coletivo para compartilhamento dos recursos didáticos que as novas metodologias irão exigir”,¹³ o documento recomenda a existência de salas para abrigar as coleções (acervo geral, coleção de referência e periódicos) e o espaço destinado às crianças menores, além de salas para estudo, individuais e coletivas, e espaços para uso de equipamentos.

11. *Ibid.*, p. 64.

12. GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para a biblioteca escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7.

13. *Ibid.*, p. 12.

14. *Ibid.*, p. 13.

15. *Ibid.*, p. 14.

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

o acervo da biblioteca reflete a proposta de aprendizagem baseada nos textos autênticos: precisa abrigar a variedade de discursos e seus portadores, mantendo-se atualizado e dinâmico, acompanhando a produção acelerada dos recursos informacionais na atualidade.¹⁴

Com o argumento de que a biblioteca está mudando rapidamente e de que é necessário o acesso à vasta quantidade de informações e às bibliotecas digitais disponibilizadas na internet, a partir de uma citação de Carol Kuhkthau, em sua seção intitulada “Computadores ligados à internet”, o documento afirma que, na sociedade da informação, a biblioteca não pode se restringir a oferecer recursos informacionais, mesmo que em grande quantidade, mas que deve “colaborar com os professores como facilitadores e treinadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos”.¹⁵

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

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

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

(...) os indicadores sejam um ponto de partida, servindo para orientar a maioria das escolas que desejam criar sua biblioteca

ou reformular espaços que ali já existem, mas que não podem ser considerados como biblioteca. No nível exemplar, os indicadores significam um horizonte a ser alcançado.¹⁶

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

Esse modelo de biblioteca escolar, mesmo em nível exemplar, ou seja, em uma perspectiva de “horizonte a ser alcançado”, apresenta lacunas substanciais, sendo a mais grave delas a ausência de diretrizes de participação no projeto político pedagógico da escola da qual faz parte, tanto no planejamento quanto na realização. Não é possível vislumbrar nos indicadores propostos pelo documento Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares possibilidades para o trabalho educativo que tem em seu horizonte a formação de sujeitos que compreendam o mundo e o tempo em que vivem em face à sua historicidade. A educação literária, ou a formação de leitores, também não se faz presente como missão da biblioteca proposta, uma vez que a literatura sequer é mencionada, o que é bastante curioso se considerado que o principal programa do Ministério da Educação para a leitura na época de produção e publicação do documento era o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE,¹⁷ que tinha como principal atuação a aquisição e a distribuição de livros de literatura para bibliotecas escolares de todo o país.

A crítica a esse modelo, não especificamente aos parâmetros para bibliotecas escolares propostos pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, mas a uma concepção de biblioteca escolar que atende a um projeto de educação centrado exclusivamente

16. *Ibid.*, p. 8.

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

18. ÁLVAREZ, D.;
CASTRILLÓN, S.
Biblioteca escolar.
Bogotá: Asolectura,
2013, p. 9-10,
tradução nossa.

no ensino para o mercado de trabalho (encontrar a informação, conhecer e dominar o uso de tecnologias), é feita de maneira contundente por Álvarez e Castrillón:

Se se examina o modelo que se propõe para a escola atual, isto é, o de uma escola empenhada na formação de pessoas em condições de competir no mercado de trabalho e contribuir supostamente para melhorar os índices de competitividade nacional – sem entrar no terreno das profundas contradições que encerra tal modelo –, a biblioteca escolar teria um lugar muito visível nas políticas educativas e até nas de macroeconomia do país. Com efeito, poderia constituir um instrumento para o impulso de projetos funcionalistas como o da sociedade da informação e do conhecimento, e como espaço de consumo das TIC. A este modelo escolar, inclusive, se poderia agregar – para estar em dia com os modismos ideológicos – o da formação cidadã. Isto, sempre e quando se fale, desde sempre, de uma cidadania que não comprometa o modelo de sociedade para o qual esta escola trabalha.¹⁸

A concepção educativa que se pauta prioritariamente pela formação para o mercado competitivo do trabalho acarreta desdobramentos na realização pedagógica da escola, promovendo e validando separações entre a biblioteca e a sala de aula. A leitura e a escrita, reservadas à sala de aula, são preteridas na biblioteca pela busca de informações, pelo “aprender a aprender”, como se fosse possível o desmembramento de aspectos indissociáveis da rotina escolar e do trabalho educativo.

A contrapelo desse entendimento, e com argumentos que podem problematizar as recomendações de Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares, Álvarez e Castrillón (2013) postulam a construção de uma biblioteca que, além de questionar o modelo funcionalista, numa perspectiva social, histórica e econômica, responda a três perguntas: O que pensa e faz a biblioteca no âmbito da edu-

cação? A partir de quais representações a biblioteca compreende a educação, a escola e seu papel na sociedade? A partir de quais concepções, convicções e compromissos entende a cultura escrita e a informação? Como resposta, reafirmam a necessidade de se pensar a biblioteca com projetos que

permitam ir além dos agudos temas da formação de leitores e escritores em uma cultura escrita aberta, pública, radicalmente disponível para todos, mas nunca impositiva ou homogeneizante; também avançar no tema da formação científica como ação pedagógica para a dignificação da vida e o respeito pela unidade do ser humano com o mundo e não para sua depredação; no uso da informação como meio e não como fim; e na proposição no âmbito da formação para a cultura escrita de outros propósitos mais elevados, mais próximos à necessidade humana de significação e completude.¹⁹

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

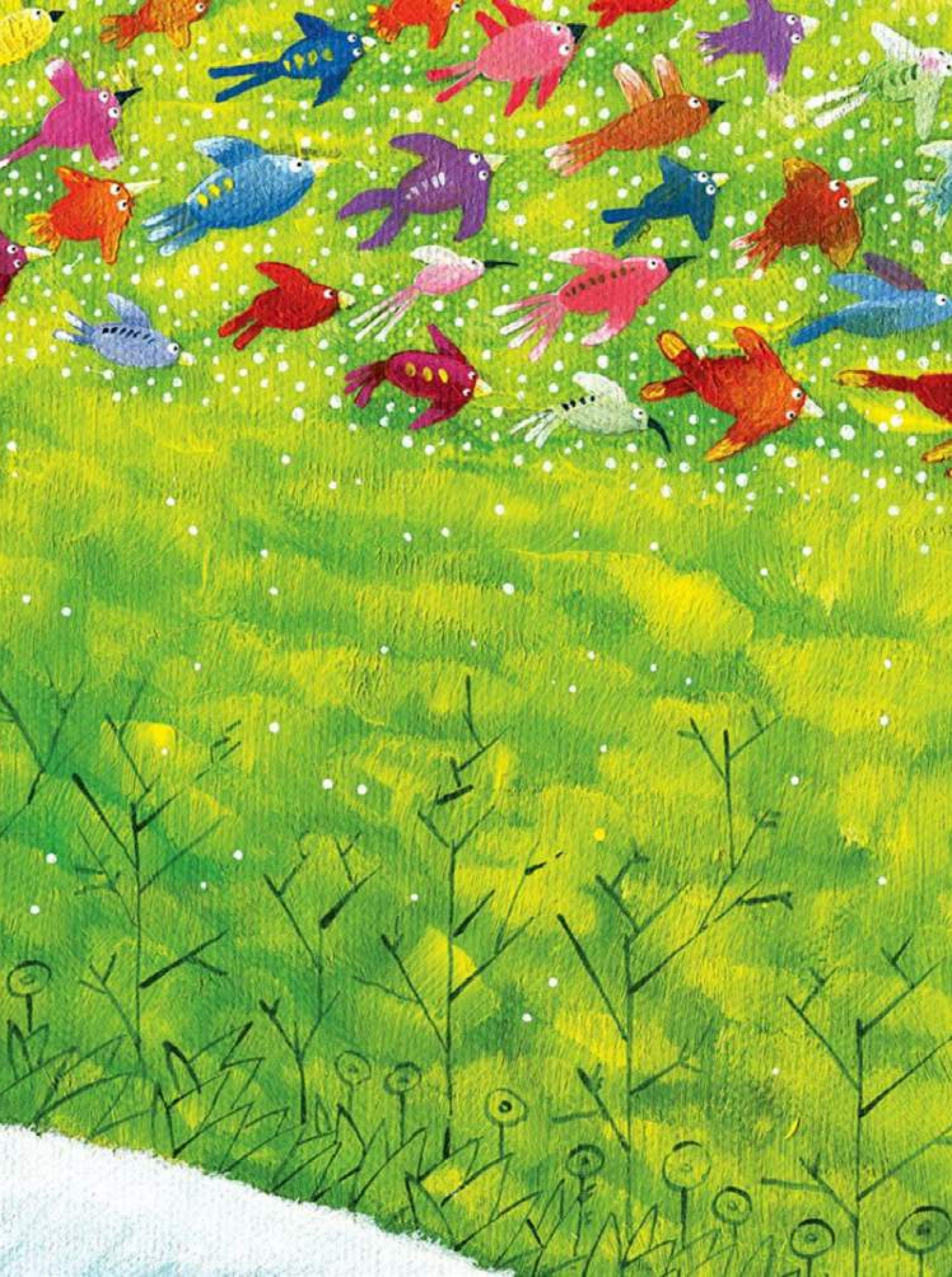
Especialmente no que toca à educação literária de adolescentes e jovens, de que maneira a biblioteca escolar poderia contribuir de maneira mais efetiva? Quais são os serviços, atividades e acervo que possibilitam a formação de sujeitos que se percebam e se compreendam como sujeitos históricos concretos?

Uma biblioteca para a juventude

Diferente das bibliotecas comunitárias e públicas, as escolares têm um público definido (estudantes, professores e demais educadores), para o qual seus serviços e atividades devem ser planejados e oferecidos. Dentre suas principais frentes de atuação estão



ROGER YCAZA



a participação no planejamento e na execução do projeto pedagógico e do currículo da escola, especialmente no que toca à pesquisa e à identificação, análise e uso de fontes de informação, e a formação de leitores. Tendo no horizonte o trabalho educativo vislumbrado pela pedagogia histórico-crítica, que abarca a educação literária, tal como proposta em aproximação com a trama leitora de Bértolo, e o público em questão neste texto, adolescentes e jovens, proponho diretrizes para a ação bibliotecária na escola, contemplando a formação do acervo, a oferta de serviços e a realização de atividades.

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

Alguns gêneros textuais e formatos parecem dialogar mais de perto com os adolescentes e jovens, especialmente em função de sua grande exposição aos produtos da indústria cultural, o que faz com que temas e disciplinas considerados árduos e herméticos se apresentem de maneira mais acessível para os estudantes. Um bom exemplo pode ser encontrado nos álbuns de quadernos, ou *graphic novels*, que, com realizações as mais diversas no

que toca à qualidade, tratam de temas importantes das ciências humanas e sociais e fazem releituras da literatura e das artes em geral. As narrativas dos quadrinhos, sejam elas ficção autoral, adaptações literárias ou a apresentação de temas das ciências humanas e sociais, convidam o jovem leitor a leituras que mesclam várias linguagens e referências normalmente atreladas às culturas juvenis, como o movimento e o ritmo dos desenhos animados, o tempo narrativo dos vídeos de animação muito presentes na internet, o modo de construção de personagens sustentado em texto e imagem.

No que toca ao grande recorte dos textos ficcionais, nem sempre exemplares do que pode ser considerado literário, é fundamental que, para além da diversidade de autorias, gêneros textuais distintos estejam contemplados no acervo da biblioteca. Assim, é importante que aos adolescentes e jovens sejam oferecidos romances, novelas, crônicas, poemas, textos dramáticos, narrativas por imagens, histórias em quadrinhos, de autores considerados canônicos ou clássicos, mas também as produções contemporâneas. Vale o destaque para a produção classificada como marginal, que abarca grande quantidade de textos, em sua maioria poesia de contestação, que tem ocupado muros, postes e viadutos das grandes cidades, seja com inscrições não autorizadas, como as escritas com *spray* e os lambes, seja no formato de encontros que reúnem considerável número de adolescentes e jovens, como os *saraus* e as batalhas de *slam*.²⁰ Por ser uma produção de circulação não muito ampla e se dar em suportes incomuns, como muros e postes, talvez uma boa opção para que essa produção seja contemplada pela biblioteca seja a divulgação da mesma e a identificação de páginas eletrônicas que disponibilizem poemas e apresentações de *saraus* e *slam*, além, é claro, da realização de atividades da mesma natureza no ambiente escolar. O importante é que a biblioteca e a escola, de maneira geral, reconheçam e se apropriem dessa produção, trazendo para si a poesia

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

e as narrativas literárias que adolescentes e jovens produzem, leem e ouvem nas ruas, fazendo delas convites para a compreensão e a indagação do mundo. Porque parte de uma ação pedagógica, é necessário que à fruição dos textos seja acrescentada a análise de suas condições de produção, as aproximações com outros textos literários e a discussão sobre a presença de elementos artísticos diversos em tal produção.

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

Os livros transformadores enriquecem em alguma medida minha imagem do mundo e de sua existência; me ajudam a me

conhecer, a compreender os outros e a sociedade em que vivo, assim como as sociedades em que vivem outras pessoas. Para resumir tudo isso: os livros transformadores têm múltiplos níveis, múltiplos temas, são linguisticamente conscientes e densos. O tipo de escrita oposta é, para usar outra palavra generalizadora que vem ao caso, reducionista. Me refiro à limitação do que lemos à estreita margem do familiar, do óbvio, do imediatamente atrativo que se concentra em temas e tratamentos confinados ao complacente e ao ensaiado.²¹

A educação literária é processo constante, sempre em marcha e lento. A biblioteca e a sala de aula têm como tarefa encontrar a medida entre as experiências de identidade e o alargamento de fronteiras, construindo, junto aos adolescentes e jovens, trajetórias de leitura que partam de sua experiência leitora e conhecimento de mundo e avancem na direção de textos mais exigentes nos aspectos linguístico, estético e metaliterário. Além de ler histórias, os adolescentes e jovens devem ser levados (pelo professor, pelo bibliotecário, na interação com os colegas) a compreender a literatura como produção humana e histórica, que traz em si marcas objetivas e subjetivas, visões de mundo e lugares de fala. Para isso, é necessário que a leitura se coloque na centralidade do trabalho educativo, o que, no que toca à biblioteca, significa um investimento em seus serviços e atividades para este fim, sempre em diálogo com a sala de aula.

Todos os serviços da biblioteca e a oferta de atividades devem estar em consonância com a sala de aula, oferecendo-se como possibilidades de diversificação dos pontos de vista e ampliando as discussões e estudos em curso. No entanto, o aspecto mais importante desse processo é a garantia de tempo escolar para leitura e discussão de textos, na sala de aula e na biblioteca. Especialmente com estudantes adolescentes e jovens, é fundamental que a leitura compartilhada, a discussão sobre os textos lidos, a troca de impressões sobre personagens, a exploração de aspectos

do texto, como suas referências metaliterárias, construções poéticas, contextos de produção, entre outros, estejam presentes no tempo da escola e mediados por bibliotecários e professores preparados para escutar e intervir de maneira aberta e respeitosa, estimulando que os estudantes falem sobre o que leram, apresentem suas questões, estabeleçam relações com outras leituras e bens culturais. Em resumo, é essencial para a educação literária de adolescentes e jovens que se leia na escola, que a biblioteca integre suas atividades, para além de uma visita semanal ou quinzenal para empréstimo e devolução de livros. Se a leitura literária é importante, ela tem que fazer parte da rotina escolar dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que as leituras propostas e realizadas na escola devem ter um fim pedagógico, o que é diferente de um fim pedagógico. Os livros escolhidos ou oferecidos para os adolescentes e jovens devem ser pensados na perspectiva do trabalho educativo, e não aleatoriamente, o que muitas vezes se confunde com liberdade. É claro que os estudantes devem ter o direito de escolher livros para ler, mas no contexto escolar as leituras devem contribuir para sua educação literária, para a formação de repertório linguístico, estético e histórico que os ajudem a compreender de maneira cada vez mais ampliada o mundo em que vivem, seja na leitura de um poema, que subverte a língua e cria imagens, sons e ritmos inimaginados, seja na companhia de um romance, que compartilha a experiência íntima, os medos, as angústias e as alegrias de outras pessoas, em tempos e espaços distintos, passando por diversos gêneros textuais. Ou, como afirma Todorov, fazendo a crítica do ensino de literatura para crianças e adolescentes no sistema de ensino francês (2009):

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os

textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras - pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos.²²

22. TODOROV, T.
A literatura em perigo.
Rio de Janeiro:
Difel, 2009, p. 89.

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

Mais repertório para compreender e indagar o mundo

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

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

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

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




Referências bibliográficas

- ÁLVAREZ, Didier; CASTRILLÓN, Silvia. *Biblioteca escolar*. Bogotá: Asolectura, 2013.
- BÉRTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. DOU de 16/07/1990 - ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. *Estatuto da Juventude*. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CHAMBERS, Aidan. *Conversaciones*. México: FCE, 2008.
- DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para a biblioteca escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



Rodrigo Lacerda – Um escritor para todos

EMILY STEPHANO



arioca nascido no fim dos anos 1960, Rodrigo Lacerda cresceu numa família de editores, rodeado de livros. Entre suas primeiras paixões literárias são marcantes as aventuras de Monteiro Lobato e clássicos como *Juca e Chico* de W. Busch. Porém, ele lembra, era pouco simpatizante dos livros mais didáticos de Lobato e não gostava também de algumas das Histórias de Tia Anastácia que lhe davam medo.

Em meio às angústias próprias da juventude, ao se ver diante da vida “como uma página em branco”, sem ideia do que seria o futuro, sonha em ser chargista e decide entrar na faculdade de História. Uma busca por uma fundamentação para se tornar um chargista político e uma escolha mais segura do que se aventurar em um curso de Artes. Tateando o futuro, Rodrigo inicia a graduação na PUC do Rio e a conclui na Universidade de São Paulo, em 1993.

Apesar de ter gostado muito do curso, percebe, assim como o personagem de um de seus maiores sucessos, *O fazedor de velhos* (Cosac Naify, 2008), que todas as narrativas históricas eram con-

vincentes, mesmo que seus pontos de partida e referências fossem contrárias umas das outras. A argumentação de defesa lhe parecia mais decisiva do que a veracidade dos fatos.

Dois anos depois de graduar-se historiador, vence o Prêmio Jabuti com seu livro de estreia, *O mistério do leão rampante* (Ateliê Editorial, 1995), onde Shakespeare já aparece como um dos personagens. O dramaturgo inglês é uma forte presença na biografia intelectual de Rodrigo Lacerda que é hoje um dos grandes especialistas brasileiros da obra do grande clássico inglês.

Sua entrada no mundo das Letras se ve reforçada pela sua opção em fazer o Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada, concluído em 2005 na USP. A migração para o mundo dos livros se dá de forma natural, pois se torna editor, seguindo a tradição familiar, profissão que desempenha paralelamente à da escrita e que faz dele, neste setor, um dos nomes mais reconhecidos do mercado. Além disto, Rodrigo se destaca como tradutor de clássicos como William Faulkner, Robert Louis Stevenson e Raymond Carver.

