

A INTERFACE ENTRE LEITOR, LITERATURA INFANTOJUVENIL E PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO

Luciana Bastos Figueiredo¹

Este texto tem como objetivo estabelecer uma relação entre a criança, o adolescente, a literatura infantojuvenil e o professor do ensino básico. Foi considerado como ponto de corte o período pós-lobatiano, em que houve o chamado *boom* da literatura infantojuvenil, chegando até a atualidade.

Partimos da investigação das práticas de ensino de literatura vigentes no sistema educacional brasileiro, que foram observadas quando iniciamos um trabalho de divulgação de títulos de uma editora junto a educadores do Rio de Janeiro. Analisamos o mercado editorial nacional, observamos a atuação dos editores, e estudamos o leitor como público-alvo e consumidor.

Este leitor e suas singularidades, a influência do mercado editorial na criação de conteúdos literários e na classificação dos títulos e o desempenho do professor na mediação da leitura são pontos indispensáveis para a compreensão do panorama da literatura infantojuvenil que se apresenta na contemporaneidade.

Com as transformações políticas, sociais e econômicas do final do século XIX no país, o mercado editorial precisou se adaptar e os livros para crianças e jovens começaram a ser produzidos em larga escala. Neste ponto da história, identificamos o que podemos considerar como o início da didatização da literatura infantil. O crescimento deste público fez aumentar a demanda, então, além de adaptar obras originalmente adultas e histórias da cultura popular e traduzir textos estrangeiros, o mercado começou a reciclar o material didático que era usado nas salas de aula. Esse método era seguro e confiável, pois seguia o modelo europeu de ensino, tanto no tocante ao material traduzido como no que servia de exemplo para a produção nacional.

A contribuição de Monteiro Lobato, exercendo os papéis de escritor e editor à frente da Companhia Editora Nacional, foi imprescindível para o fortalecimento desse processo. Neste período, chamado lobatiano — 1920/1970 (COELHO, 1995) —, a orientação temática vinha diretamente da escola e de seu projeto pedagógico. O apoio da literatura ao material didático era muito importante para a tarefa de professores de

¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

fazer seus alunos compreenderem o país em que viviam e assimilarem os conceitos éticos da época, bem como os de conduta social.

Assim, a literatura para crianças e jovens produzida por aqui se desenvolveu à margem da literatura destinada aos adultos e foi sempre considerada como algo menor. A própria diferenciação feita pela demanda de um produto que atendesse a um público específico gerou essa distância. E, para desagradar ainda mais àqueles que já torciam seus narizes para esta produção, os escritores que se aventuraram nesse processo precisaram escrever sobre temas predeterminados pelas escolas e, portanto, pela própria sociedade.

Neste momento da literatura infantil brasileira, a questão da beleza estética dos textos não estava em foco. Os livros destinados ao público infantil e juvenil e à escola eram vistos apenas como reforço do material didático e tinham uma função bem clara: contribuir para a formação de cidadãos através do doutrinamento maquiado de fantasia.

Segundo LAJOLO e ZILBERMAN (1988), o fato de a literatura para crianças e jovens não estar no rol das grandes obras não parecia incomodar escritores, escola e sociedade. A literatura era, sim, elemento transformador, mas não por aspectos artísticos ou estéticos que pudessem influenciar o pensamento dos estudantes. Os textos produzidos eram como testemunhos de um Brasil que se queria que as crianças conhecessem, acreditassem e amassem.

Na medida em que a sociedade, através do didatismo aplicado a essa produção literária, conferiu-lhe uma função utilitária e socioeconômica, dominou-a, domesticou-a, controlou-a. Então, sua essência diluiu-se na execução da função e o escritor ficou aprisionado nesse modelo.

Depois das manobras políticas e definições de padrões e modelos para a educação dos brasileiros, os homens de opinião parecem ter deixado que o sistema continuasse funcionando por si. Afastaram-se como se a tríade escola/crianças/material didático não precisasse mais de sua supervisão e assistência.

Assim, a literatura infantojuvenil saiu de foco, apenas existindo como um promissor nicho de mercado. E este mercado parecia mesmo tão auspicioso que chegou a atrair grandes nomes da literatura nacional dita para adultos, como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e, mais tarde, Clarice Lispector, que escreveu para crianças inspirada nos próprios filhos. Esta literatura só atrairia novamente o olhar da crítica quando entrasse em nova fase, o que aconteceu na virada dos anos 1970, como veremos adiante.