A carreira de escritor que começa em 1995 faz dele um dos nomes mais importantes de sua geração, entre suas obras, podemos citar: *A dinâmica das larvas* (Nova Fronteira, 1996), *Fábulas para o ano 2000* (Ateliê Editorial, 1998), *Tripé* (Ateliê Editorial, 1999), *Vista do Rio* (Cosac Naify, 2004), *O fazedor de velhos* (Cosac Naify, 2008, prêmio de Melhor Livro Juvenil da Biblioteca Nacional, prêmio Jabuti, prêmio da FNLIJ), *Outra vida* (Melhor Romance no prêmio Academia Brasileira de Letras), *A República das abelhas* (Companhia das Letras, 2013), *Hamlet ou Amleto, Shakespeare para jovens curiosos e adultos preguiçosos* (Zahar, 2013, Prêmio Jabuti de Adaptação) e *Reserva Natural* (Companhia das Letras, 2018).

A obra de Lacerda se caracteriza por ser muito diversificada, escreveu romances, contos, poesias, mas, como ele mesmo diz, esta diversidade se dá principalmente no tom, na forma da escrita: “Para mim, cada história pede um jeito de ser contada e a cada livro eu tenho que descobrir que jeito é esse”, disse em entrevista no

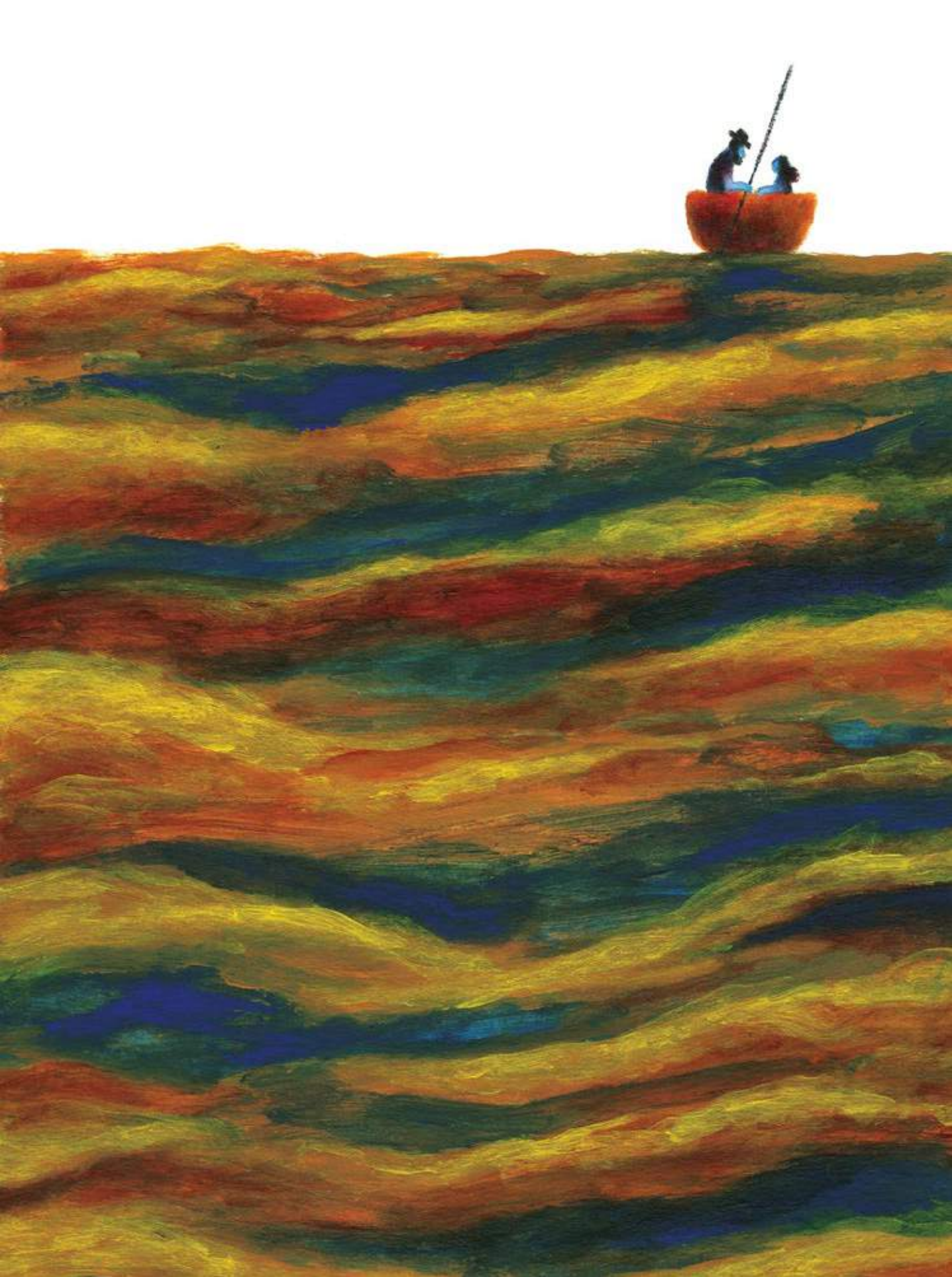
programa *Umas Palavras*, do Canal Futura. A história em primeiro lugar, o que corresponde a uma das características principais deste escritor que é, antes de tudo, um grande contador de histórias.

Lacerda também transita com muita naturalidade entre diferentes públicos e sua obra é muito fluida quanto à classificação de mercado que separa literatura em infantil, juvenil e adulta. O melhor exemplo é *O fazedor de Velhos*, certo de que havia escrito um livro juvenil, foi questionado pela editora quando o revisor, um senhor de cerca de setenta anos, ligou emocionado após ler o original. Rodrigo confirmou a classificação etária, mesmo assim o livro segue fazendo sucesso entre leitores adolescentes, jovens e adultos, há mais de dez anos, sendo relançado em 2017 pela Companhia das Letras.

Este mesmo traço está presente em uma obra mais recente, *Hamlet ou Amleto?*, onde o subtítulo coloca em jogo as classificações mercadológicas da literatura ao dizer “Shakespeare para jovens curiosos e adultos preguiçosos”. Nessa espécie de guia de leitura com linguagem literária, o narrador é como um preparador de elenco que conversa com o ator que irá interpretar Hamlet, construindo sentidos e questões sobre a mais famosa das peças Shakespearianas, que tem trechos na íntegra traduzidos por Rodrigo especialmente para essa narrativa.

São muitos os traços atribuídos pela crítica a Rodrigo Lacerda e que fazem dele um dos grandes escritores contemporâneos brasileiros. A generosidade com seus personagens que constrói com uma densidade humana que faz com que o leitor se identifique e se torne cúmplice das narrativas. O senso de humor inteligente sempre presente e um dos traços distintivos da escrita de Lacerda. Sua escrita elaborada, hábil e elegante, a construção de uma narrativa onde os tempos se articulam com naturalidade. Seus enredos que, mesmo quando históricos, remetem às grandes questões contemporâneas.

Neste *Caderno Emilia* temos o privilégio e a honra de publicar um conto inédito de Rodrigo Lacerda, um presente para nossas leitoras e leitores.



A dívida

RODRIGO LACERDA

P

ois se até o tempo mais profundo, o das coisas aparentemente imutáveis, o das paisagens minerais e o que dá forma às espécies, medido em milhões de anos, conhece a mudança; e se mesmo debaixo d'água, do outro lado do mundo, pólipos minúsculos puderam erguer, a partir de seus próprios esqueletos externos, a mutualista e imensa megalópole de tantas espécies (incluídos aí os homens-anfíbios), graças à opulência de suas cores e reservas de alimento, e cuja magnitude, visível até do espaço, é tão grande quanto qualquer outro prodígio do relevo submarino, crosta de fendas, abismos e montanhas apenas aparentemente nivelada por toneladas de água e sal; e se tantas coisas belas e improváveis existem, acontecem, é mesmo porque as forças e formas da vida

mudam sem parar, às vezes a despeito delas mesmas, e a natureza é o milagre que a ciência, ao desmascarar, amplifica.

“A paisagem, sem vida, fica vazia com muita coisa”, ele dizia aos turistas, alguns dos quais não o entendiam e davam um sorriso amarelo, sem saber se aquilo era um elogio ou uma crítica; outros o achavam poético em sua simplicidade, mas também não alcançavam que a Terra, sem vida, para ele se tornava apenas outro planeta perdido, mais em contato com o cosmos do que consigo mesmo, enquanto, de outro lado, havia as forças da natureza agindo sem parar, criando vidas e transformando-as para não deixar que o mundo se esvaziasse. Daí que, em poucas semanas, a vertigem da metamorfose fazia saírem do casulo pequenos insetos vaporosos, que voavam por um dia, dizem, e com certeza não passavam de um ano; enquanto daquele outro tempo maior, crisálida desmedida, ela tirou gigantes feitos para uma longa existência no mar. Bastou contar um a um os grãos de areia de todas as praias do mundo, e lá estava o resultado: ela, boiando na superfície.

Mas havia algo errado ali. “Mestre JU, com duas letras maiúsculas”, como ele se apresentava aos turistas, achou estranho, estranhamente inerte, o jeito com que ela flutuava; embora não estivesse morta, seus dezesseis metros e quarenta toneladas de vida estavam esperando alguma coisa acontecer para tirá-la daquela fronteira entre uma coisa e outra.

Ele, que se dizia “o mestre das baleias”, nascido e criado perto delas, que trabalhava com elas enquanto permaneciam na região, logo desconfiou, ou intuiu, o que estava acontecendo, o motivo de um animal como aquele estar tão entregue, e a um mar tão calmo que parecia um lençol azul até o infinito. “Só pode ser...”

Mas o que ele, sozinho, ainda mais com uma criança no barco, podia fazer? Nada, absolutamente, a não ser aproveitar a oportunidade para chegar bem perto, ainda que sem esquecer – se estivesse mesmo entendendo a aflição que subia da água feito um vapor –, que as fêmeas, por mais dóceis e inofensivas, apresentam

naquela hora reações atípicas e potencialmente perigosas, nascidas entre a dor extrema e a extrema ansiedade, o desconhecido e o descontrolado, a ameaça até imaginária e a autodefesa selvagem, ainda mais quando a natureza contraria suas regras e atrapalha a si própria, como parecia ser o caso. Era assim com todas elas em todas as espécies, com a diferença que, tendo a fêmea o tamanho de uma baleia jubarte, tudo parecia mais incrível e perigoso. Havia risco, sim, algum risco sempre há, porque até a vida de um colosso daqueles é frágil, que dirá a de um homem com a filha numa casca de noz, assistindo ao parto do novo gigante.

Um olho aflorou na superfície, entre vincos do couro grosso e rugas de outras eras geológicas, muito pequeno em relação ao resto do corpo e ainda assim misteriosamente expressivo. Como seria não ter os dois olhos apontados na mesma direção - um vendo o barco, o outro apontado na direção oposta? Aquele cérebro, proporcionalmente ao tamanho do corpo o segundo maior de todos, integrava as duas imagens, por meio de algum truque evolutivo misterioso, ou elas permaneciam separadas? E, nesse caso, apareceriam ao mesmo tempo na tela da consciência, uma ao lado da outra, ou eram processadas alternadamente? Se o oceano das baleias não é azul, e sim preto, sem linhas nítidas, com animais e objetos se locomovendo em vários tons de cinza sobre o fundo escuro - numa estratégia para vencer a penumbra e enxergar os movimentos à distância, com os olhos muito abertos para a luz -, como ela o estaria enxergando no barco, e à sua filha, sob a claridade da manhã?

Se em algum momento dentro da água seus olhares se cruzassem, ele poderia ver e sentir o animal, em tudo mais potente, examinando-o da cabeça aos pés, tentando entender seu corpo, avaliando o perigo em cada um de seus estranhos apêndices, pobres nadadeiras muito finas e desajeitadas; e logo sentiria a faísca do contato mental, a inegável presença de um outro dentro do monstro, que pensava, como ele e qualquer criatura na mesma situação, “Você vai me matar?”.

Outro disparo de ar quente e comprimido subiu, quase três metros de altura, e caiu sob a forma de água no corpo negro e brilhante. O animal soltou um ronco dolorido, que ultrapassou o barco e ecoou no horizonte, depois bateu a cauda na água com estrondo, e então ficou quieto outra vez, boiando inerte outra vez. O medo e a dor ondularam em volta deles, disfarçando-se entre brilhos flutuantes e reflexos do céu; em longos minutos de impotência para a baleia e seu filhote, para o dono de quatro barcos e a criança, o tempo se exibiu como faz quando quer ser perverso, até que do outro lado do espelho d'água, por algum movimento profundo, as águas se agitaram e ficaram vermelhas como sangue. Feito um nó desatado, de repente um monstro menor alargou sua passagem para dentro do mundo e empurrou o próprio corpo com força para fora da mãe. Alguma coisa na paisagem suspirou aliviada, ampliando o que já não tinha fim, desfazendo todas as linhas, até que a placenta, massa gelatinosa, branca e translúcida, atravessada por vasos sanguíneos, linhas vermelhas e rosas, parecida com uma água-viva carnuda, boiou e chamou a atenção do mundo vazio afora eles, oferecendo-se como banquete aos múltiplos apetites marinhos que certamente viriam de longe para devorá-la, sempre ávidos de energia para queimar.

Finalmente o recém-nascido apareceu na beira da água, todo do lado de cá, enquanto a mãe, tendo posto para fora cinco metros e setecentos quilos, recuperou a liberdade de movimentos. Mestre JU olhou para a filha e os dois sorriram. Observadora, a menina logo percebeu a baleia empurrando com a cabeça o corpo do filhote para o alto, mantendo-o na superfície - "O que ela está fazendo?". Então as duas fossas nasais nas costas do filhote se abriram pela primeira vez, fazendo barulho ao puxarem ar para dentro do corpo, e em seguida o devolveram para o espaço aberto, com força para o alto. "Entendeu agora?". O filhote já sabia o que sempre procurar, já sentia a necessidade para sempre consciente, até no sono, e a mãe deixou de sustentá-lo, como precisava mes-

mo fazer, agora para que o recém-nascido, num reflexo de sobrevivência, testasse cada parte do seu corpo e percebesse que todas respondiam a comandos dentro dele antes mesmo de nascer, e instintivamente ele percorreu a sequência natural, descobrindo o repertório de movimentos que precisava para avançar, mergulhar, virar à direita ou à esquerda e se equilibrar na massa de água, sem rolar de barriga para cima e morrer. Impossível dizer exatamente de onde pai e filha tiravam tamanha certeza, mas a eles parecia evidente que a baleia e o filhote estavam alegres, com ele nadando em volta do corpo da mãe, roçando na mãe, procurando e sempre encontrando a mãe, enquanto ela, por sua vez, nadava em volta do barco, sem se afastar, compartilhando sua felicidade com as estranhas criaturas da casca de noz.

A baleia saíra do ponto mais frio do mundo e viera até ali à procura de águas calmas, de temperatura amena e seguras, como ele desde criança via-as fazer, muitas da mesma espécie, para um intervalo de convivência social após meses cruzando o mundo sozinhas. Havia sido fecundada na visita anterior – “Era ela com o grande macho, naquela manhã de domingo há um ano?” –, e como as outras baleias grávidas, viera parir ali uma vida que caberá exclusivamente a ela criar. Sua filha só havia tido mãe quando nasceu, e ele imaginou como seria se tudo fosse diferente, se não tivesse existido o dia em que encontrou naquela estrada, com a bicicleta caída na terra, a mulher sozinha, com a semente que não era dele finalmente brotando, e a tarde caindo, e a noite chegando, e a cada minuto o lugar ficando mais ermo, remoto, isolado e escuro, e ela dependendo mais e mais do seu socorro, a mesma mulher que tanto o humilhara e o fizera sofrer enquanto haviam sido casados, no lugar mais quente do mundo.

Seus sonhos sempre haviam sido mares populadas por baleias, desde que ouvia as histórias de quando eram caçadas e as areias da praia ficavam cobertas com sangue e pedaços de carne e grandes tonéis de fogo para derreter a gordura, e desde que seu pai o le-

vou num barco para ver a primeira baleia viva, como agora fazia com a filha. As baleias o singravam à noite, como a um oceano deserto; ao experimentar sentimentos difusos, ou mesmo condenáveis, pois nisso não era nem melhor nem pior do que ninguém, as baleias sempre nadaram nas profundezas dos seus pesadelos; e antes de embarcar para uma pescaria em que esteve prestes a morrer, pego de surpresa no coração de uma tempestade em alto mar, o equivalente a um curto-circuito no planeta, foi atravessado e desrespeitou a visão de uma baleia atropelada por um navio, ignorou o sonho que lhe dava um resultado invertido da guerra entre o homem e a natureza. Mas as baleias também eram sonhadas em ocasiões felizes, como a que o nadou quando conheceu e se apaixonou por aquela mulher, julgando ver nela a paz dos seus dias; ou quando ela contou que estava grávida, antes que a verdade aparecesse, e ele viu em sonhos uma baleia igual à que tinha agora diante dos olhos, cuidando do filhote com o sentimento mais puro; e outra ainda lhe trouxe força espiritual e proteção, rondando à sua volta, enquanto pesou contra ele a suspeita de ter deixado morrer a mãe daquela filha, a que ninguém mais quis a não ser ele, ele e mais ele.

Quem sabe a filha, provando o leite reservado ao novo gigante, não ganhava o irmão que tanto queria e que, se dependesse do pai e da mãe morta ao nascer, jamais existiria? Quem sabe, compartilhando o leite que nunca recebera, ela desenvolvia o instinto maternal que a mãe nunca tivera? Uma ideia, que veio como a brisa, entrando nele para ficar. Uma ideia maluca e despropositada, que só alguém com toda a sua experiência poderia conceber. Mas primeiro o filhote teria de receber a sua parte, tirar ele próprio o leite de dentro da baleia adulta, o que aconteceu quando mergulhou até a barriga da mãe e ficou alguns minutos invisível, pedindo e recebendo, até que precisasse voltar à superfície para respirar, e tornasse a descer, afoito, repetindo cada movimento algumas vezes. Passada a primeira fome, foi se desinteressando da comida e começou a se demorar na linha da água, tornando a rodear a mãe

e divertindo-se com o próprio corpo em volta dela. A baleia adulta, porém, aplicada na pedagogia, para fazer o filhote terminar a refeição, disparou na água jatos de um leite metade gordura, uma pasta branca tão forte e densa que não se diluía ao contato com a água, e permanecia flutuando na meia profundidade, mancha branca sobre fundo azul. Obediente, o filhote deu novos mergulhos, abocanhando a nuvem pastosa, brincando com a comida. O leite estava na água. Agora sim, era a hora, e Mestre JU deixou o barco, a um mergulho da força e do amor dos gigantes, de cobrar a dívida que o mundo tinha com ele e com a filha.



Um encontro com Roger Ycaza

A

ntes de uma visita à casa de Roger, eu sempre tenho três certezas: vamos tomar um bom café, vou encontrá-lo trabalhando e, se o horário for próximo ao almoço, ele certamente terá algo delicioso para oferecer. É que Roger, além de ser um ilustrador talentosíssimo, ter formado uma das bandas lendárias do Equador, também cozinha - e não só cozinha muito bem, como gosta e faz com um prazer que contagia.

Conheci o Roger há uns 10 anos. Ele estava sentado em um jardim, entregue à tarefa de escrever em um pequeno caderno enquanto seus colegas do “Mamá Voodoo” entravam e saíam do estúdio de gravação. Ele sempre pareceu mais jovem do que é, lembro que naquele primeiro encontro eu pensei que tínhamos a mesma idade, e, com o tempo e nossa proximidade, sigo me surpreendendo que essa diferença pareça tão pequena.

Alguns meses se passaram antes de nos encontrarmos novamente, retomei o contato, mas desta vez a imagem do músico

tinha se esfumado para dar lugar a do ilustrador. Eu o havia estudado em uma aula do mestrado em Literatura Infantil e Juvenil, ele era uma das referências do país, e eu agora o olhava com outros olhos, como quem vê seu artista favorito. Voltamos a nos frequentar, agora as conversas giravam em torno de livros, ilustrações, do que era publicado no país (que sempre davam o que falar), das noções preconcebidas de infância, e assim as noites seguiam pela madrugada. O que não sabíamos é que nessas reuniões um grande desejo de materializar essas percepções estava sendo gestado e no início de 2014 decidimos dar forma a ele: iniciar uma editora que se chamaria “Deidayvuelta”. Com este projeto conseguimos realizar o sonho de ter um espaço de publicação de livros em que ambos acreditávamos, e assim aprender sobre como funciona o mercado, sobre o que está por trás da idílica ideia de publicar, sobre os acertos, mas especialmente sobre os erros que são cometidos ao longo da cadeia editorial.

O tempo passou e se há algo que agradeço é a certeza de que a amizade está intacta, continuamos aprendendo, continuamos nos acompanhando e desfrutando de um bom café que nos brinda nas conversas, como nesta manhã de julho:

COMO COMEÇOU ESTA CAMINHADA PELOS LIVROS E ILUSTRAÇÕES?

Desde criança, graças a uma coleção de clássicos ilustrados que meu pai me deu, mas profissionalmente aconteceu quando decidi me mudar para Quito, há quase 20 anos. Vim realmente com a intenção de viver da música, mas aqui tive a sorte de me encontrar com a ilustração editorial e a literatura infantil. Foi um encontro forte que eu nunca deixei ir.

QUE PASSOS VOCÊ DARIA NOVAMENTE E QUAIS VOCÊ PENSARIA MAIS UM POUCO, SE PUDESSE VOLTAR NO TEMPO?

Eu acho que cada passo, bom ou não, foi um imenso aprendizado. Não sei se daria passos para trás ou se pensaria melhor, a incerteza sempre tem seu charme, e estou seguro que seguiria o mesmo cami-

nho, e, embora tenha sido difícil, me deixou muitas satisfações, especialmente muitos amigos queridos e lugares inesquecíveis.

COMO VOCÊ VÊ O ATUAL PANORAMA DA ILUSTRAÇÃO?

Em constante movimento, com uma quantidade gigantesca de propostas diversas. Acho que vivemos em um momento em que a ilustração é pictórica, conceitual, simbólica, o que amo, mas também sinto que deixamos um pouco de lado a narrativa, e se algo que um ilustrador tem que saber é contar, então poderia dizer que isso me faz falta.

AGORA QUE VOCÊ FEZ PARTE DO JÚRI DO CATÁLOGO IBEROAMERICANO DE ILUSTRAÇÃO, PARA ONDE CONVERGE E ONDE DIVERGE ESSE PANORAMA GLOBAL EM RELAÇÃO AO REGIONAL?

Eu acho que nós concordamos muito na busca permanente, ainda que depois de uma jornada tão longa, como diríamos aqui, é difícil “inventar água morna”. Apesar disso, sempre tem propostas inovadoras, a experimentação e o aprendizado é algo que conecta a todos. Por esse lado, como latino-americanos, certamente continuamos muito atentos ao que acontece em outras partes do mundo, especialmente Europa e Ásia. Países como França, Irã, China, Portugal, entre outros, continuam a nos influenciar, mas também sinto que vemos, cada vez mais, dentro de casa, e é aí onde encontramos uma voz que nos torna atraentes e únicos.

QUAIS OUTROS AUTORES DA REGIÃO E DO MUNDO TE INSPIRAM?

Há muitos, consagrados e emergentes, com certeza vou esquecer vários, mas só para destacar alguns, poderia nomear Brad Holland, Quino, Pablo Auladell, Joohee Yoon, Carson Ellis, Uderzo, Moebius, Beatriz Alemagna, André Letria, Ciça Fitipaldi, Gusti, Brecht Evens, Gérard Dubois, Ajubel, Victoria Semykina, Manuel Monroy, Isol, Ralph Steadman e um longuíssimo etcétera.

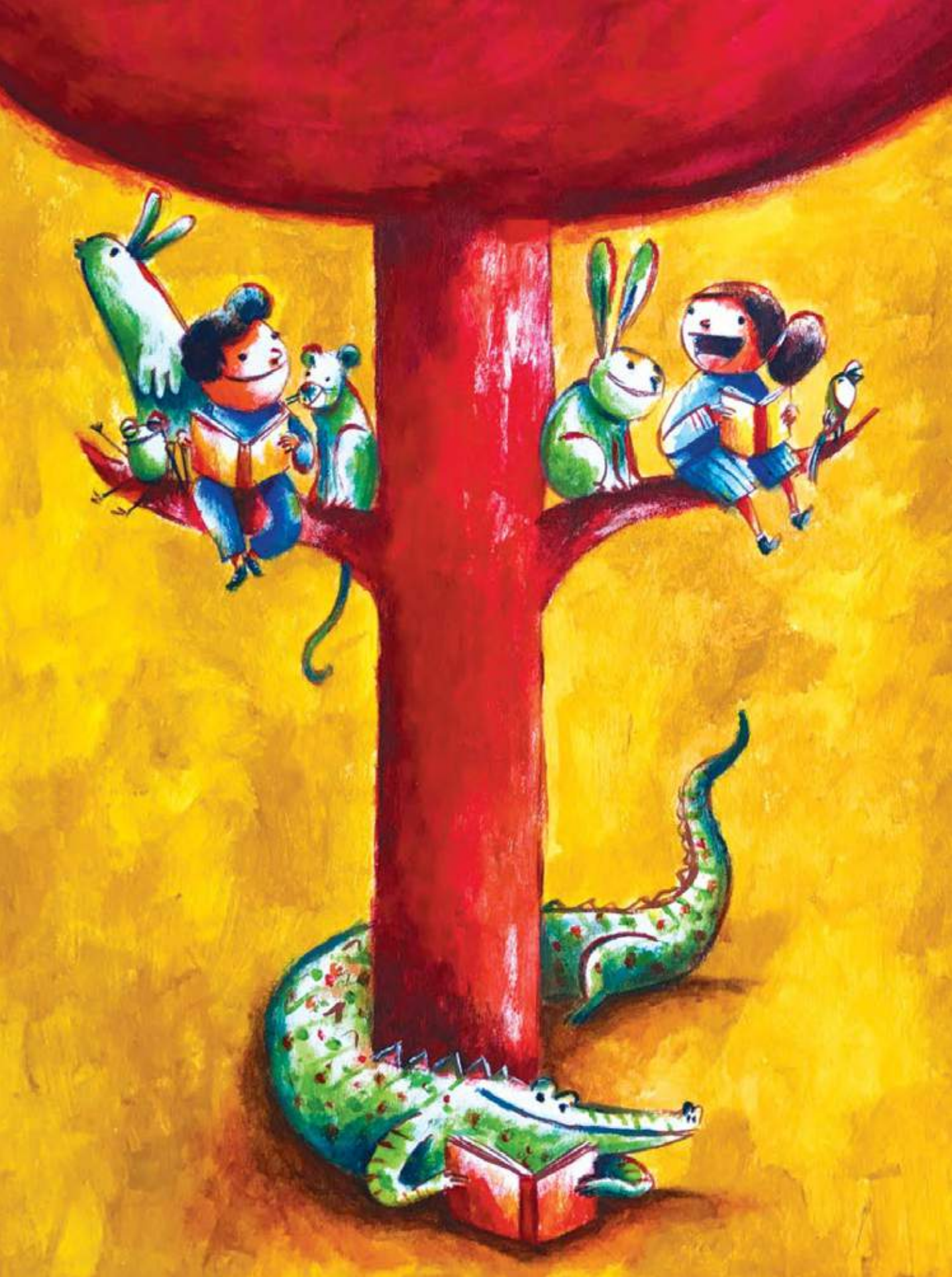


Foto de Alexandra Vaca

Logo depois dessa conversa, propus ao Roger um exercício de respostas rápidas, aqui está o resultado:

- 1. UM LIVRO:** “Sobre heróis e tumbas” do Ernesto Sábato
- 2. UM DISCO:** “Automatic for the people” do REM
- 3. UMA CANÇÃO:** “Construção” do Chico Buarque
(foi difícil ele decidir)
- 4. UM FILME:** “Rocky”
- 5. UM PRATO DE COMIDA:** “Seco de chivo” * Cozido feito com carne de cabrito, prato típico equatoriano (NE).
- 6. UM LUGAR FELIZ:** Minha casa
- 7. UM SUPERPODER QUE GOSTARIA DE TER:** Voar
- 8. VIAJAR AO PASSADO OU AO FUTURO:** Ao passado
- 9. UMA MEMÓRIA DE INFÂNCIA:** Cruzar o rio pulando de pedra em pedra com meus amigos.
- 10. ALGO QUE NUNCA SACRIFICARIA:** Minha liberdade.





Um passeio pela praça da literatura infantojuvenil*

MARÍA OSORIO | TRADUÇÃO CÍCERO OLIVEIRA

Quero me referir hoje ao mercado no que diz respeito aos editores de literatura infantojuvenil (LIJ), como o afetamos com nossas propostas, com nosso trabalho e com a maneira como oferecemos o produto desse trabalho para o público. Sobre como o anseio de produzir e vender, ou melhor, produzir para vender, abalou o mundo do livro para crianças e jovens. Como ele simplificou-o até torná-lo entediante, e transformou-o em um mundo previsível. Por um lado, afastado dos leitores; por outro, cada vez mais próximo de consumidores satisfeitos, empoderados pelas redes sociais e pela massa enorme e informe de seus seguidores.

Quero chamar atenção para esse mercado, cada vez mais fragmentado e fracionado, cujas necessidades são realmente impostas pela oferta e não o contrário, como se insinua. Uma oferta construída a partir de pressupostos, como os interesses autônomos de crianças e jovens, mas determinados em redes e manipulados por “*influencers*”. Oferta variável e instável, que cultua a

*

Texto originalmente apresentado na Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), Ciudad de México, novembro de 2018.

novidade, mais inclinada às modas, àquilo que pensa que a escola precisa, às compras do Estado e das bibliotecas e de quem quer que requeira livros no atacado. Responder a esse mercado não permite que um livro se torne um clássico no futuro, os livros agora são produtos perecíveis produzidos em lavouras extensivas. Espécies em via de extinção.

Para começar, recorro às palavras de Constantino Bértolo. Uma imagem contundente sobre o mercado, que explica o que acontece no mundo dos livros e, para mim, aquilo que ocorre no mundo do livro infantil:

O mercado é esse espaço econômico em que os produtores concorrem com seus produtos, e os compradores, com suas necessidades. Na realidade, essa concorrência é determinada pelas relações de produção, mas como não parece oportuno nos determos agora nessa questão, diremos simplesmente que, em um sistema econômico generalizado, o mercado é uno - o que não quer dizer que não possa ser segmentado teoricamente -, impessoal e derivado. Derivado em suas características desse mesmo sistema de produção que o produz, isto é, que produz os produtos e produz as necessidades. Impessoal porque não é um sujeito, mas um espaço econômico que traduz determinadas relações sociais; a praça pública onde as transações entre mercadorias e necessidades materiais e imateriais são realizadas por meio desse mecanismo que chamamos de dinheiro. O que muitas vezes se costuma esquecer é que, no mercado, que é único, também concorrem outros fatores, por exemplo, os poderes: o poder daquele que pode chegar antes e ocupar um lugar melhor, o poder daquele que pode ocupar um espaço maior, o poder daquele que pode decidir que lugar uns e outros produtores ocupam. E, mais que concorrer, sempre está presente o dono dessa praça pública - chame-se ela Estado, Comunidade ou Sociedade - que, em suma, regula a ocupação do espaço público e recebe, portanto, as oportunas pressões dos outros poderes que querem intervir nes-

sa partilha. E costumam pulular por esse mercado também dois ou três clérigos, que abençoam ou anatematizam lojas, mercadorias ou necessidades e, claro, não falta a tropa de marionetistas que montam seu espetáculo na esperança de coletar algumas das moedas que sobraem. Todos eles e o que já foi dito, o mais óbvio: produtos e necessidades; e por trás desses produtos e necessidades, seus produtores: obviamente, os produtores de mercadorias e, isso tende a ser esquecido, os produtores de necessidades.¹

Vou me apoiar nesse texto de Bértolo para fazer uma representação, uma encenação, do mercado enxergado do ponto de vista de minha relação com ele e suas particularidades, na Colômbia, e sobre o qual suponho que haverá mais de uma coincidência com outros mercados da região. Vou definir cada um desses atores, sem nuances. Trabalharei, e sei disso, com esquemas e estereótipos, mas é a única maneira que encontro de evidenciar a situação do mercado do livro infantil hoje.

As praças

Nossas praças estão em crise, a do Estado, a da compra pública – na qual mais se apostou na América Latina – está em crise, sua diminuição constante deixou sequelas primeiro no México, depois no Brasil, agora na Argentina. A segunda praça, a escola, está cercada e é assediada por uma oferta pré-fabricada para ela, mal resiste; a terceira praça, a aberta, as livrarias, nós a abandonamos à própria sorte.

A compra pública surgiu como uma grande oportunidade, boa para todos. Boa para os editores, que, embora a um preço baixo, vendem uma grande quantidade de livros de uma só vez. Boa para o Estado: uma dotação econômica e abrangente, igual para todo o território, justificada como um cânone no qual crianças de todo um país se reconheceriam e teriam uma âncora cultural. E, no

1. BÉRTOLO, C.
La cena de los notables: sobre lectura y crítica.
Madrid: Editorial Periférica, 2008, p. 217-219, tradução nossa. O livro foi editado no Brasil: BÉRTOLO, C. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica.* Tradução de Carolina Tarrio. São Paulo: Livros da Matriz e Selo Emilia, 2015.

2. “Plan lector” é uma proposta que existe na Espanha e em vários países da América Latina e que consiste na obrigatoriedade de leitura por parte dos alunos de um número determinado de livros de ficção por ano. O principal objetivo desses planos é desenvolver competências e habilidades de leitura. De acordo com princípios estabelecido pelos governos, cada editora elabora um catálogo dedicado ao plano e oferece aos professores, para que escolham os livros a serem comprados. Nos parágrafos seguintes a autora torna o assunto mais explícito. (NE).

entanto, quando chegou a crise, nos demos conta de tudo o que havíamos abandonado por nos concentrarmos nela. Rendidos às suas bondades, pensamos que ela nos fortaleceria. Dedicamo-nos à venda, o Estado com uma dotação mínima. Quando ela acabou, quase acaba conosco também...

A *escola*, nós todos a abandonamos. Parecia bom deixá-la nas mãos do plano leitor:² os autores, todos vivos, visitam as salas de aula; os livros são vendidos multiplicados pelo número de alunos. A literatura dos mais jovens nas mãos da escola nos dá garantia e segurança. No entanto, trata-se de uma literatura que não é confrontada com o público, os autores só são bem-sucedidos por causa do volume de suas vendas. O espaço é ocupado em sua maioria pelos editores desses planos e por livros que já nem sequer vão para as livrarias.

A *livraria*, as poucas que ainda se arriscam a funcionar nesse mercado fragmentado e fracionado, recebe em consignação uma invasão de sagas e outros formatos chamados de juvenis, muitos deles propostos pelos mesmos jovens em que buscam refúgio da escola e de sua obrigatoriedade, e de livros clássicos que consideram ilegíveis e distantes de seus interesses – interesses manipulados pelo mercado, conduzidos e dirigidos pelas redes sociais.

Nas praças estão os produtores

No cenário do mercado, segundo a imagem de Bértolo, a tensão entre os produtores é gerada no poder que cada um deles detém nessas praças. Em nosso mercado de LIJ, gostaria de citar os principais produtores e suas circunstâncias.

As *multinacionais*, detentoras do maior poder econômico, ocupam, por conseguinte, os maiores e melhores postos do mercado. Podem ter à disposição não apenas os melhores espaços, mas também os melhores autores, e o aparato comercial e publicitário a seu serviço.

As editoras livros didáticos, seu poder se baseia em sua tradicional ocupação do mercado escolar, uma das praças mais poderosas. O texto didático já lhes havia aberto as portas de entrada para a escola e, por elas, introduzem o plano leitor. Seleção de livros classificados por idades, que respondem a temas curriculares e, por vezes, acompanhados por manuais de uso. Em geral, conteúdos literários, livros de baixo custo de produção, que se tornaram a principal fonte de leitura na escola. Um mercado com poucas fissuras pelas quais apenas alguns produtos de outras origens penetram.

Os independentes exercem poder na compra pública, seu trabalho consegue ocupar o melhor lugar nessa praça. Mas esta não é exclusivamente local. Editores de todas as praças e de todos os territórios competem para ocupar os poucos lugares desse mercado. Essa praça é o seu poder e sua fraqueza; concentrados em um fragmento tão poderoso, mas dependente de políticas efêmeras, com a mesma facilidade com que cresce, perde tudo que foi construído. Seu pior erro foi colocar todo o seu esforço em uma só praça, ter seguido o jogo do exclusivamente comercial, ter perdido de vista de sua principal fortaleza: os leitores.

E os produtos

O que depois de um tempo adquiriu o nome de *Plano Leitor*, revelando seu verdadeiro sentido, ou seja, ocupar o espaço da leitura nas salas de aula, partiu da ideia válida de levar livros e literatura para a escola. A ideia de dividir em faixas etárias surgiu como uma ajuda para o professor na hora de examinar os catálogos para escolher as leituras. Logo, vieram em ordem as tabelas de valores e conteúdos, que permitiram inclusive escolher entre um grupo cada vez mais delimitado dentro dos grupos de idades. Depois apareceram os “guias de leitura”, que tornaram ainda mais fácil a vida do professor e se alinhavam com a ideia do ativismo depois da leitura.

Por fim, chegou o mundo digital, os conteúdos são compartilhados em uma biblioteca de aluguel, já é possível até mesmo prescindir do livro. E com essas bibliotecas, apareceram as ajudas *on-line*: profissionais destinados a solucionar dúvidas de professores e da sala de aula. As ofertas aos colégios e aos professores para convencê-los a “adotar” as leituras propostas, e as visitas de autores às escolas complementam o desenho dessa estratégia comercial. Tanta instrumentalização e tanta intervenção, e não necessariamente a qualidade dos conteúdos, garantem a venda em qualquer um dos seus formatos. Isso sim se constitui em sucessos comerciais avaliados pelo volume de vendas, não necessariamente pelos leitores, e em pouca, ou quase nenhuma medida, por leitores civis, nas livrarias. E das livrarias desaparecem rapidamente, pois agora eles são vendidos por intermédio das associações de pais que recebem para a venda até mesmo mais desconto do que as livrarias e, assim, conseguem um gordo financiamento para seus projetos.