Se a literatura para crianças e jovens desenvolveu-se a partir de uma demanda, podemos nos remeter às leis da oferta e da procura que configuram uma relação comercial. Este parecia um negócio rentável para todas as partes, tanto para quem escrevia, como para quem produzia e comercializava as obras. Essa rentabilidade fez com que surgissem cada vez mais autores, o que segundo ZILBERMAN (2005:35), “conferiu consistência e durabilidade à literatura destinada às crianças do Brasil”.

O mercado não fala ao leitor nesse momento. Vemos então que as relações livro/produto e leitor/consumidor se alternam na prática editorial: ora a literatura, fonte de inspiração idealista, e seu leitor são as estrelas, ora o produto e seu consumidor são os que ditam as regras. Afinal, uma editora de livros é um negócio como qualquer outro, que precisa girar capital e gerar lucro.

Para que a literatura destinada a crianças e jovens fosse tratada como produto de um trabalho artístico e não de uma demanda, foi preciso haver uma ruptura no que chamamos de linha de produção da indústria editorial. Os responsáveis foram os escritores, que passaram a buscar independência do projeto pedagógico das instituições de ensino.

Esta é a principal característica do período pós-lobatiano, cuja produção é intensa e criativa; supera as traduções. O cuidado editorial com as obras merece destaque, bem como o trabalho dos ilustradores. Esta mudança foi marcante para a literatura infantil e juvenil brasileira, pois preparou mercado e público para o surgimento, no final da década de 1970 e começo da de 1980, de nomes como Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Pedro Bandeira.

Finalmente, em 1982, o Brasil emerge no cenário internacional, com a concessão do Prêmio Hans Christian Andersen à obra de Lygia Bojunga Nunes.

Aparecem, neste contexto, obras protagonizadas por meninos de rua, por exemplo, e simplesmente por crianças e seus conflitos pessoais, próprios do processo de crescimento e amadurecimento. Conforme ZILBERMAN, a tentativa de romper com a representação verista, iniciada em 1975, é um “desafio permanente porque envolve (...) as possibilidades de adequação do tema às disposições do leitor ainda criança ou adolescente.” (2005:109)

À margem das regras do mercado, o imaginário infantil é um campo fértil para associações, quase virgem de censuras e pré-conceitos. É um campo para as metáforas, em que, de certa forma, um escritor pode dizer tudo e de qualquer maneira.

De acordo com ZILBERMAN (idem), um escritor cria a partir de seu capital cultural, ou seja, de suas leituras e de sua experiência de vida. E acrescenta que encontra limites no leitor, pois este também traz para a leitura elementos próprios. Se o escritor em sua criação se afastar muito das expectativas geradas no leitor, este pode rejeitar a obra.

Ao tratar do “mundo interior da criança” (idem:79) e da sua intimidade, com protagonistas animais ou humanos, os escritores abrem diversos canais de comunicação com o leitor, pois jogam com a diferença, com o diferente que existe em cada um e que, ao mesmo tempo, nos assemelha. Assim, o texto chega de forma única a cada criança, porque só ela pode preencher o texto, respondendo à provocação e ao jogo do escritor com elementos igualmente únicos.

Neste processo a interferência de algum pedagogismo ou psychologismo é minimizada. Atrélada, no entanto, à disciplina denominada língua portuguesa, essa literatura ficou reduzida ao que aparecia nos livros didáticos adotados para serem usados em sala de aula pelos professores.

Consideramos um equívoco ter a literatura como o que foi proposto pelo novo sistema de ensino implementado no Brasil, pois a ficção não é cópia da realidade, como diz BERNARDO (in: OLIVEIRA, 2005:14), e sim a “reapresenta, refaz, reinventa”. A ficção se assume, desde o início, como invenção. Ela produz uma nova realidade a partir de suas dúvidas acerca da realidade e da perspectivização que faz da mesma.