Frente ao sucesso de vendas e do desaparecimento ou rejeição, por razões óbvias, dos livreiros ao plano leitor, e a partir do surgimento de Harry Potter, os editores inundaram as livrarias com o que hoje é chamado *literatura juvenil*. Começamos com as sagas, procurando encontrar um sucesso de vendas semelhante ao inglês, depois passamos aos vampiros, e rapidamente à literatura escrita e promovida pelos jovens para os jovens. Uma literatura e um mundo excludente, mais próximo do mundo digital e dos *videogames*, que responde aos supostos interesses desse grupo de leitores, ampliada por seus seguidores em redes, por *youtubers* e pelos agora autodenominados *influencers*... Não só os jovens se empoderaram nesse segmento do mercado, escritores reconhecidos também sucumbiram às veleidades do sucesso entre os jovens e ao volume de vendas.³ Cito Javier Marías – sua definição se ajusta de forma natural a esses autores. Marías diz:

Há também outros [autores] cuja qualidade é uma questão secundária, embora sejam indubitavelmente reconhecidos. São os

3. Para estabelecer algum tipo de comparação com o que ocorre no Brasil, é só analisar as listas de livros mais vendidos na categoria “infantojuvenil” em veículos e sites dedicados ao mundo editorial, como o *Publishnews* (<https://www.publishnews.com.br/>). (NE).

escritores que criam o vício, ou, em outras palavras, com os quais o leitor estabelece uma relação mais parecida com a do torcedor de futebol com seu time, ou da menina de quinze anos com seu ídolo musical.⁴

4. MARÍAS, J.
Adicción.
Suplemento Babelia,
11 de maio de 1996.

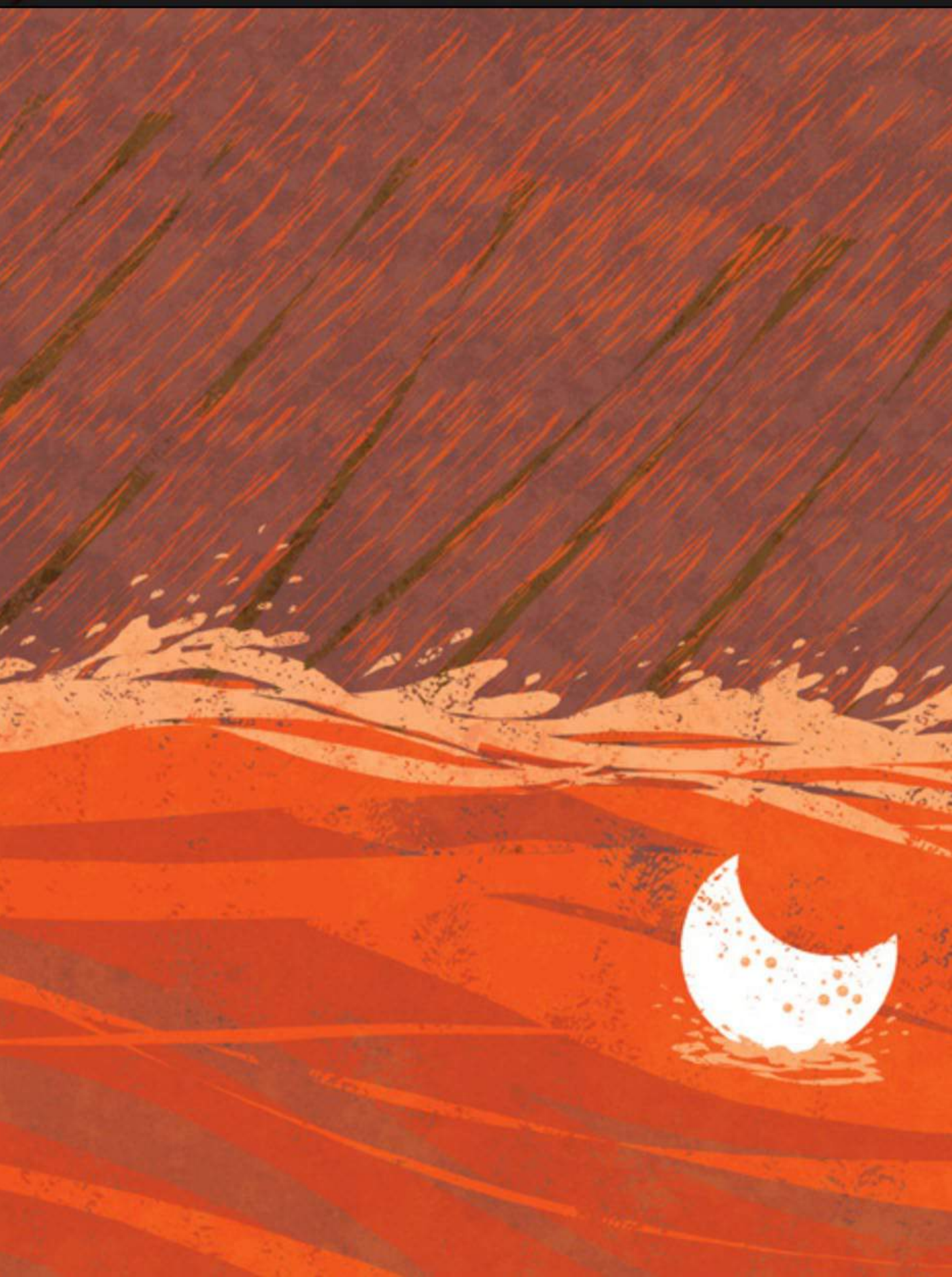
O último dos produtos é o *livro ilustrado*. Apesar do uso comercial, indiscriminado e irresponsável da imagem, no mundo em geral, e no mundo dos livros em particular, o livro-álbum e o livro ilustrado são os livros infantis mais prestigiados do mercado: são o principal artigo da compra pública e são destacados nos mais importantes prêmios e feiras internacionais. É o principal livro à venda em livrarias especializadas, e ao seu redor foram tecidas redes comerciais e profissionais, associações e festivais. É o livro infantil mais utilizado e de maior circulação, e o preferido fora das esferas da educação. Essa relação especial entre texto e imagem estabelecida no livro-álbum transcendeu as esferas do infantil, tornou-se exemplo e paradigma para outras áreas do livro. Seus discursos se tornaram cada vez mais complexos, desafiando fortemente os mais jovens, até que a fronteira que dividia os leitores quase desapareceu. Em muitos casos, sacrifica-se o leitor infantil, ou ao menos se perde ele de vista, o discurso gráfico tem primazia sobre o literário; o *design* e a materialidade do livro são mais importantes que os conteúdos.

Os clérigos

Não há praça mais povoada de clérigos do que a do livro infantil. É uma praça muito exposta ao olhar, na qual os adultos participam de múltiplas formas em sua produção e sua divulgação, em sua seleção e censura.

Os *críticos* são inexistentes. Poderia citar apenas alguns poucos blogs que fazem uma verdadeira crítica, que examinam periodicamente aquilo que circula internacionalmente, até mesmo





além de sua língua, que veem as tendências do que é produzido, as tensões entre edição e mercado. Poucas revistas de divulgação dedicadas à sua análise, poucos projetos de pesquisa que falem da produção. Muitas feiras e festivais, muitos encontros profissionais.... Para onde vai toda essa discussão? É um assunto apenas de consumo interno? Ela modifica de alguma forma as relações na praça? Essas discussões não são importantes ou interessantes para o público?

Os *comitês de avaliação*, grupos interdisciplinares de todos os tipos, fazem leituras para suas necessidades imediatas, de todos os lugares: ONGs, bibliotecas, entidades públicas e privadas. Eles substituíram a crítica com suas listas, que são a base para a seleção dos livros que participam de todos os tipos de projetos. São os grandes selecionadores: para bibliotecas públicas e escolares, para projetos do Estado, para qualquer projeto de leitura, dotação, circulação. Leem com o olhar fixo em seus próprios projetos, em seus próprios interesses, às vezes se confundem com a crítica.

Os *mediadores* somos todos nós, editores, distribuidores, livreiros, educadores, bibliotecários e pais, mas os principais mediadores nesse mercado são os autodenominados promotores da leitura. Eles trabalham nas bibliotecas sem ser bibliotecários, ou em escolas sem ser professores, são leitores especializados, uma espécie nascida na praça que busca fazer o intermédio entre os enormes volumes de produção e os leitores. Tentam encontrar livros e leitores, influenciar o mercado, defensores apaixonados de suas próprias leituras e suas próprias seleções, mas também se confundem com a crítica.

Por último, os palhaços:

Os *meios de comunicação*, formais, estão aí para o que der e vier, aplaudem indistintamente, aceitam e divulgam qualquer slogan.

Especialmente se se falar de grandes volumes de venda, de fenômenos fora do comum, como jovens lendo livros “grossos”.

As *redes* movem massas, sobretudo na chamada literatura juvenil: o que se diz no Facebook, o que os *youtubers* e os *booktubers* dizem, nem todos com a consciência ou interesses independentes, é o que se lê ou o que deve ser lido. Se fora da escola eles lerem, tudo bem, não importa o que se lê, diz o discurso oficial.

Este passeio pela praça deixa perguntas e dúvidas, mas também nos anima a buscar saídas, propostas que contribuam para convertê-las em um mercado aberto, amplo e democrático, variado e diversificado, com postos para todos, produtores e produtos, com portas abertas para todos, em todos os territórios.

Creio que estamos em um tempo tão conectado e globalizado, que as ações que deveríamos empreender agora deveriam ser locais. Deveríamos pensar em nossos pequenos territórios antes de embarcar em viagens distantes. Reconhecer a nós mesmos, nos vermos no espelho de nossos países, ir aos poucos ampliando essas redes aos nossos vizinhos. Pois não há nada mais conectado na América Latina hoje do que nossos discursos, e nada mais desconectado do que nossa literatura, e a maior circulação continua se limitando à compra pública, à presença em planos e programas de leitura.

Um dos trabalhos que acabamos de realizar em meu país⁵ é o reconhecimento dos editores que trabalham no setor e de seus catálogos - e fizemos isso inspirados em um texto de Graciela Montes que diz:

Seria interessante coletar uma amostra de livros para crianças publicados em um país [...] em um determinado ano e tomar nota de alguns dados elementares, tais como qual é a procedência, o gênero, de que maneira narram, se se tratar de narrativas, em que âmbito geográfico e socioeconômico a história se desenvolve, que outros imaginários são acolhidos, que registros linguísticos são usados, qual é o nível dos intertextos etc., etc. Tenho a

5. O país de María Osorio é a Colômbia, e o trabalho que estão realizando, coordenado por por ela, é descrito a seguir. (NE).

6. MONTES, G.
*Buscar indícios,
construir sentidos.*
Tradução de Cícero
Oliveira. São Paulo:
Selo Emilia, 2019,
pp. 115-116. No prelo.

sensação de que algumas imensas avenidas muito transitadas seriam desenhadas, e muito poucos caminhos laterais que se afastassem rumo a outras buscas.⁶

Misturados com a oferta em circulação não nos reconhecemos, não sabemos se temos uma maneira de fazer, uma maneira de narrar com textos ou imagens. Então, começamos a tarefa de separar o que realmente consideramos literatura infantil, produzida localmente por todos os produtores e por todos os lugares. Por ora, examinamos os últimos 4 anos, mas pretendemos esgravatar completamente o que aconteceu neste século e dar voz a esse catálogo. Revisá-lo, pedir aos clérigos que nos leiam, lermos entre nós e descobrirmos a nós mesmos, e pensar em formas de nos fortalecer.

Para terminar, gostaria de ler algumas palavras que devia ter pronunciado em Santiago em 2010, e que o terremoto não permitiu, pois ainda acredito que elas são um sonho possível, pensando em tecer novamente a cadeia do livro:

...essas alianças criarão um grande tecido e abrirão novas oportunidades aos livros para crianças, e para que isso ocorra bastaria que os editores deixassem de produzir livros: para que sejam incluídos nos planos estatais de leitura; para que sejam adotados pelos professores nas escolas; para que apareçam nas listas de recomendados. Que produzam livros de boa qualidade para crianças e jovens, poucos, mas suficientes, para que os promotores não se dediquem mais à produção indiscriminada de listas, mas que concentrem seus esforços no encontro entre os livros e as crianças; para que os bibliotecários parem de ler resenhas e se dediquem a ler os livros que recomendam para seus usuários; para que os professores parem de ler os guias de leitura e se dediquem a ler os livros que em seguida lerão com seus alunos. Livros que os livreiros não se recusem a receber em suas livrarias, livrarias a que todos deveriam ir: os professores, em vez de esperar que al-

guns editores os visitem no conforto da escola; os bibliotecários, em vez de examinar catálogos físicos e on-line; os promotores, em vez de esperar pelas amostras que se dignarão a entregar os editores, e os pais, com as crianças, em vez de apenas chegar ao balcão para pedir “o que está na lista” da escola.**

**

Texto que seria apresentado no Congresso Ibero-americano de Língua e Literatura Infantil e Juvenil (Cilelij), Santiago de Chile, 2010, cuja continuidade foi interrompida por um terremoto de larga escala.



Referências bibliográficas

BÉRTOLO, Constantino. *La cena de los notables: sobre lectura y crítica*. Madrid: Editorial Periférica, 2008.

_____. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. Tradução de Carolina Tarrío. São Paulo: Illuminuras, 2015.

MARÍAS, Javier. *Adicción*. Suplemento Babelia, 11 de maio de 1996.

MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2019. No prelo.



Lawrence R. Sipe, a leitura dos *story picturebooks* e o socioconstrutivismo

(Notas sobre os capítulos iniciais do livro *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*)¹

LENICE BUENO

N

o livro acima, cujo título poderia ser traduzido por *Hora da história - a compreensão literária das crianças pequenas em sala de aula*, o professor estadunidense Lawrence R. Sipe se ocupa de analisar e relatar suas descobertas sobre a recepção, por parte de crianças entre 5 a 7-8 anos, da leitura compartilhada com o professor do que ele chama de *story picturebooks*.

Trata-se dos registros e conclusões de um trabalho de mais de 30 anos como professor, coordenador atuante na formação de professores e professor universitário, durante os quais ele relata ter sempre se surpreendido com a capacidade das crianças de entender, conversar e interpretar histórias.

1. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Nova York e Londres: Teachers College Press, 2008.

Sipe considera as atividades de leitura e as interações que promovem a compreensão literária (“*literary understanding*”) tão importantes para o desenvolvimento infantil, que se espanta pelo fato de existirem muito mais pesquisas e livros sobre a aprendizagem da correspondência som-símbolo na alfabetização do que sobre a interpretação literária de histórias por parte das crianças dessa faixa etária.

Essa afirmação – e o fato de ele ter escolhido como foco a recepção por parte dos leitores e especialmente, a recepção de *picturebooks* e não de quaisquer outros livros de narrativas – evidenciam sua postura como educador.

Por um lado, porque, por trás da denominação “*picturebook*” estão conceitos complexos a respeito do livro enquanto objeto, enquanto obra em seu conjunto; por outro, porque Sipe articula esse conceito com uma concepção socio-construtivista de alfabetização e de leitura.

Abrindo parênteses: sobre o *picturebook*

Antes de continuar falando sobre o livro de Sipe, é importante dizer algumas palavras sobre as origens do termo *picturebook*. Criado em 1976 pela estudiosa Barbara Bader, ele vem da expressão “*picture book*” (duas palavras grafadas separadamente), usada originalmente para designar os livros ilustrados. Bader escreveu uma obra fundante sobre o assunto, *American Picturebooks*, que começa com a seguinte definição:

Um *picturebook* é texto, ilustrações, *design total*; um item fabricado e um produto comercial; um documento social, cultural e histórico e, acima de tudo, uma experiência para uma criança.

É uma forma de arte que se apoia na interdependência entre imagens e palavras, na disposição simultânea de duas páginas espelhadas e no drama da virada da página.

Em si mesmo, suas possibilidades são ilimitadas.²

2. BADER, B.
*American
Picturebooks: From
Noah to the Beast
Within*. New York:
Macmillan, 1976,
p. 1, tradução nossa.

Ao aglutinar as duas palavras em uma, Bader criou um novo conceito para os livros ilustrados. No Brasil, apesar da importância que as ilustrações cumprem em nossos livros para crianças, há ainda uma grande lacuna no estudo e na pesquisa nessa área. Creio que é por isso que ainda existe mais de um termo para designar o que Bader chama de *picturebook*: livro-álbum, livro ilustrado? Como o primeiro, por influência do termo em francês,³ costuma ser mais usado, ficaremos com livro-álbum.

Considero também importante discutir, à luz do estudo realizado por Bader, se a definição que ela criou diz respeito a um novo tipo de livro ou à evolução vivenciada pelo livro ilustrado como “um item fabricado e um produto comercial”, à medida que as técnicas industriais de impressão e acabamento foram se desenvolvendo e, paralelamente, os criadores foram se dando conta do potencial expressivo do livro enquanto objeto.

Essa visão também explicaria o fato de ela considerar o *picturebook* “um documento social, cultural e histórico”, isto é, que esteve presente em outras épocas além da atual.

Além disso, a consideração desse tipo de livro como “uma forma de arte que se apoia na interdependência entre imagens e palavras, na disposição simultânea de duas páginas espelhadas e no drama da virada da página” também traz outras decorrências importantes:

- para o(s) autor(es), o reconhecimento de que é no interjogo entre palavras e imagens, distribuídas pelas páginas duplas, que se desenvolve a narrativa; que é aí (e nas partes constituintes do livro e possíveis formas de acabamento) que residem novas possibilidades expressivas e estéticas (uma vez que “Em si mesmo, suas possibilidades são ilimitadas”).
- para os leitores, a descoberta de um tipo de leitura que demanda habilidades mais complexas que a simples decodificação do texto escrito - o que a tornaria “acima de tudo, uma experiência para uma criança”.

3. Ver os estudos de Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, aqui publicado pela Cosacnaif como *Parar o livro ilustrado*, e dela e de Olivier Douzou, *Album[s]*, ainda não traduzido para o português.)

A discussão sobre em que consiste essa “experiência” é o que há de interessante no livro de Sipe. Trabalhando sob o ponto de vista da teoria socioconstrutivista, ele estudou de que maneira a leitura dos *picturebooks* – a destreza que requerem do leitor para lidar com a interrelação de texto, imagens e elementos de *design* gráfico – é importante para o desenvolvimento da compreensão literária nas crianças.

Trata-se de um texto denso, acadêmico, de um tipo raro de encontrar no material teórico destinado à formação de professores no Brasil. Talvez seja até técnico demais para os nossos parâmetros. Mas sua leitura pode nos trazer muitos pontos de reflexão.

Voltando a Storytime

Um indicador do rigor metodológico do trabalho de Sipe é que, antes de entrar nos relatos de suas experiências como educador, ele se dedica a apresentar e analisar detalhadamente as teorias que orientaram sua pesquisa.

É por isso que a parte inicial do livro nos interessa especialmente, e é sobre ela que esta resenha foi escrita. Organizada em três capítulos – o primeiro, dedicado a questões relativas à conceitualização do livro-álbum e sua leitura; o segundo e o terceiro, voltados para diferentes teorias sobre compreensão literária – a leitura da Primeira Parte do livro já nos fornece uma quantidade incrível de elementos para boas discussões.

Demonstrando ter muita clareza sobre a existência de diferentes concepções de alfabetização e de leitura, que levam a práticas totalmente diversas em sala de aula, e coerentemente com sua escolha do livro-álbum, pelo tipo de leitura que demanda, Sipe trabalha sob o ponto de vista do socioconstrutivismo, que elegeu como a concepção mais indicada para analisar o desenvolvimento da compreensão literária entre as crianças.

No que vem a seguir, resumo os principais pontos de cada capítulo.

Sobre o Capítulo 1, os livros-álbum e as respostas das crianças (“Picturebooks and children’s responses”)

Antes de mais nada, é preciso ressaltar que, assim como Barbara Bader, Sipe considera o livro-álbum “uma forma de arte”. Isso o leva a iniciar o capítulo discutindo os elementos constituintes desse tipo de livro “e sua potencial significância semiótica”, assim como várias teorias sobre a relação texto-imagem.

Em sua visão, o livro-álbum – satisfazendo a um anseio do educador John Dewey – poderia ser uma forma de trazer a arte para o cotidiano da escola, pois

(...) além de ser o tipo de literatura com que as crianças pequenas têm mais comumente mais contato, também oferece a elas uma experiência visual estética altamente sofisticada, que faz com que arte de alta qualidade esteja presente em atividades tangíveis do cotidiano.³

Sipe inicia apresentando várias definições de livro-álbum, sob o ponto de vista de diferentes teóricos. Não haveria espaço aqui para discorrer sobre cada um deles. Por isso, vamos nos deter apenas naquela que ele elegeu para nortear seu trabalho, a do professor Kenneth Marantz:⁴

Diferentemente de um livro ilustrado, um livro-álbum é propriamente concebido como uma unidade, uma totalidade que integra todas as partes designadas numa sequência, na qual as relações entre elas – a capa, guardas, tipologia, imagens – são cruciais para o entendimento do livro.⁵

Marantz ainda afirma que um livro-álbum precisa necessariamente “contar uma história” e é “mais um objeto de arte visual que uma obra de literatura”, sendo portador de um texto (ou de nenhum texto) e “que estaria incompleto sem as ilustrações”.⁶

3. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 13.

4. MARANTZ, K. The picture book as art object. A call for balanced reviewing. In: *The Wilson Library Bulletin*, 1977, p. 3

5. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 14 (Kenneth Marantz citado por Sipe)

6. *Ibid.*

7. Ibid., p. 15.

8. Ibid.

Sipe não concorda inteiramente com essa afirmação, pois, para ele, o livro-álbum “é menos um tipo de gênero literário que uma forma ou formato de uma variedade de gêneros”, mas em *Storytime* trata apenas da leitura dos “*picture storybook*”, livros-álbum narrativos, deixando de lado a poesia e os livros informativos, que podem também ter o mesmo formato.

E quais são, para ele, as características dos livros-álbum?

- Brevidade (têm, em geral, 32 ou 40 páginas).
- Apresentam pequena quantidade de texto (ou nenhum texto) em cada página, de forma que as ilustrações ocupam uma parte maior do espaço do livro em comparação com os chamados livros de capítulos.
- Ao “navegar” por um livro assim é preciso prestar atenção a cada detalhe: da capa ou sobrecapa à quarta capa. Não se pode simplesmente pular para as primeiras palavras da narrativa escrita. Seria como “chegar à ópera depois de terminar a abertura”.⁷
- Se o livro tem sobrecapa, é preciso removê-la para observar a capa.

Deveríamos especular [com as crianças] sobre os motivos pelos quais o ilustrador, designer ou editor fizeram tais escolhas, comunicando (...) que cada mínimo detalhe do livro - desde a tipologia, o tamanho e formato, até o posicionamento das ilustrações nas páginas - é o resultado da decisão calculada de alguém. Essa decisão é o resultado da cooperação entre autor, ilustrador, editor e designer (...). Na verdade, é essa cooperação que assegura que cada pequeno detalhe do livro trabalhe em conjunto.⁸

É por isso que além da capa, é preciso observar outros elementos do livro:

- as guardas (se existem) e como seus elementos dialogam com a sequência narrativa;



9. Ibid., p. 16. Embora “literacy” seja usualmente traduzido por “alfabetização”, algumas acepções mais restritas que esse termo tem em português podem limitar seu significado. Pois, além de designar a “habilidade de ler e escrever”, a palavra *literacy* está associada à “competência ou conhecimento em qualquer área específica”.

10. ROWE, D. W. *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1994, p. 2.

- os componentes da folha de rosto;
- a dedicatória e outras páginas que antecedem a narrativa propriamente dita;
- como a narrativa inicia e, finalmente, como as guardas finais e a quarta capa a encerram.

E ele conclui:

Compartilhando a preocupação de John Dewey relativa à ausência da experiência estética na vida cotidiana, acredito que a alta qualidade da arte e do *design* dos livros-álbum, que se constituem numa presença tão comum em muitas das classes de cursos primários, pode ser crítica no desenvolvimento do senso estético visual das crianças, ao mesmo tempo em que contribui para desenvolver suas habilidades em *literacy*.⁹

O que vem na sequência é algo pouco usual em nossos livros sobre compreensão leitora. Baseado no trabalho de alguns teóricos, Sipe apresenta conceitos básicos sobre a leitura de imagens, sob a “perspectiva a semiótica” e a da “teoria visual estética”.

Lendo os signos: as perspectivas semióticas

Para explicar o que pensam os teóricos desse campo, Sipe cita D. W. Rowe,¹⁰ para quem a língua (escrita ou falada) “é apenas um dos subconjuntos das muitas formas de comunicação usadas pelos humanos para construir sentido a partir do seu mundo.

Sendo um sistema de signos, o livro-álbum “pode constituir-se num *locus* para a interação e combinação de muitos sistemas de sinais”.

Pois a leitura desse tipo de livro

(...) encontra sua contrapartida nas formas mais tecnologicamente avançadas de hipertexto, o que faz com que na leitura (...) crianças e adultos estejam no mesmo nível no processo de interpretação de sinais.¹¹

Detendo-se no trabalho de William Mœbius, o autor apresenta os cinco conjuntos de códigos, agrupamentos de sinais convencionais no campo das artes que teriam potencial para construir sentido na criação e na leitura de livros ilustrados, e que vale a pena reproduzir aqui, para que sejam pensados como ferramentas de análise.

- **Códigos de posição:** a localização da personagem na página pode sugerir muitas interpretações relativas à sua situação em uma passagem da narrativa ou à forma como está se sentindo.
- **Códigos de perspectiva:** da mesma forma, as diferentes perspectivas utilizadas nas ilustrações podem engendrar muitas associações carregadas de sentido.
- **Códigos da moldura:** a presença de molduras nas imagens pode provocar muitas sensações; por exemplo, a de enxergar por uma janela. A forma da moldura também pode estar carregada de significados. Por outro lado, a ausência de moldura tem outros potenciais interpretativos: as imagens sangradas podem nos colocar no meio da ação, ou até expandir nossa imaginação, sugerindo que há “uma vida para além do confinamento da página, de forma que o observador se torna mais um participante do que um espectador dos eventos ilustrados”.
- **Códigos de linhas e capilaridade:** linhas finas ou grossas, mal definidas, poucas ou em abundância, hachurados – tudo isso ajuda a criar sentido.
- **O código da cor:** em geral, usam-se as associações tradicionais que fazemos das cores com sentimentos e emoções, mas também pode haver um sistema particular de uso das cores criado por um ilustrador em particular.¹²

11. Ibid.

12. MÖBIUS, W. Introduction to picturebook codes. In: *Word and Image*, 2, 141-158, 1986.

13. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 19.

14. OCVRK, O. G. *Art fundamentals: Theory and practice*. Boston: McGraw-Hill, 2006.

15. Idem, *ibidem*.

Para aprimorar a compreensão na leitura de livros-álbum, é preciso, então, que as crianças aprendam na escola a dominar ao menos noções elementares desse conjunto de códigos. Isso, claro, com a ressalva – de minha parte agora – de que, sob a mediação do professor, elas podem aprender a utilizar intuitivamente esses recursos, sem a necessidade de saber nomeá-los.

As perspectivas da teoria visual estética

Sipe também examina as ferramentas que essa teoria dá ao mediador em seu trabalho com as crianças, pois, segundo ele, “a compreensão literária completa dos livros-álbum inclui aprender as convenções e princípios das artes visuais, pelo menos de forma implícita”.¹³

Aos elementos que tradicionalmente compõem o *design* visual – **cor, linhas, forma e textura** – Sipe acrescenta o **valor**, elemento usado por O. G. Ocvirk,¹⁴ para definir “a amplitude de tons, tanto em cor como em preto e branco”.¹⁵

- A **cor** tem três aspectos, utilizados para fins de expressividade: matiz, tonalidade e saturação. Valendo-se deles, os artistas manipulam nossa atenção e sugerem significados simbólicos. Outros teóricos lembram as associações tradicionais que fazemos das cores com diferentes estados psicológicos, embora as associações feitas variem de cultura para cultura.

- A **linha** também pode variar intensamente, de forma que o artista possa se valer da espessura, da suavidade e da rudeza para se expressar, o que faz com que seja “talvez a ferramenta expressiva mais poderosa em seu arsenal”.

- As **formas**, seu tamanho e posicionamento na página também são sempre carregados de sentido.

- Diferentes **texturas** nos dão a ilusão de diferentes superfícies.
- Finalmente o **valor**, elemento agregado por Ocvirk, diz res-

peito às associações simbólicas que a relação entre tons claros e escuros provoca no leitor.

“Esses elementos” ressalta o autor, “trabalham juntos para criar um efeito total, a que se costuma dar o nome de estilo”¹⁶. Citando mais um teórico da teoria visual estética, David Novitz,¹⁷ Sipe explica que o **estilo** pode ser definido em três níveis: o **pictórico**, o **artístico** e o **pessoal**, e, nos livros-álbum, os artistas podem tanto utilizar seu estilo pessoal como também fazer referência a estilos pictóricos ou artísticos variados, porque, afinal, como considera Ernst Gombrich, “a história da arte é a história de artistas imitando o trabalho de outros artistas”, de acordo com os “*schemata*” vigentes em cada período.¹⁸ Dessa forma, é preciso também levar em consideração como o estilo de um artista em particular se relaciona com as convenções ou *schemata* disponíveis para ele ou ela no momento histórico em que vive.

E conclui:

A consequência das ideias de Gombrich para o uso de livros-álbum em ambientes educacionais é que as crianças deveriam ser expostas a uma ampla gama de estilos artísticos e mídias, e que deveriam aprender a comparar e contrastar esses estilos, assim como analisar os vários elementos (linha, forma, cor, textura etc.) que compõem cada estilo.¹⁹

Como se vê, a simples enumeração desses elementos nos dá pistas muito interessantes de como a leitura desses livros pode ser realizada.

A relação entre texto e imagens no livro

O próximo item do capítulo 1 do livro é dedicado a uma qualidade singular dos livros-álbum, nos quais “a sequência de ilustrações e outros aspectos visuais desempenham um papel tão importante na expressão total de sentido quanto as palavras do texto”.²⁰

16. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 20.

17. NOVITZ, D. “Conventions and the growth of pictorial style”. *British Journal of Aesthetics*, 16, 324-337.

18. GOMBRICH, E. H. A. *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1969. Os *schemata* poderiam ser definidos como estruturas mentais que vamos construindo para organizar os conhecimentos adquiridos. Algo como o **repertório** de que dispomos a respeito de cada assunto. Vamos falar mais sobre o assunto na segunda parte do artigo.

19. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 21.

20. *Ibid.*, p. 21-22.

21. LUNN, J. The picturebook: A commentary. In HUDSON, A. & COOPER, S. A. (orgs.). *Windows and words: A look at Canadian children's literature in English*. Ottawa, Ontario, Canada: University of Ottawa Press, 2003, p. 189.

22. São Paulo, Global, 2009.

23. Livro publicado em português pela editora CosacNaif e atualmente indisponível.

24. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 22.

25. Ibid.

Mais uma vez, Sipe recorre às opiniões de vários teóricos cujas concepções embasam seu trabalho. Entretanto, vamos nos deter apenas em uma delas, a de Janet Lunn, a quem é dado um destaque especial. Para ela, nesse tipo de livro “palavras e imagens precisam atuar como verdadeiros parceiros” e “os melhores livros-álbum constituem-se num bom casamento entre as imagens e a narrativa”.²¹

Ou seja, a sequência narrativa ficaria incompleta sem esse casamento. Embora, como salienta o autor, até o final da década de 1970 as autoridades norte-americanas no assunto ainda fossem da opinião de que o texto é a parte mais importante do livro, como se a história fosse a melodia e as ilustrações, apenas seu acompanhamento. (O que nos traz o consolo de pensar que não é apenas no Brasil que isso aconteceu e ainda acontece...)

Para nos esclarecer, ele compara livros bem conhecidos por nós. *O passeio de Rosinha* (de Paty Hutchins)²² e *Onde vivem os monstros* (de Maurice Sendak)²³ são exemplos de livros ficariam “incompletos e confusos” sem as imagens; enquanto os livros de Harry Potter (de J. K. Rowling), além de sobreviverem muito bem sem ilustrações, ficariam inacreditavelmente longos se profusamente ilustrados. Assim, “é preciso distinguir os livros-álbum (nos quais as imagens são necessárias) dos livros ilustrados (nos quais as imagens são opcionais e acrescentadas para enriquecer o sentido)”.²⁴

Ele acrescenta ainda que, embora o surgimento de novas tecnologias - incluindo a TV, o cinema e a internet e as mídias sociais dela decorrentes - tenham abalado a importância das palavras sobre as imagens em nossa sociedade, essa predominância ainda persiste - o que torna o livro ainda mais instigante: “Com o livro-álbum isso não pode acontecer, porque palavras e imagens trabalham juntas em pé de igualdade, para produzir o efeito total”.²⁵

Muitos teóricos usaram metáforas musicais e teatrais para definir essa dependência mútua entre texto e imagens. Mas há também outras metáforas:

- “o entrelaçamento do texto com as imagens” (E. Moss);²⁶
- “dois padrões ondulados que podem se combinar para formar outro, mais complexo” (Miller);²⁷
- o texto e a ilustração como “placas tectônicas”, deslizando e resvalando um no outro, no decorrer do livro (Möebius);²⁸
- um “polissistema” que atua em termos da interdependência entre texto e imagens, o que faz com que nenhum deles seja “unívoco” e haja uma grande dose de complexidade e uma diversidade quase interminável, como nos sistemas ecológicos (Lewis);²⁹
- uma “interanimação” no sentido de que as palavras e as páginas numa página se “interanimam” mutuamente (Lewis).³⁰

Ele conclui que, afinal, não existe uma separação clara entre palavras e imagens, uma vez que há casos em que um pode “invadir” o terreno do outro, como os balões dos quadrinhos no espaço do texto, ou o uso de tipologias que transformam o texto em ilustração. Menciona também os elementos que se pode acrescentar ao livro hoje, como os *pop-ups* e outros recursos, que “expressam significado e função num complexo sistema ecológico de interdependência entre as palavras e as imagens”.

Em seguida, Sipe acrescenta suas próprias definições para a relação texto/imagem:³¹

- sinergia (“que resulta num conjunto estético maior que as partes”);³²
- “transmediação” (conceito retirado da semiótica, segundo o qual ocorre “a tradução de um conteúdo de um sistema de signos para outro” e que faz com que o leitor oscile do sistema de signos do texto verbal para o sistema de signos das ilustrações).

Como se vê, há inúmeras diferentes visões sobre a relação texto/imagem entre vários estudiosos do assunto. Alguns deles são: J. Schwarcz, Perry Nodelman, J. Golden, Maria Nikolajeva e Carole Scott.

Não seria possível detalhar todas essas referências bibliográficas aqui. Mas Sipe nos deixa a importante constatação de que, ao

26. MOSS, E. A certain particularity: An interview with Janet and Allen Ahlberg. In: *Signal*, 61, 1990, pp. 20-26.

27. MILLER, J. *H. Illustration*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

28. MOEBIUS, op. cit.

29. LEWIS, D. Going along with Mr. Grumpy: Polysystemy and play in modern picturebook. In: *Signal*, 80, 1996, pp. 105-119.

30. LEWIS, D. *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London: RoutledgeFalmer, 2001.

31. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 23.

32. Ibid.

33. *Ibid.*, p. 26

34. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 28 (Kellogg citado por Sipes). Ver Steven Kellogg In: <http://www.stevenkellogg.com/page2.html> (Acesso: 02/07/2019).

35. ARIZPE, E.; STYLES, M. *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Nova York, RoutledgeFalmer, 2003.

36. Ambos publicados no Brasil pela Editora Pequena Zahar.

37. Ainda não publicado no Brasil.

ler um livro-álbum, as crianças deslocam-se continuamente do texto para a ilustração e que, assim, às vezes é difícil atribuir qualquer comentário por parte delas a um ou outro desses elementos separadamente. Assim, o melhor (pensando em Roland Barthes e sua ideia de “revezamento” entre texto e imagem, como lembra Sipe) é não fazer desses livros uma leitura linear. Ler um livro-álbum envolve “muitas releituras, volta às páginas anteriores, revisões, ler mais devagar e reinterpretando” o que já foi lido.³³

Sipe ainda destaca a forte tensão envolvida na leitura de livros-álbum, pois, enquanto as palavras nos impelem para a frente para descobrir o que vai acontecer, as imagens nos convidam a saboreá-las e demorar-se mais em cada página. E cita as palavras do autor/ilustrador Steven Kellogg para quem o artista

(...) estabelece relações e tensões entre as ilustrações e o texto, permitindo descobertas mágicas e revelações sutis que emergem nas áreas intermediárias. Quando isso acontece, há uma fusão extraordinária de todos os elementos, e a nova expressão dinâmica que se cria introduz os jovens leitores no mundo da arte.³⁴

Pesquisas sobre as respostas das crianças aos livros-álbum

Para terminar o capítulo, são relatadas algumas experiências sobre compreensão leitora e recepção da leitura de livros-álbum pelas crianças.

Vou citar aqui apenas alguns.

O primeiro é o das pesquisadoras Evelyn Arizpe e Morag Styles, que realizaram, em 2003,³⁵ um estudo com crianças de 4 a 11 anos com backgrounds linguísticos e culturais diversos. Esse estudo incluiu a leitura de *O túnel* e de *Zoo* (de Anthony Browne),³⁶ e de *Lily takes a walk* (de Satoshi Kitamura).³⁷

Outra pesquisa foi realizada por M. A. Belfatti³⁸ (com a leitura do livro *Zoo*), que apontou a evolução dessa recepção por parte das crianças:

Embora no começo as respostas dos alunos (de uma classe de 2º ano) se centrassem principalmente previsões e conexões pessoais com o texto, as respostas posteriores evidenciaram análises críticas de como as mudanças de perspectiva em *Zoo* tornaram difusas as fronteiras entre humanos/animais e liberdade/aprisionamento.³⁹

Outras experiências demonstraram que as crianças respondem muito bem à leitura de elementos peritextuais (ou paratextuais) dos livros – aqueles que não fazem parte do texto propriamente dito, seja ele verbal ou imagético, mas que podem ter muita relevância na construção do sentido. As guardas iniciais e finais dos livros, suas cores, as imagens que apresentam foram observadas e compreendidas por crianças pequenas, de educação infantil a 2º ano.