Já para BARTHES (1966-67), a literatura também demonstra o real porque, de uma maneira ou de outra, utiliza-se de língua e linguagem para existir. Contudo, o deslocamento da língua que advém da sua produção provoca a transgressão da linguagem e o que se tem passa a não ser somente um demonstrativo e sim uma representação, a representação de cada um, leitor, devido à interpretação que é obrigado a fazer para localizar os sentidos e os significados no deslocamento da língua. Sem contradição, porém, BARTHES afirma ainda que a literatura é irrealista, pois o imaginário que mora no fictício e que, por sua vez, é o não real, torna-se realidade enquanto literatura.

Seguindo a questão da língua e da linguagem, PENNAC, em sua obra *Como um romance* (1993:42), descreve o momento da descoberta da palavra por uma criança, ou seja, o período da alfabetização, o início de tudo, a época em que se começam a formar os futuros leitores. Para o autor este é um momento tão crucial que pode ser comparado, segundo suas próprias palavras, à “descoberta da pedra filosofal”. É nesta

fase da vida que o indivíduo inicia o contato com um conjunto de ações pertinentes à leitura.

Com a descoberta das letras e das palavras, é possível tornar a língua palpável, ou seja, ela deixa de ser somente abstração para ser objeto. Está impressa em códigos já passíveis de decifração. Escrever e depois ler o que está escrito é uma ação que se repetirá muitas e muitas vezes, para toda a vida. E nesses primeiros anos repetindo esse ato, a criança ainda é capaz de gozar os gestos que o envolvem.

Gestos como o de riscar um papel e de repente ter uma palavra, como o de virar páginas abrindo grandes portas para mundos desconhecidos, ora assustadores ora maravilhosos. A criança que está aprendendo a ler está encantada com todas as possibilidades que estes gestos proporcionam, está enamorada desse ato. Neste momento, ela sente prazer; o prazer simples de olhos sempre prontos para as surpresas e descobertas que o crescimento oferece. E a tendência, infelizmente, é que esse olhar se contamine e que perca o encantamento à medida que a criança cresce.

PENNAC diz que “a leitura é um ato de criação permanente” (1993:26). E faz eco a ISER quando este, em sua obra *O ato da leitura*, originalmente publicada em 1976, nos aponta que: “(...) é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor. (...) No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção.” (1999:10)

Sendo assim, o leitor tem um papel fundamental na literatura. Ele interage com o escritor no momento em que transfere para o texto, no ato da leitura, seu capital cultural. Mas, para que essa transferência ocorra, é preciso que o escritor tenha deixado espaço para seu leitor criar. É preciso que tenha deixado lacunas a serem preenchidas, das mais variadas formas possíveis e imagináveis.

Os livros infantis costumam encantar com suas belas ilustrações para textos cheios de lirismo. “A criança precisa ler”, é o que se ouve, e as editoras respondem a isso lançando mais e mais títulos, à procura de adoção nas escolas, de vendas em livrarias e para instituições governamentais, haja visto programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este movimento tem como alvo o leitor adulto dessas obras, o avaliador.

Com os livros juvenis o caso é um pouco diferente. As obras estão nas livrarias, mas recebem menos atenção. Os adolescentes formam um público diferenciado, que já começa a ter padrões de consumo bem próprios e independentes das indicações tanto de pais quanto de professores. Entretanto, o consumo de livros por

parte desse público é garantido quando há títulos adotados nas escolas e utilizados como material paradidático.

Observando o adolescente, por exemplo, percebemos que ele é um componente da sociedade que está entre a criança e o adulto, é a criança amadurecida e o adulto em formação. É, portanto, um ser ambíguo e de difícil definição. É um ser em transição, que mais acumula perguntas que respostas, dúvidas que certezas.

Seguindo esta linha de pensamento, poderíamos considerar que o adolescente não precisa e não quer uma literatura questionadora, provocante, instigante, o que no âmbito de sua formação poderia ser visto como uma lacuna. Logo, esse leitor precisaria de uma literatura que explicasse, que respondesse, que lhe desse o caminho confortável da compreensão do mundo. Entretanto, não é isso que a arte se propõe a fazer. A arte é questionadora e a literatura como arte também o será.

A experiência da leitura, no caso do adolescente, deve possibilitar o compartilhamento. Deve ser um hábito que o aproxime dos pares e os faça aproximarem-se dele, não um fator de exclusão ou distanciamento.

É no momento da adolescência que o encontro com a literatura pode se tornar prazeroso ou insuportável. Prazeroso, por encontrar um lugar onde extravasar seus recalques. Insuportável, por encontrar esse lugar onde moram os recalques os quais gostaria de esquecer, não enfrentar.