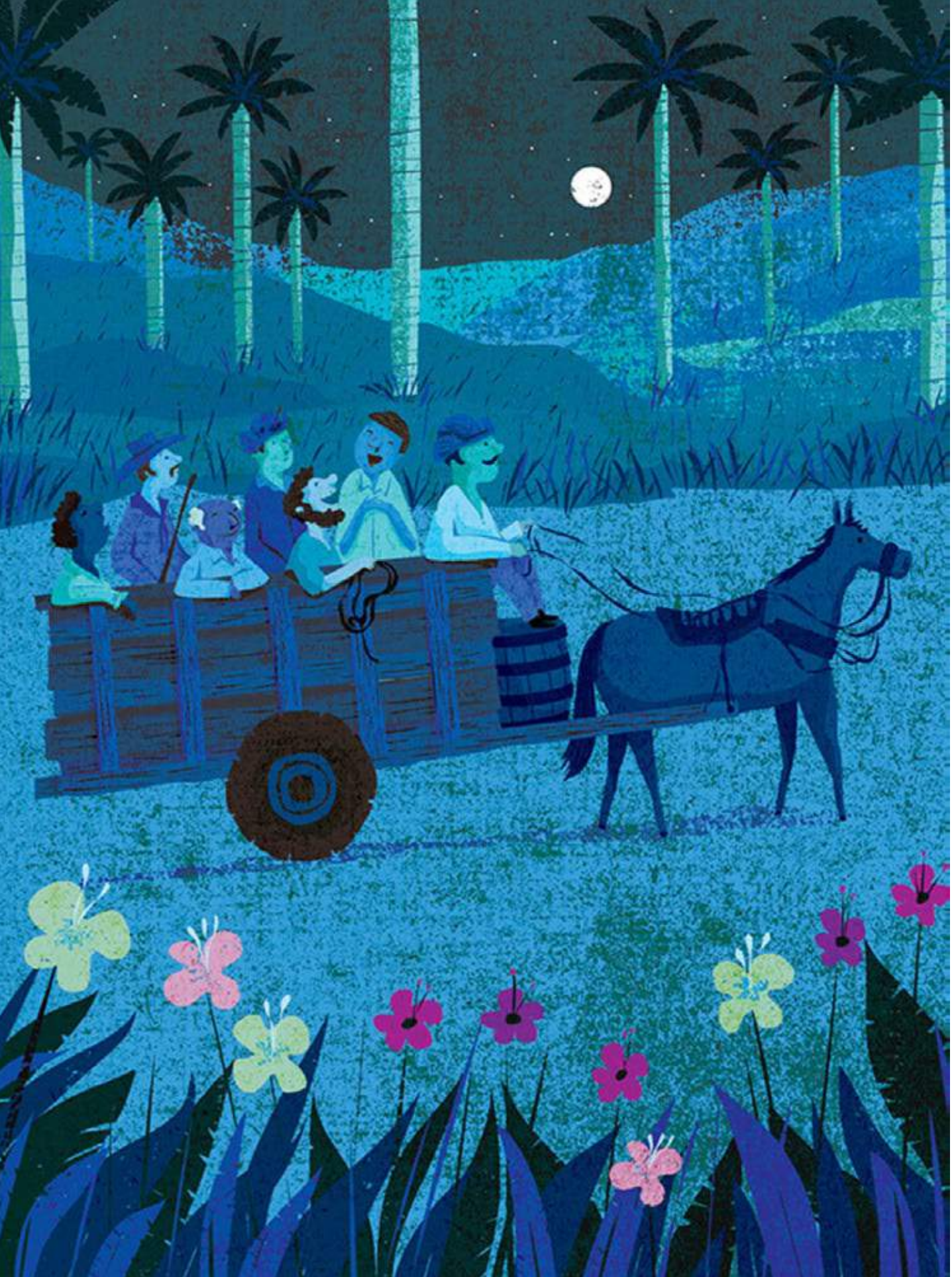
Esses pesquisadores encontraram nove principais maneiras pelas quais as crianças respondem à leitura:

1. Referências às convenções de construção, produção e leitura dos livros;
2. Descrição;
3. Interpretação e avaliação;
4. Previsão;
5. Atenção à linguagem escrita;
6. Conexões intratextuais (de elementos dentro do próprio livro);
7. Conexões intertextuais com livros e outros produtos culturais;
8. Conexões pessoais;
9. “Performances” criadas pelas crianças.

Também houve pesquisadores que testaram a reação das crianças na leitura do que Sipe chama de “livros-álbum pós-modernos”. Essa é uma informação muito interessante porque, embora a denominação “pós-moderno” possa ter diversos e diferentes significados, a principal característica da literatura pós-moderna é que seu objetivo “não é seduzir o leitor para a ilusão de que entrou em um outro mundo”.⁴⁰ São textos que incluem elementos metalinguísticos e

38. Belfatti citada por BELFATTI, M. A. *Revisiting Anthony Browne’s Zoo: Young children’s responses to literature with repeated read-alouds*. Original submetido para publicação, 2005.

39. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children’s Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 30 (Belfatti citada por Sipe).



autorreferenciados que apresentam qualidades, como: ludicidade (o texto é um *playground* para os leitores); multiplicidade de sentidos; intertextualidade; subversão, ou “deboche” das convenções literárias e outros; distinções não claras entre vários elementos da cultura popular com erudita, autores e leitores, características dos gêneros.

Esses elementos se encontram cada vez mais presentes nos livros-álbum. E, apesar de livros desse tipo apresentarem um grau maior de dificuldade na leitura, as respostas das crianças foram quase sempre positivas. Algumas experiências mostraram que elas são muito mais criativas e flexíveis que os adultos com relação a livros assim, para cuja leitura são necessários, de acordo com pesquisas realizadas, habilidades similares às requeridas pela “*webliteracy*”⁴¹ (algo como, “habilidade mínima necessária para compreender os conteúdos da internet”): “atenção para informação transmitida por elementos não textuais, aquisição de múltiplas fontes de informação, análise da informação e processamento associativo”.⁴²

40. *Ibid.*, p. 31.

41. PANTALEO, S. The long, long way: Young children explore the fabula and syuzhet of *Shortcut*. In: *Children Literature in Education*, 35 (1), 2004, pp. 211-233.

42. SIPE, L. R. Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom, op. cit., p. 32 (Pantaleo citado por Sipe).

Sobre o Capítulo 2, a compreensão literária nas crianças pequenas: o texto ou o leitor? (“Young children’s literary understanding: either text or reader”)

Neste segundo capítulo, o autor passa a discutir aspectos da teoria socioconstrutivista e da atuação do professor como mediador de leitura na sala de aula.

O paradigma socioconstrutivista e a abordagem socio-cultural de Vigotski

Sipe começa discorrendo sobre o surgimento, na segunda metade do século XX, do paradigma sociocultural construtivista, que, segundo ele, provocou duas grandes mudanças nas concepções de realidade e de linguagem:

43. Ibid., p. 36.

44. Ibid., p. 37.

45. Ibid.

a) A conceitualização tradicional e objetiva da realidade como “aquilo que está lá fora” se embasa na convicção de que ela tem uma organização e uma existência objetivas, independentes de nossa atuação; segundo o novo paradigma, a realidade é “socialmente construída por grupos de pessoas”. Assim, para ele, “se a realidade é mais inventada que dada, então, a distinção entre o observador e o observado é difusa ou inexistente”.⁴³ Os construtivistas, segundo ele, falam da “produção” de conhecimento mais que da “descoberta” de conhecimento.

b) A linguagem deixa de ser vista como algo transparente, como um sistema de signos que tem coerência interna, “mas nenhuma correspondência direta com a realidade”.⁴⁴ Por essa visão, “a forma pela qual falamos ou escrevemos sobre o mundo social humano, na verdade, cria esse mundo”. Assim, a linguagem também está impregnada dos valores e da visão de mundo daqueles que a utilizam.

Segundo Sipe, essas duas mudanças trouxeram à tona a ideia de que “para as crianças pequenas a linguagem oral em ambientes sociais é um componente crítico de seu desenvolvimento cognitivo, e um dos principais fatores na aprendizagem”.⁴⁵

Foram essas ideias, segundo ele, que embasaram a teoria de Vigotski sobre a abordagem sociocultural, que se preocupa com a maneira como as forças sociais e culturais do entorno afetam o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Uma das principais qualidades de sua teoria [de Vigotksi] é que ele não concebia o pensamento como sendo “limitado pelo cérebro ou pela mente de um indivíduo” (...), mas sim sentia que “a mente se estende para além da pele” (...) e está unida a outras mentes de forma irrevogável. Vigotski enfatizava, portanto, a natureza social do conhecimento [cognition], mais que sua natureza individual (como fez Piaget). Vigotski argumentava que

“toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social e, depois, no individual”.⁴⁶

Foi essa visão que levou Vigotski a imaginar a existência da “zona proximal do desenvolvimento”, que dá ao adulto mediador uma importância vital na transformação dos saberes “potenciais” de uma criança em saberes “reais”.

Essa concepção também originou a ideia de “*scaffolding*” criada por Wood, Bruner e Ross⁴⁷

para descrever as maneiras pelas quais os adultos se esforçam para delicadamente dar apoio às crianças, orientando, “conversando com elas” por meio de uma sequência de ações, deixando as crianças fazerem o que podem, e tornando disponíveis as partes mais difíceis da tarefa.⁴⁸

Conversar na sala de aula

A palavra *scaffolding*, que significa “andaime”, exprime esse trabalho de ir fornecendo apoio para que os alunos vão criando seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, as conversas e as interações em sala de aula tornam-se fundamentais para alicerçar essa construção.

Mas não se trata, segundo Sipe, de qualquer interação. Estão excluídas as que ele classifica como do tipo I.R.E. (sigla que para nós poderia ser I.R.A. = iniciação - resposta - avaliação), em que o professor lança um problema, os estudantes respondem e o professor dá sua avaliação final.

Há duas questões importantes relativas a esse tipo de interação, que merecem uma reflexão mais profunda: a primeira é que pesquisas constataram ser ela “a marca registrada do discurso conduzido pelo professor” na maior parte das situações de sala de aula; a segunda, que a linguagem oral utilizada pelo professor

446. Ibid.

47. WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100.

48. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 38.

49. Ibid., p. 39.

50. *Ibid.*, p. 40.

para se comunicar com seus alunos se constitui num verdadeiro “currículo oculto”, tal a força de controle que pode desempenhar.

Segundo ele, existem culturas em que as crianças não estão habituadas a responder perguntas para as quais quem está perguntando já sabe a resposta – o que certamente pode prejudicá-las em seu desempenho escolar. Essas são o tipo de questões propostas em situações em que os professores “controlam todo o poder porque estão na posição de avaliar as respostas”.⁴⁹

A consequência da postura sugerida por Sipe é que as conversas em sala de aula realizadas a partir das leituras feitas de forma coletiva – que se constituem em “eventos de fala” – “é que essas discussões sobre o livro não deveriam ser rigidamente controladas pelo professor, e que as crianças deveriam ter a oportunidade de relatar suas experiências pessoais com relação à narrativa”.⁵⁰

Perspectivas cognitivas na compreensão que as crianças têm das narrativas

Várias teorias tentaram abrir espaço para dar voz às crianças e descobrir mais sobre como se desenvolve a compreensão literária. Um exemplo são as “teorias da representação narrativa”, que criaram a “gramática”, os “mapas” e os “esquemas” narrativos baseados na “teoria dos esquemas” (ou *schemata*) criada por alguns teóricos e cujas maiores descobertas são ainda aceitas.

Essa descoberta é que aquilo que aportamos ao ato de ler (ou a qualquer experiência) na forma de conhecimento anterior, é um fator extremamente importante para a maneira como compreendemos essa experiência. Informações novas são, de certo modo, filtradas por nosso conhecimento anterior (...).

(...) A compreensão literária, de acordo com essa teoria [a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Cognitive Flexibility Theory) envolve-

ria a exposição a muitas histórias, de preferência grupos de histórias (...) de um tipo particular de gênero ou de história.⁵¹

Sipe discorre longamente sobre as descobertas decorrentes de experiências realizadas pelos defensores dessa teoria, mas termina afirmando que, embora tenham chegado a descobertas importantes, apresentam várias limitações:

1. Como decorrência da necessidade de exposição a muitas narrativas do mesmo tipo, muitas experiências se basearam em textos “falsos”, criados especialmente para a experimentação; modelos que não refletem a complexidade dos livros disponíveis comercialmente e lidos em sala de aula.

2. Os modelos utilizados se limitavam à ideia tradicional dos elementos da narrativa, como cenário, personagens, enredo e tema, que podem “representar apenas aspectos restritos da compreensão literária das crianças”.

3. Os mapas, modelos ou gramáticas narrativos se referem apenas ao texto escrito, não levando em consideração as ilustrações - sempre presentes nos livros reais lidos pelas crianças - e sua importância na construção de sentido por parte delas.

4. Como o foco dessas experiências se situa principalmente nos textos e não nos leitores, elas não consideram que diferentes leitores podem ter diferentes interpretações para o mesmo texto.

5. Finalmente, Sipe cita críticos dessas teorias que consideram que elas não trabalham com a ideia de “estranhamento” que a leitura literária deveria proporcionar, ao colocar o leitor em contato com as ambiguidades características desse tipo de leitura.

Sipe cita dois teóricos, Miall e Kuiken,⁵² para quem:

Lemos textos literários porque eles nos permitem refletir sobre nossas próprias crenças e dúvidas; para descobrir mais sobre o que são, para reconfigurá-las, para situar as ideias que temos sobre nossos anseios e identidade de uma perspectiva diferente. As

51.Ibid., p. 41.

52. MIALL, D. S.; KUIKEN, D. “Beyond text theory: Understanding literary response”. *Discourse Processes*, 17, 1994, pp. 337-352.

53. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 42 (Miall e Kuiken citados por Sipe).

54. *Ibid.*, p. 43.

diferenças entre as respostas literárias dos leitores não são, assim incidentais, elas são fundamentais”.⁵³

Com base nessa teoria, a compreensão literária consiste nas habilidades para: (1) sugerir múltiplas interpretações e para (2) utilizar essas interpretações para pensar de novas maneiras sobre suas vidas e o mundo – para “olhar com estranhamento” (“*de-familiarize*”) para a vida.

Perspectivas literárias do uso da literatura na sala de aula

Mas Sipe ainda nos alerta para a questão de que, como mediador, é preciso considerar: “(1) a qualidade literária dos textos, bem como (2) a qualidade literária das respostas dos leitores à literatura”.⁵⁴

Há inúmeras variações entre as teorias que estudam as respostas ao texto literário. Ele as situa num espectro com polos opostos, que vai daquelas totalmente focadas no texto às totalmente focadas no leitor.

Ao analisar essas teorias e seus principais representantes, ele não só nos fornece um panorama histórico como também nos informa sobre as bases conceituais sobre as quais elas se situam. É por isso que, neste capítulo, faz um apanhado de diferentes perspectivas literárias sobre o uso de literatura em sala de aula. Para simplificar, podemos dizer que Sipe faz um apanhado histórico e conceitual de teóricos e teorias:

a) que se concentram totalmente no texto, considerando-o como algo dado e imutável, para os quais o conteúdo é o principal determinante durante o ato de interpretação;

b) que se situam no extremo oposto e consideram que o leitor tem total liberdade de criar suas próprias interpretações a partir da leitura de qualquer texto. Há representantes bem radicais desse ponto de vista, como Stanley Fish⁵⁵, que criou o conceito de “comunidade interpretativa” para um conjunto de pessoas (numa



55. FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

56. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 55.

57. ISER, W. *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1978, p. 50.

sala de aula, por exemplo) que lê e interpreta um texto segundo suas próprias regras.

Em sociedades como a nossa, nas quais muitas vezes existe uma visão “messiânica” do texto, como portador de verdades inquestionáveis, ou onde é senso comum considerar que determinadas leituras podem ser prejudiciais às crianças, nada mais oportuno do que dar espaço a conversas sobre como ocorre a recepção do leitor.

Sobre o Capítulo 3, “a compreensão literária das crianças pequenas: entre o texto e o leitor” (“young children’s literary understanding: between text and reader”)

Terceiro e último capítulo da primeira parte do livro, Sipe aprofunda o que foi desenvolvido no capítulo 2, revelando as teorias de compreensão literária que considera mais adequadas para o trabalho com leitores em formação: aquelas que ficam entre o texto e o leitor, as que “dão poder e autoridade equivalentes aos textos e aos leitores”, ou seja, que tentam “atingir um equilíbrio entre a informação contida no texto (e as restrições por ele impostas) e as prerrogativas e o controle do leitor”⁵⁶ - entendendo-se “texto” aqui não só como escrito, mas também como imagens.

Ele escolhe basicamente duas linhas de pensamento sobre as quais se debruçar: as desenvolvidas por Louise Rosenblatt e Wolfgang Iser. Segundo ele, no campo da teoria de interpretação literária que ficou conhecida como a da “recepção do leitor” (*reader’s response*), que se dedica a estudar a resposta ou reação do leitor ao texto, esses são os dois teóricos que mais têm influenciado as pesquisas em sala de aula.

Wolfgang Iser⁵⁷ considera que a leitura não conduz o leitor a nenhuma espécie de devaneio (“*daydreaming*”) no vazio, “mas ao preenchimento de condições que já estão estruturadas no texto”.⁵⁸ Para ele, a leitura é uma “interação” entre o texto e o leitor, em que

ambos têm sua participação e importância. O leitor, utilizando o que ele chama de ponto de vista em movimento (*wandering viewpoint*),

não apenas focaliza a variedade de personagens e o que eles sabem em comparação ao que o narrador nos está contando, como também vai e volta das memórias do que já foi lido à leitura que está sendo feita no momento, revisando essas memórias à medida que novas informações são acrescentadas enquanto lê.⁵⁹

Nesse interjogo, suas expectativas são constantemente modificadas pelas novas descobertas e logo transformadas em novas memórias.

Outro conceito de Iser que é importante para a construção da ideia de interrelação entre o leitor e o texto é o da existência de indeterminações ou lacunas no texto, que precisam ser preenchidas ou completadas pelo leitor por meio de inferências. O leitor complementa o que o texto não diz, mas isso precisa ser feito de forma a “criar consistência”, construir coerência, processo que

carrega um alto grau de similaridade com os importantes conceitos de Piaget, de assimilação e acomodação, no processo constante de revisão de expectativas à luz de novos conhecimentos (...). O processo de leitura envolve antecipação, frustração, retrospecto, reconstrução e satisfação.⁶⁰

Por fim, Sipe menciona a ideia de leitor implícito, presente na teoria de Iser, como “aquele que é estabelecido pelo próprio texto, por meio das ‘estruturas que convidam a respostas’ do texto”.⁶¹ E conclui:

Portanto, os professores cuja visão de compreensão literária coincide com os princípios de Iser deveriam (1) dar um pouco mais de credibilidade ao poder do texto, ao mesmo tempo que dão importância às interpretações das crianças; (2) incentivar as

58. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 55 (Iser citado por Sipe).

59. *Ibid.*

60. *Ibid.*, p. 56.

61. *Ibid.*

62. Ibid.

63. ROSENBLATT, L. M. Viewpoints: Transaction versus interaction - A terminological rescue operation. In: *Research in the Teaching of English*, 19, 1985, p. 103.

64. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 57 (Rosenblatt citada por Sipe).

65. Ibid.

crianças a adotar um “ponto de vista em movimento”, perguntando a elas o que as várias personagens podem estar pensando na mesma situação, o que quem conta a história (o narrador) sabe que as personagens não sabem, ou o que uma personagem sabe e outra não; e (3) ajudar as crianças a preencher as “lacunas” da história conversando sobre o que a história não conta para nós.⁶²

Quanto a **Louise Rosenblatt**, embora seu trabalho, segundo Sipe, tenha sido “amplamente ignorado por outros teóricos da literatura”, ela é “a mais importante [teórica] para a pesquisa e a prática educacional correntes sobre *literacy*”.

Ainda segundo ele, muito antes de se falar em “recepção do leitor” Rosenblatt foi uma pioneira em enfatizar a importância do leitor no processo de leitura.

Em que consiste, basicamente, a teoria de Rosenblatt?⁶³ Bem, de forma bem resumida (ela foi uma pesquisadora que viveu muitos anos e que dedicou quase toda a sua vida ao desenvolvimento e reformulação de suas teorias), ela criou a ideia de que a **leitura é um processo “transacional”** que envolve o texto e o leitor em partes iguais. Dessa maneira, ainda segundo Sipe, ela não gostava de ser considerada uma teórica da linha “recepção do leitor”, porque para ela esse rótulo implicava privilegiar o leitor em relação ao texto.

Se Iser criou a metáfora do texto como “um conjunto de instruções”, para Rosenblatt ele é uma “*blueprint*”, “um projeto, um guia para a seleção, rejeição e ordenamento do que está se desencaixando’ na mente do leitor”.⁶⁴

Para esclarecer melhor sua visão da relação transacional entre o leitor e o texto, Rosenblatt criou a ideia de duas posturas básicas que o leitor pode ter diante do texto: a postura “eferente” e a “estética”.⁶⁵

A postura **eferente** é utilizada quando o leitor quer retirar informações do texto; sendo assim, seu foco é o que acontece “depois da atividade de ler”; já a postura **estética** é usada quando o leitor está interessado na experiência da leitura em si, ler é a fi-

nalidade em si dessa ação. Nesse sentido, segundo Sipe, “um dos grandes *insights* de Rosenblatt é que a ‘literalidade’ dos textos é, na verdade, uma ilusão; a literalidade reside não no leitor, mas no texto, quando ele escolhe a postura estética”. E, qualquer situação de leitura

fica em algum ponto do contínuo entre os polos eferente e estético; entre, por exemplo, um poema lírico e uma fórmula química. Eu falo de uma postura predominantemente eferente porque, dependendo do texto e do propósito do leitor, algum tipo de atenção a elementos qualitativos de consciência pode estar presente. Da mesma maneira, a leitura estética envolve ou inclui elementos referenciais ou cognitivos. Daí a importância da atenção seletiva do leitor no processo de leitura.⁶⁶

Para Rosenblatt, as crianças tendem naturalmente para a postura estética, e têm com ela tanta afinidade que essa postura “deveria ser um componente muito importante das experiências iniciais na educação”.⁶⁷ Ela afirma ainda que “o texto físico se constitui em simples marcas sobre um papel, até que um leitor transaciona com ele”.⁶⁸ “Em outras palavras, por si só o texto não tem sentido algum; o leitor é quem cria o sentido no processo de transação”.⁶⁹

De acordo com essa teórica, diz Sipe, “a resposta imediata, pessoal do leitor, não influenciada pelo professor, é o início crucial da experiência literária: ‘Sem um vínculo com as experiências passadas e interesses atuais do leitor, a obra não vai ‘se tornar viva’ para ele, ou melhor, ele não vai estar preparado para trazê-la à vida’”.⁷⁰

A partir daí entra em jogo o papel do professor, que, para começar, precisa organizar o ambiente de sala de aula de forma a estimular as respostas individuais, para que os alunos tomem consciência da diversidade possível de interpretações. Em seguida, de volta ao texto, são introduzidas informações “de fundo” sobre o

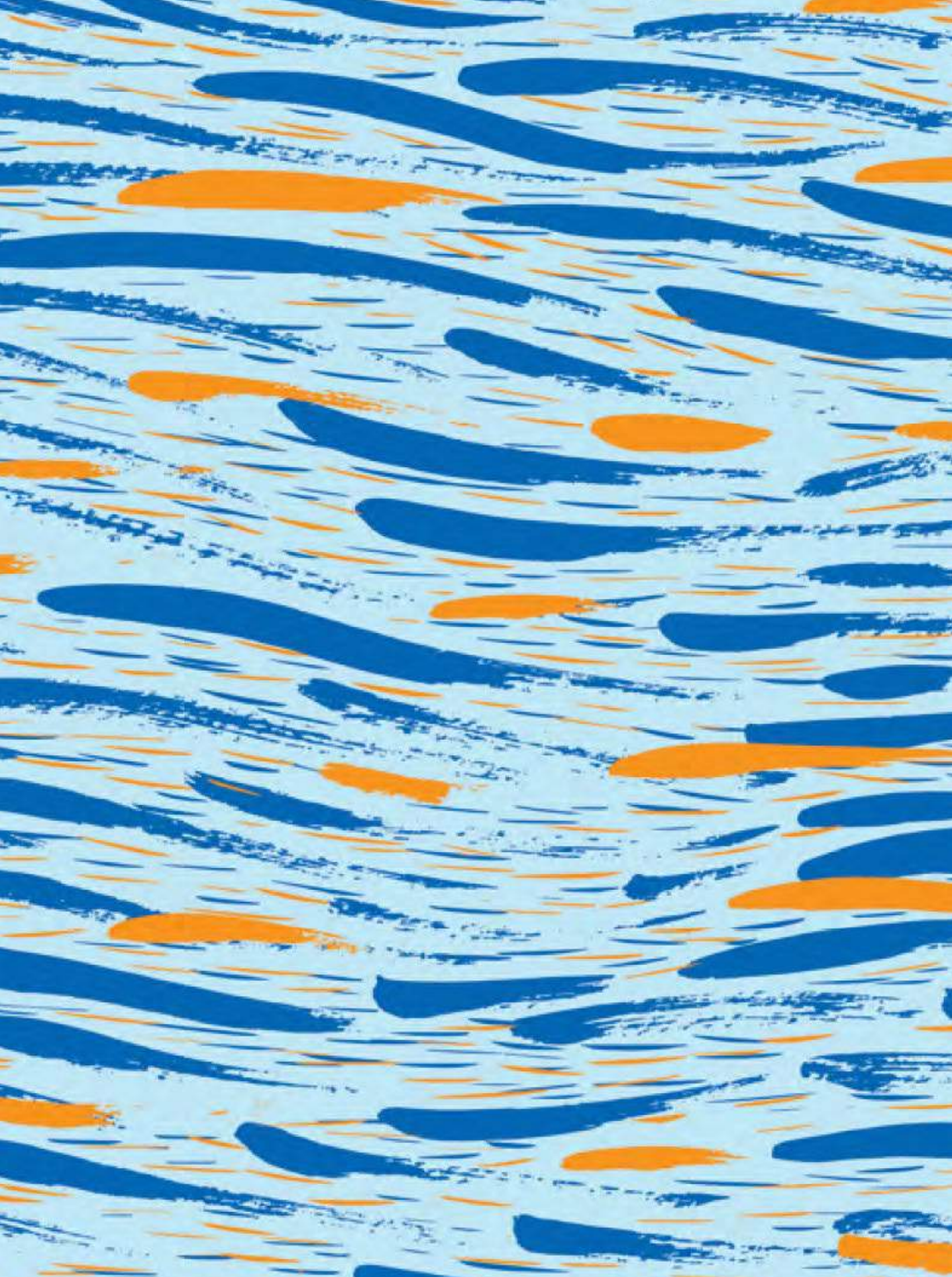
66. ROSENBLATT, L. M. The literary transaction: Evocation and response. In: *Theory into Practice*, 21, 1982, p. 269 (Citada por Sipe na p. 58).

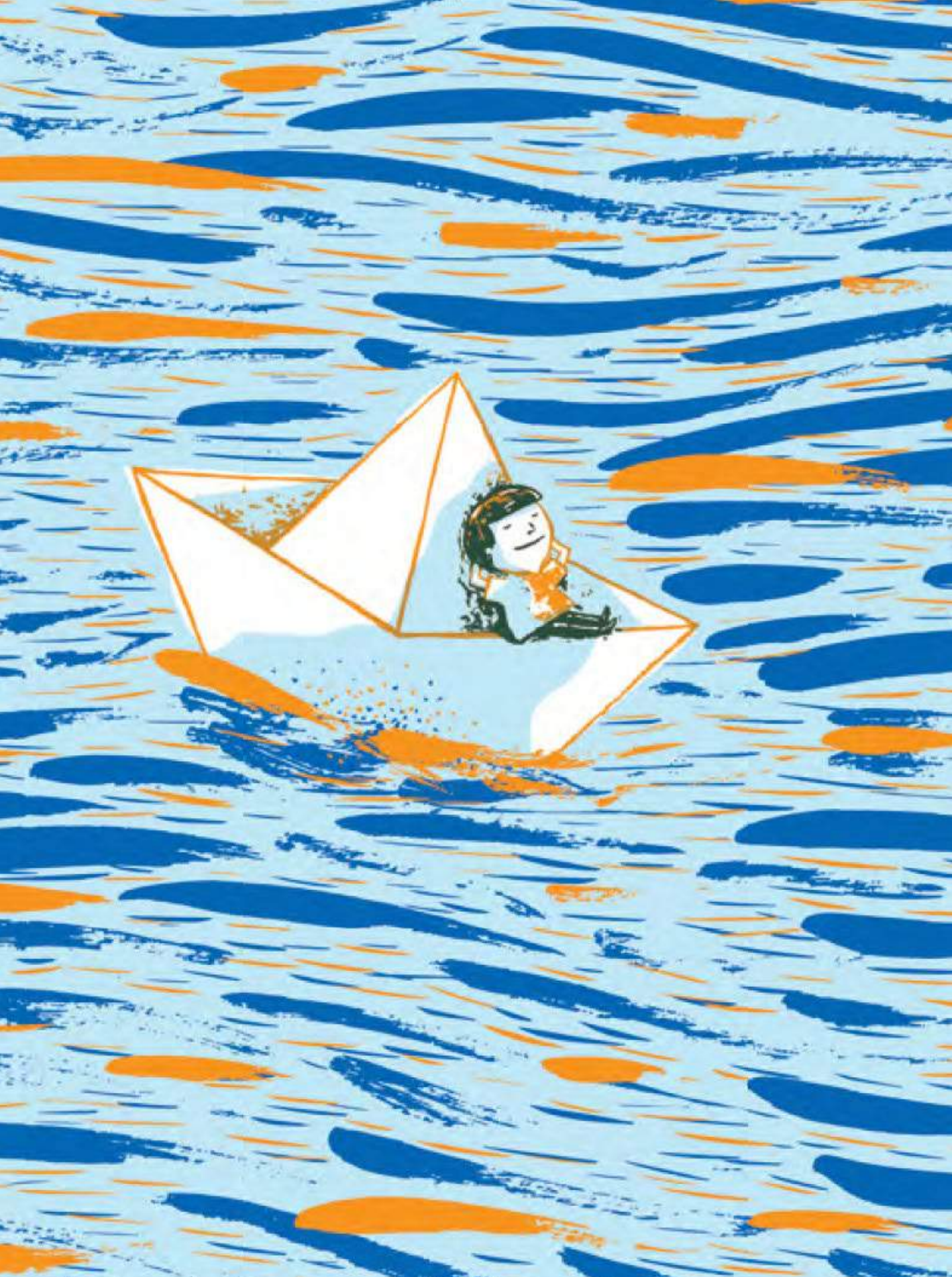
67. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 58.

68. ROSENBLATT, L. M. The aesthetic transaction. In: *Journal of Aesthetic education*, 20, 1986, p. 123.

69. SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, op. cit., p. 58.

70. *Ibid.*





71. Ibid., p. 59
(Rosenblatt
citada por Sipe)

72. Ibid.

73. Ibid.

autor, o ambiente histórico em que viveu, o gênero, aspectos formais e estruturais do texto, buscando criar novas interpretações e deixar de lado as que não são coerentes com o texto.

Assim, embora Rosenblatt acredite que a leitura ocorre “entre um leitor em particular, um texto particular, um tempo particular, em condições particulares”,⁷¹ não é verdade que ela considere que cada um tem sua resposta particular ao texto e que todas as respostas são válidas. “O objetivo é ajudar o aluno, no sentido de uma resposta ao texto cada vez mais controlada, mais válida, mais defensável”.⁷² Dessa forma,

os professores que adotam a concepção de Rosenblatt de compreensão literária devem enfatizar e respeitar as respostas estéticas iniciais das crianças a uma narrativa, e então, por meio da discussão e voltando ao texto, incentivá-las a modificar, refinar e estender sua compreensão da narrativa, sendo influenciadas pelas interpretações de outras crianças assim como a remissão à própria narrativa.⁷³

Como se vê, as concepções de Iser e Rosenblatt não são contraditórias, mas complementares. Apresentam pontos muito importantes de reflexão para os professores e mediadores de leitura.

Conversas sobre literatura em sala de aula

Como decorrência das posições defendidas até aqui, chegamos à questão das conversas sobre literatura em sala de aula, no caso de Sipe, com crianças em fase de alfabetização.

Mais uma vez, muitos estudiosos e trabalhos são citados no texto. As pesquisas mais coerentes chegam a conclusões de que essas conversas devem sair daquilo que os meios pedagógicos nos Estados Unidos chamam de “*gentle inquisitions*” no sentido de chegar às “*grand conversations*”.⁷⁵

As “*gentle inquisitons*” seriam as conversas mais comuns em sala de aula, em que, embora o professor interaja com os alunos, essa interação é construída a partir de uma série de perguntas totalmente controladas por ele:

O professor inicia um tópico apresentando uma questão, selecionando um ou mais alunos para responderem e fornecendo um *feedback* valorativo ou encorajador (“Certo”; “Boa ideia, mas não é bem aquilo que estávamos procurando”; “Você concorda com isso, Fulana(o)?”) e então introduzindo suas próprias ideias, interpretações e opiniões. Nesse padrão de conversa, as trocas entre professor e alunos ocorrem num ritmo relativamente rápido, à medida em que o professor se move, de criança em criança e de pergunta em pergunta.⁷⁵

O problema desse tipo de conversa, segundo Sipe, é que ela fica totalmente nas mãos do professor, deixando aos alunos pouco espaço para a construção de suas próprias interpretações.

Já as “*grand conversations*” se aproximam do que chamamos aqui de “rodas de conversa”, e diz respeito a uma conversa autêntica, viva, sobre o texto.

O professor abre a discussão com uma “grande” questão (...). O padrão da conversa é coloquial – o professor faz menos perguntas, mas as perguntas que ela ou ele faz são reações autênticas ao que os alunos estão dizendo. O diálogo ocorre espontaneamente e os alunos assumem a responsabilidade pela forma e pelo conteúdo da discussão. (...) Durante a conversa, o professor participa como um membro do grupo, intervindo quando necessário para facilitar e dar apoio (“*scaffold*”), mas são os estudantes que constroem o rumo da conversa. O professor costuma encerrar, resumindo, tirando conclusões ou estabelecendo objetivos para a próxima conversa ou dando apoio aos estudantes para que façam isso. Para serem bem-sucedidas, as *grand conversations*

74. O livro não se dedica especialmente à definição desses dois conceitos e como, infelizmente, não dispomos de uma vasta literatura a respeito, as definições dadas aqui são resultado de pesquisas que encontrei em publicações sobre educação.

75. Documento: “Grand conversations na escola primária”. Disponível em: http://www.education.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_grand_conversations.pdf, tradução nossa (Acesso: 01/02/2019).

76. Ibid.

77. CHAMBERS, A. Dime. *Los niños, la lectura y la conversación*. México, D. E., Fondo de Cultura Económica, 1993. (citado por Sipe, na p. 77).

exigem um ambiente de sala de aula seguro e inclusivo, que dê suporte aos alunos para expressar livremente suas ideias e opiniões e construir sentido de forma colaborativa.⁷⁶

Seria impossível reproduzir aqui o que Sipe discorre sobre as diferentes posições a respeito das conversas em sala de aula, citando trabalhos e pesquisas elaborados a partir de experiências em escolas com contextos muito diversos do nosso e de trabalhos ainda não publicados em português. O que pode ser esclarecedor, todavia, é o fato de ele citar várias vezes nosso conhecido Aidan Chambers, cujas propostas dão às crianças um espaço de liberdade para expressar sua opinião, ao mesmo tempo em que ajudam o professor a não perder totalmente o controle da conversa e não deixar que se afastem demais da leitura.

Sipe menciona o conjunto de perguntas propostas por Chambers, pensadas para incentivar as crianças a expressar seu entusiasmo pelo que leram. Desse conjunto fazem parte três tipos de perguntas: as básicas – tais como “Há alguma coisa de que você gostou ou não gostou no livro?”; as gerais – “Quando você olhou para o livro antes de lê-lo, que tipo de livro pensou que seria? Agora que terminou, o livro era como você imaginou?” – e as especiais – “De que personagens você mais gostou?”.⁷⁷

Chambers e outros pesquisadores, como L. McGhee, chegaram à conclusão de que as crianças podem atuar como críticos, que elas “possuem uma faculdade crítica inata”, na medida em que a cognição humana se realiza a partir da busca de padrões para construir sentido e, segundo Chambers, “quando criamos sentido, experimentamos prazer”.

As crianças costumam ser intransigentes (*unyielding*), “esperando que a narrativa tenha uma correspondência exata com sua própria experiência e costumam rejeitar narrativas onde não encontram esse tipo de correspondência”.⁷⁸ Entretanto, segundo Sipe:

A partir de experiências continuadas com narrativas, e com a ajuda de um professor que incentive a compreensão literária, uma criança pode ceder e experimentar a narrativa de dentro para fora, transformando-se na corporificação do leitor implícito do texto. Chambers dá especial ênfase ao envolvimento ativo do leitor em preencher as “lacunas” ou “vazios” do texto e em compreender o ponto de vista pelo qual a narrativa foi criada. Se habilidades como essas são incentivadas, as faculdades críticas da criança podem se desenvolver desde tenra idade.⁷⁹

78. *Idem, ibidem.*

79. *Ibid.*

Bem, parece-me que essas considerações têm muitos pontos de contato com o que pensam aqueles que estudam e valorizam o papel da mediação na formação de leitores no Brasil. Por isso, espero ter conseguido expressar nesta resenha uma visão geral da riqueza de informações e pontos para reflexão que a leitura de *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom* proporciona. Nos tempos em que vivemos, desenvolver a habilidade de compreensão literária e levar em consideração, no ato de leitura, tanto o texto quanto o leitor, passaram a ser uma questão de resistência: ao respeitar a opinião do leitor em concordar ou discordar daquilo que lê, o texto deixa de ser fonte de uma única interpretação, abrindo espaço para pluralidade de vozes – o que é essencial para o convívio democrático.