Então, talvez não seja propriamente um didatismo o que aparece nas obras chamadas juvenis. Talvez seja uma adequação a moldes estabelecidos — ou supostamente estabelecidos — por professores e escolas, de acordo com um panorama desfavorável de alunos não leitores, sem o hábito de ler. Embora os conteúdos tenham se libertado e diversificado, essa adequação utilitarista também pode contribuir para tornar a literatura insuportável aos olhos adolescentes.

Nas salas de aula de hoje, a literatura — a arte — não é oferecida, é imposta pelo currículo escolar. O professor escolhe o título pelos alunos e os obriga a ler. Esses leitores muitas vezes nem sequer tiveram seu interesse despertado para aquela tarefa. Afinal, é apenas mais uma tarefa a ser cumprida para que renda boa nota no final do ano letivo.

Acreditamos, no entanto, que a forma como um texto literário é apresentado ao leitor adolescente definirá a qualidade do ato da leitura. Sabemos que este ato envolve o leitor de maneira que interfira no texto. Logo, torna-se necessário que o jovem tenha consciência desse papel através do trabalho daquele que indica, sugere e provoca a

leitura de uma obra, ou seja, o professor. É preciso que ele, mediador dessa leitura, **ofereça** o livro aos alunos. Esta oferta não deve pressupor uma conclusão ou uma tarefa, deve ser um convite a uma nova experiência.

De acordo com LEAHY (in: LYONS e LEAHY, 1999:112), um texto literário de qualidade deve acumular elementos que o aproximem daqueles que caracterizam uma obra de arte, tais como linguagem ético-estética e as apelações aos sentidos e às emoções do leitor/espectador. Deve possibilitar o pensamento crítico dos sujeitos sociais, sem fins de ensinamento direto. Os jovens leitores não podem ser assustados pelo texto, e, sim, estimulados a lê-lo.

Uma maneira muito eficiente de provocar a leitura, segundo a autora, é “dessacralizar” (idem:134) a visão que impera sobre o livro: a de que é um objeto inatingível. Segundo COLI (1981), é preciso trazer a obra de arte para perto, ou seja, é preciso fazer do livro um amigo, companheiro. É preciso que se entenda que sem a participação preciosa e imprescindível dos leitores, a literatura simplesmente não existe.

A nosso ver, a postura pedagógica do professor, impondo uma lição através da leitura, priva seu aluno do gozo, da experiência estética, pois o jovem não está ali porque quer e sim porque foi obrigado, o que inibe sua espontaneidade diante da leitura de um texto. O que deveria significar o início de uma aventura, transforma-se no início de uma tortura. A lição não deve ser a finalidade da leitura, e, sim, a obra.

Então, o trabalho de um professor deve ser mais o de informante, o de guia. Deve ser o trabalho de quem oferece um banquete de informações e opções para que meninos e meninas candidatos a leitores sirvam-se, à vontade. Se, desde o início, exercerem esse direito, mais facilidade e capacidade terão para desenvolver seu senso crítico e para reconhecer o que é qualidade em literatura.

Referências

- ALBERTI, S. *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BARTHES, R. *Aula*. 7. ed. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996-97.
- BENJAMIN, W. “A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica.” In: LIMA, L.C. (Org.) *Teoria da cultura de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BERNARDO, G. “Manifestos contra a didatização”.
<http://planeta.terra.com.br/arte/dubitoergosum/editor18.htm>
- _____. “A qualidade da invenção”. In: OLIVEIRA, I de. (Org.) *O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?* Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COELHO, N.N. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1995.

COLI, Jorge. *O que é arte*. Primeiros passos (coleção). N°. 46. São Paulo: Brasiliense, 1981.

EARP, F.S. e KORNIS, G. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 2. Trad. Johanner Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

LEAHY, C. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico. In: LYONS, M. e LEAHY, C. (Org.) *A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX*. Trad. Cyana Laehy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MEC. www.mec.gov.br.

MIGUEZ, F. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da Literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OSWALD, M.L. e YUNES, E. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PENNAC, D. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANDRONI, L. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SODRÉ, M. *Teoria da literatura de massa*. Biblioteca Tempo Universitário (coleção) N°. 49. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.