Referências bibliográficas

Citadas pela autora da resenha:

BADER, Barbara. *American Picturebooks: From Noah to the Beast Within*. New York: Macmillan, 1976.

LINDEN, Sophie van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosacnaif, 2010.

LINDEN, Sophie van der e DOUZOU, Olivier. *Album[s]*. Coédition Actes Sud; Coédition de facto edition, 2013.

SIPE, L. R. *Storytime - Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Nova York e Londres: Teachers College Press, 2008.

Citadas por Lawrence R. Sipe:

ARIZPE, E.; STYLES, M. *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Nova York, RoutledgeFalmer, 2003.

BELFATTI, M. A. *Revisiting Anthony Browne's Zoo: Young children's responses to literature with repeated read-alouds*. Original submetido para publicação, 2005

CHAMBERS, Aidan. Dime. *Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

GOMBRICH, Erns Hans Josef A. *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1969.

ISER, Wolfgang. *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1978.

LEWIS, D. *Going along with Mr. Grumpy: Polysystemy and play in modern picturebook*. In: *Signal*, 80, 1996, pp. 105-119.

LEWIS, D. *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London: RoutledgeFalmer, 2001.

LUNN, John. *The picturebook: A commentary*. In HUDSON, A. & COOPER, S. A. (orgs.). *Windows and words: A look at Canadian children's literature in English*. Ottawa, Ontario, Canada: University of Ottawa Press, 2003, p. 189.

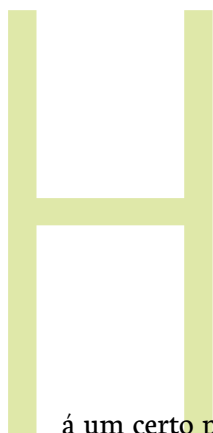
MARANTZ, Kenneth. *The picture book as art object. A call for balanced reviewing*. In: *The Wilson Library Bulletin*, 1977.

- MIALL, David S.; KUIKEN, Don. *Beyond text theory: Understanding literary response*. In: *Discourse Processes*, 17, 1994, pp. 337-352.
- MILLER, Joseph Hill. *Illustration*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992
- MCEBIUS, William. *Introduction to picturebook codes*. In: *Word and Image*, 2, 141-158, 1986.
- MOSS, Elaine. *A certain particularity: An interview with Janet and Allen Ahlberg*. In: *Signal*, 61, 1990, pp. 20-26.
- NOVITZ, Dirk. *Conventions and the growth of pictorial style*. In: *British Journal of Aesthetics*, 16, 324-337.
- OCVIRK, Otto G. *Art fundamentals: Theory and practice*. Boston: McGraw-Hill, 2006.
- PANTALEO, Sylvia. *The long, long way: Young children explore the fabula and syuzhet of Shortcut*. In: *Children Literature in Education*, 35 (1), 2004, pp. 211-233.
- ROSENBLATT, Louise. M. *The literary transaction: Evocation and response*. In: *Theory into Practice*, 21, 1982.
- ROSENBLATT, Louise. M. *Viewpoints: Transaction versus interaction - A terminological rescue operation*. In: *Research in the Teaching of English*, 19, 1985.
- ROSENBLATT, Louise. M. *The aesthetic transaction*. In: *Journal of Aesthetic education*, 20, 1986.
- ROWE, Deborah Wells. *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1994.
- WOOD, David J.; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. *The role of tutoring in problem solving*. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100.



Caminhos da leitura – Ler no cemitério

SARA BERTRAND | TRADUÇÃO CÍCERO OLIVEIRA



há um certo pudor ao admitir que você só sabe ler, que acha difícil escrever. Que às vezes lhe dizem uma coisa e você entende outra, que são palavras demais, que, não tem problema, você não é temperamental, mas não entende e fica frustrado e quer bater em alguma coisa ou alguém, porque, de alguma forma, queria se expressar, compreender, mas uma nebulosa pesada, às vezes intransponível, apodera-se de sua mente e essas palavras saltam uma após a outra, como ondas, pensa, como o mar ou o universo, em todo caso, um enorme mistério, e você se retrai, porque tem medo de confessar e dizer: “Não entendo”. E a vergonha se transforma em preconceito, e o preconceito em ressentimento, como quando você vende guloseimas na rua e olha para aquele carro onde aquele garoto vai com uma garota, e se convence de que eles têm tudo, inclusive a felicidade que tem se esquivado tanto de você, e não consegue desviar o olhar, como se estivesse hipnotizado, alguém lhe surpreende: “cuide da sua vida!”, ele grita com

você e vira a cara, cheio de raiva, você poderia matá-lo, sabe que sim, mas em vez disso, vai contra si mesmo, imaginando que a vida por trás daquele carro é simples, que as tristezas são mal distribuídas e que você ficou com a pior parte. Desconfiado, ameaçador, age como se fosse assim e, de repente, não quer vender nada, não quer levar dinheiro para casa, quer fumar ou se apagar, desaparecer, porque nada vai tirá-lo do abismo, a feia dança com você e aquela garota do carro, aquela calma imaginada por trás do sonho, não lhe diz respeito, para você são pancadas, buzinas e paus.

Não ler, não escutar, ressentir-se, ser delinquente. E você corre em uma rodinha, cada vez mais forte, com a garganta áspera, olhando para a frente, para onde? Tanto faz! Um dia igual ao outro e ao outro, a rua, o dinheiro que reúne e que nunca é suficiente; os fantasmas desfilando contigo, quantos lhe perseguem, e você arranca, tira, rasga, tem certeza de que nada disso lhe afeta ou mudará suas circunstâncias, de que não há nada que lhe tire desse buraco, porque você vive preso à sua condição. Negro. Pobre. Você se vê com aqueles olhos, os dos outros, de fora, sempre de fora, desse rótulo o qual tem certeza que leva pendurado no pescoço. A felicidade está em outro canto, acredita, em uma janela oposta à sua.

E então, num dia qualquer, você ouve um boato que lhe desperta e lhe faz sonhar, a comunidade que se formou ao redor da biblioteca no cemitério se torna forte. Faço um parêntese, querido leitor, porque a primeira vez que ouvi falar de Parelheiros fiquei surpresa com essa dicotomia: biblioteca e cemitério. Livros e mortos. Palavras ditas, palavras esquecidas. Procurei no mapa: localizado na zona sul da capital, Parelheiros era uma reserva natural pouco povoada e, em si mesma, continha quase toda a água de que São Paulo necessita, e até mais, suas propriedades produziam boa parte dos alimentos consumidos pela grande capital e, no entanto, o município reservava a casa do coveiro para suas meninas, meninos e jovens. Não havia um espaço mais apropriado? Ouvi dizer que sim, que houve, mas que fora substituído por um

consultório médico, um dentista tomou o lugar dos livros e, na ausência de outro local, eles levaram as prateleiras para o cemitério. A história era alucinante, sobretudo porque eram jovens do bairro que se encarregavam de administrá-la. Jovens que entenderam a enorme brecha gerada pela indigência cultural; jovens cujos pais (muitos) lamentavam a chegada deles ao mundo - “outra boca para alimentar”, “outro negro para perpetuar a pobreza”. Não é fácil romper esse círculo, menos ainda se você é pequeno e ninguém espera que você faça alguma diferença. Mas os meninos e meninas da comunidade que formaram o **Caminhos da Leitura**, a biblioteca no cemitério, hoje cuidam não apenas de seus irmãos e dos meninos e meninas que participam do **Caminhos da Leitura**, mas falam em grandes palcos, dão entrevistas em jornais e na televisão, e dão testemunho daquilo que vale a pena. Porque às vezes, como diz Henri Bergson, o homem é capaz de fazer algo tão belo quanto a natureza.

E o nosso rapaz, que ouviu falar da biblioteca, pensou: que mal podem me fazer os livros? O que é que eu perco se tiver café, pães e fruta grátis? Muitas vezes, as mudanças começam por acaso, uma coisa leva a outra e nosso jovem cruzou esse umbral, atravessou uma porta real e outra invisível, porque não se deu conta quando todos começaram a chamá-lo pelo nome, e se sentou no meio do círculo e ouviu algumas pessoas recitarem ou cantarem, ouviu os outros se queixarem, enquanto algumas meninas faziam pequenas tranças ao seu lado, e compreendeu o significado da palavra “abundante”, “comunidade”, e entendeu que as palavras também são essa convivência de gestos, cantos e abraços, e, pela primeira vez, sentiu, como se estivesse vivendo dentro dele a palavra “pertencer”. Sensação bonita, viciante também. E nosso jovem começou a visitar a pequena casa do coveiro todos os dias, essa construção separada em duas peças repletas de prateleiras, porta-revistas, livros, fotografias de escritores e escritoras, citações penduradas nas paredes, citações que lembram o poder aglutinador da palavra, sua capacidade transformadora, o quanto os outros tiveram

que lutar na proximidade da língua. E ele entendeu algo, ou entendeu tudo.

“Não me sinto como uma vítima da minha própria história, e sim como um espectador de uma narrativa que construíram para mim e para meus semelhantes, uma narrativa sem intervenções, questionamentos ou outros rumos possíveis. Um relato construído no subconsciente de uma sociedade, pré-escrito para as pessoas negras. Romper essa barreira é difícil”, diz Bruninho Souza, um dos jovens que trabalha como mediador no **Caminhos da Leitura**, “a literatura me permitiu ser a primeira pessoa do singular, me tornar protagonista da minha narrativa”. Assim como o jovem da nossa história, Bruninho muitas vezes sentiu raiva: “ainda não ‘me livre’ do ressentimento ou da raiva, pelo contrário, acho que a literatura me ajudou a focar nisso, a transformá-la em uma ‘raiva engajada’. Muitas das grandes transformações na história da humanidade aconteceram graças a pessoas que sentiram algo sobre algo que as incomodava e empenharam esse sentimento na direção da mudança que queriam fazer”.

E aí estão, já faz onze anos. Bel Santos (Beu, para todos aqueles que chegam a Parelheiros), educadora, pesquisadora e uma das mais ativas coordenadoras da biblioteca comunitária, que tem ajudado os jovens a administrar apoios e parcerias que lhes permitam manter e fazer crescer o **Caminhos da Leitura**, se emociona toda vez que ouve os depoimentos deles: “Embora eles não saibam os nomes dos personagens dessa saga, o maior orgulho, onze anos depois, é vê-los fazendo escolhas de vida, sem esperar que a vida lhes aconteça. Ouvi-los me comove”. Tanto, que não é raro vê-la chorar sentada no meio da plateia toda vez que eles se apresentam publicamente. “Em Parelheiros, reuniu-se um grupo de jovens da mais alta qualidade humana, empenhados em oferecer o melhor para suas comunidades”. São muitos os que chegam à biblioteca do cemitério espancados, furiosos”, conta. “Sempre que posso e consigo, acolho essa dor e suas queixas, principalmente quando são individuais e não têm nome ou direção.

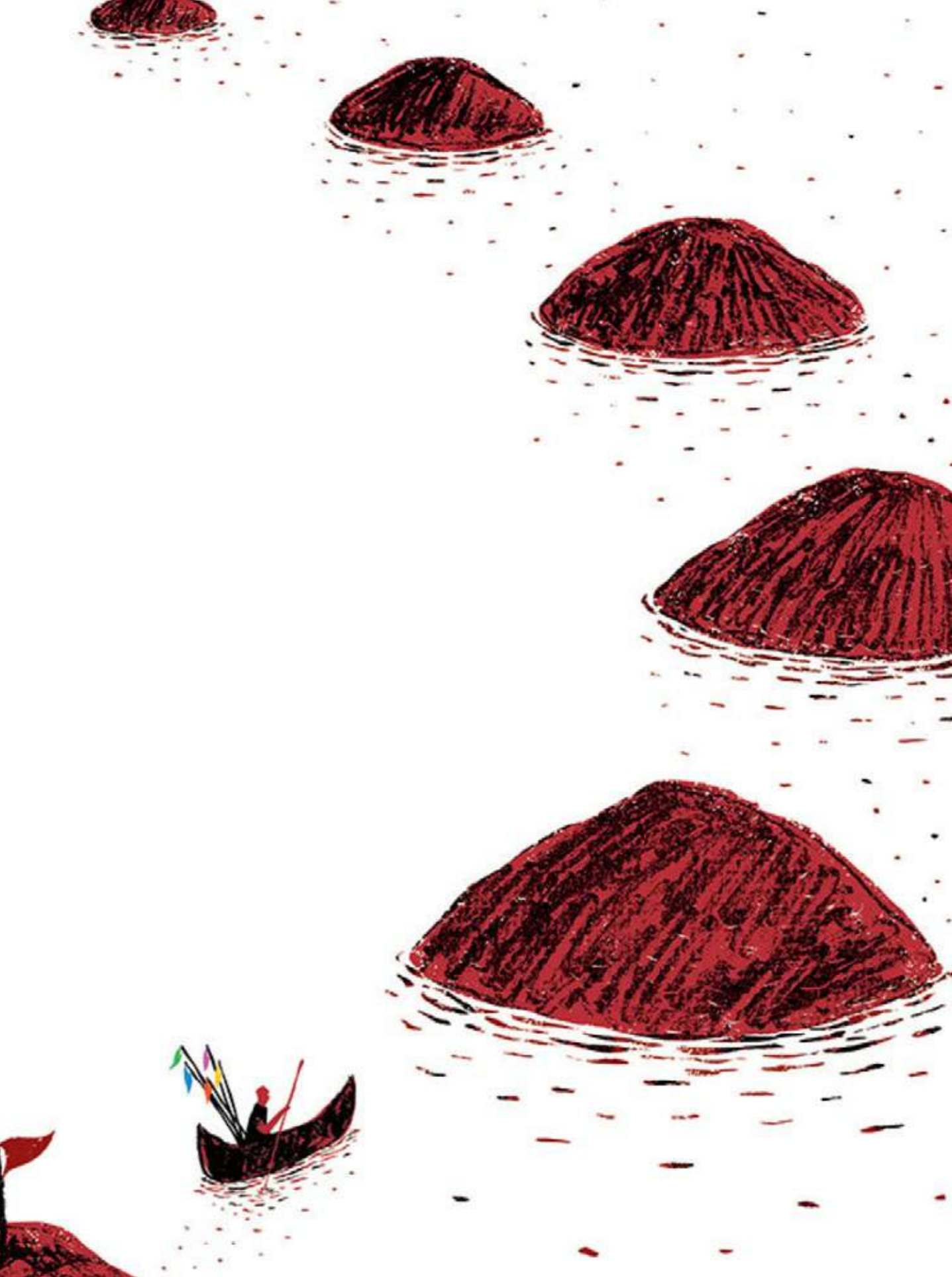
As pessoas que guardam rancor, raiva, às vezes nem sequer sabem sua origem. Não há um foco e atacam qualquer pessoa, com ou sem motivo. Então, se posso, no sentido de conseguir, ajudo a perceber que ele está atacando o inimigo errado”. Sua maior frustração, diz ela, é não ter conseguido atrair alguns adolescentes vulneráveis para a comunidade, nomes que ela lembra com outro tipo de emoção: “Compartilho minha derrota com o leitor deste artigo; toda vez que perdemos meninos e meninas pelo caminho, nossa sociedade perde. Perde um Bruninho ou uma Kel”.

Kel é Ketlin Santos, também mediadora no Caminhos da leitura, uma jovem convencida de que, para conquistar a liberdade, todo ser humano precisa se reescrever a seu modo. Entender, por exemplo, que as palavras “negra”, “mulher”, “pobre” não são sinônimos de delinquência ou abuso. “Quando li Angela Davis, entendi que a cor da minha pele era um problema para a sociedade; depois li Ana Maria Gonçalves e soube que essa história era antiga, que o corpo de que falo é meu, mas outras o tiveram antes de mim. Entendi o que era racismo, machismo, homofobia, gordofobia e tantas fobias que fazem deste mundo um lugar violento, preconceituoso e racista”. Ela diz que seu corpo não deixou de ser vítima, que sabe que, para muitos, ela ainda é simplesmente uma “garota negra” e que cada mulher negra nasce com dois brancos: “um que acredita que meu corpo é um objeto manipulável e não merece respeito, e outro, que meu corpo é minha melanina - os racistas pensam que não temos direito à vida”. É por isso que ela lê. Por isso que hoje é capaz de entender o enorme salto que deu ao assumir que tem o direito de escolher o que fazer com sua vida, seu corpo, sua história e ajudar outras mulheres a decidir por seus corpos, suas vidas, suas histórias.

O lugar de onde se fala, nesse pequeno e belo canto do planeta, dá o tom nas conversas, porque se fala ou se cala, poderosas ferramentas dizer ou calar, e esses jovens apelam para elas para afirmar sua luta, mas não estão sozinhos - falam ou se calam em nome de sua comunidade. Aquela que os transcende e lhes dá sen-

tido. “Toda vez que preciso de ajuda, peço, porque não se caminha nem se vence sozinho”, diz Kel.

Há frases que se repetem em Parelheiros, “cada um de nós está no mundo com os outros”, “vamos juntos”, “ninguém fica para trás”. A comunidade do cemitério é essa que soube ressignificar a palavra “morte” e entender que para renascer é necessário morrer em certas coisas, e o cemitério, então, já não era um lugar de esquecimento, mas esse lugar em que cada um deles transita de uma morte simbólica para outra vida junto aos livros, aos testemunhos de mulheres e homens que escreveram apegados às suas ideias e emoções mais profundas. É disso que se trata a literatura, não? Bel responde: “quando me reúno com as histórias que escolhi para ler, me sinto ‘a deusa do tempo e dos dois espaços’: sou eu quem decide se vou ao passado, avanço para o futuro ou fico no presente. Sinto-me ‘deusa da minha história’ no encontro com outras histórias parecidas com a minha ou, por contradição, diferentes. Há algo mais humanizador do que se sentir capaz de ser e fazer o que se deseja?”.



Ficha técnica

Editora responsável

Dolores Prades

Conselho editorial

Aluizio Leite, Bárbara Passos, Mayumi Okuyama, Rodrigo Villela, Sandra Medrano

Comissão editorial

Anita Prades, Belisa Monteiro, Irene Monteiro Felipe, Lenice Bueno, Priscilla Brossi

Projeto gráfico

Mayumi Okuyama

Diagramação

Júlia Cherem Rodrigues

Colaboradores desta edição

Beatriz Helena Robledo
Carolina Splendore
Cícero Oliveira
Emília Andrade
Emily Stephano
Fabiola Farias
Isabella Sato
Lenice Bueno
Marcela Carranza
María Osório
Roger Ycaza
Rodrigo Lacerda
Sara Bertrand
Thais Albieri

Revisão

Cícero Oliveira
Lenice Bueno

Cadernos Emília - Publicação on-line periódica

Ano 2 - Nº3 - 2019

Os Cadernos Emília são dedicados a divulgação de textos, resenhas, artigos e entrevistas sobre aspectos das áreas culturais e sociais.

Instituto Emília

revistaemilia.com.br/categorias/cadernos/
Contato: editorial@revistaemilia.com.br
Av. Angélica 551/cj. 8 - 01227-000 SP

ISSN 2595-4342







www.revistaemilia.com.br