

ANAIS DO V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ



SOBRE ARTE, LEITURA E EDUCAÇÃO: A MISSÃO (IMPOSSÍVEL) DA LITERATURA

Cristiane Rogerio, A Casa Tombada, Eixo 9: Os espaços da leitura
literária

Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira, Prefeitura de São Paulo, Eixo 9:
Os espaços da leitura literária

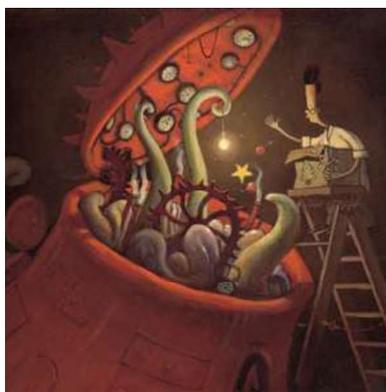
Considerações Iniciais: A COISA PERDIDA

(Ou o que nos trouxe até aqui)

*De vez em quando, ainda penso naquela coisa perdida. Especialmente quando, de
passagem, noto alguma coisa um pouco deslocada!
Sabe como é, algo com um jeito estranho, triste, perdido. Mas, ultimamente, vejo cada
vez menos esse tipo de coisa. Talvez já não existam tantas coisas perdidas por aí.*

*Ou talvez eu tenha deixado de percebê-las.
Ando ocupado demais com outras coisas, eu acho.*

*Shaun Tan (do livro **A coisa
perdida**, Edições SM.)*



(Ilustração de Shaun Tan)

Entre tantas ocupações, duas pessoas procurando abrir uma conversa na escola. Uma de dentro para fora; outra de fora para dentro. Uma no papel de professora polivalente; outra no papel de mãe da primeira infância e especialista em literatura infantil. Ambas procurando entender a coisa perdida: por que se fez tanta distância entre a vida do adulto e a da criança quando se trata de arte?

Fez-se o encontro.

Encontro cercado de livros, de narrativas da prática, de histórias, de cheiros e cores... Acreditamos estar perto da coisa perdida: o livro “adequado” (pedagógico?) e sua inadequação como experiência. Tantas obrigatoriedades, tanta necessidade de compreensão, tanta disputa saber/poder, tanto “desconhecido” e ao mesmo tempo tanta proteção. Mas tão pouco encontro, tão pouca vida, tão pouco afeto e encantamento... Tantas leituras únicas da vida. Não vem a literatura para nos dar mais tipos de vida?

Parece-nos indiscutível o encantamento que as crianças ainda têm pelos livros, apesar de, em muitos casos, viverem um acesso restrito, muitas vezes apenas na escola, a qual precisa escolarizar quando compartilha cada página lida. Como pessoas pensantes sobre a cultura da infância e sobre o livro presente na vida, nascem as perguntas que nos trazem até aqui e que nos fazem querer desvendar nuances da relação do professor como mediador de livros para as crianças. Em que pé estamos nessa prática? Por que ainda encontramos tantos professores e professoras em compasso de repertório diferente com a oferta que temos hoje no mercado de livros? Por que as escolhas ainda são as mesmas de 20, 30 anos atrás? Ou o que estas obras têm de diferente das publicadas mais recentemente que mereçam a reflexão sobre nossos acervos? Que espaço a literatura ocupa nos cursos de formação acadêmica e continuada? Finalmente, o que as escolhas e o repertório nos dizem da relação dos professores e professoras com “suas” leituras e leituras para o outro?

Ler é um ato escolar?

Era uma vez uma criança que vivia em um mundo onde os livros eram para quem sabia ler. Foi à escola, o lugar de se tratar da leitura, de aprender a técnica, a mecânica e, claro, a interpretação correta. De vez em quando, um bom trabalho moralizante:

— *Essa história é boa para ensinar isso...*

— *Esse conto é bom para “trabalhar” aquilo...*

Não frequentou bibliotecas. Não sabia direito o que era um sebo. Quase não ia ao teatro, tampouco ao museu. Passados alguns anos, adquiriu autonomia para dar conta das leituras obrigatórias. Engraçado dizer que se lê com “autonomia” apesar de não escolher sobre o que se debruçar...

Tornou-se adulta. Passou a ir à livraria, dentro do *shopping*, a consumir a indústria cultural. Formou-se professora. Na faculdade, quase nenhuma literatura para a infância – e muito menos o que isso poderia querer dizer. Na escola, a missão de “incentivar a leitura”. Começar por onde? Dentre muitas atribuições, esperava-se agora que ela narrasse com encantamento boas histórias, que trouxesse a criação como protagonista de cada atividade, que utilizasse a arte como meio de expressão? Esperava-se ainda a natural afetividade pela leitura, um reconhecível repertório e que pudesse despertar na criança o mais voraz desejo pela leitura. Mas... que histórias? Deveria ela ensinar algo? Quem tomaria essa decisão? O Eu pedagogia ou o Eu literatura? Ligia Cadermatori (2010, p. 24) nos alerta:

O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes abala o seu próprio estatuto literário.

Quando nos encontramos na posição de mediador de livros, o desafio está instalado e é preciso sair das armadilhas para não chegar à conclusão do francês Daniel Pennac (1993, p. 21), pedagogo e escritor que se viu em grande dificuldade em manter a leitura do filho: “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!”

Se a educadora do relato é fruto de uma falta, teria ela como aceitar a poderosa missão? Que justiça há em depositar na vida de professor a nossa missão mais importante? De acordo com Pennac (1993, p. 145):

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

Para completar a história, essa professora está diante de um acervo de livros para a infância que pouco lembram o de sua época de criança. A relação texto, imagem e projeto gráfico propõe novos desafios, principalmente nas publicações dos anos 2000 para cá. Sempre existiram autores experimentando e propondo ideias novas, mas só a partir de diversas políticas de incentivo (da economia à circulação do livro e do pensamento sobre literatura e infância) é que o repertório disponível começou a mudar. Livros estrangeiros clássicos, do universo do que chamamos “livro ilustrado”, começaram a ser traduzidos por aqui, como **Onde vivem os monstros**, de Maurice Sendak, ou **Este chapéu não é meu**, de Jon Klassen, em que a história é narrada a partir da relação palavra-imagem-*design*. Acompanhou a publicação dessas traduções o olhar (ou a coragem também, por que não?) de editoras que deram mais vez e asas à imaginação de autores brasileiros, que tinham projetos incríveis engavetados. Formou-se uma rede de estímulos e produções. E, sim, conversas em seminários, congressos e cursos de reflexão e produção sobre este “novo” jeito de fazer livros. Então, essa educadora pega o livro nas mãos e sabe que tem algo diferente ali. Impacta-se com ele. Porém, não tem argumentos para se relacionar com ele. É preciso trilhar um caminho parecido com o proposto pela especialista francesa Sophie Van Der Linden (2011, p. 8-9):

De imediato, o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado.

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados – a quem esses livros são destinados em particular –, é raro que a leitura de imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação.

Ao longo de sua evolução histórica, o livro ilustrado infantil conheceu grandes inovações. A imagem foi gradativamente conquistando um espaço determinante. Hoje, ela revela sua exuberância pela multiplicação dos estilos e pela diversidade das técnicas utilizadas. Os ilustradores exploram ao máximo as possibilidades de produzir sentido.

Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; e também associar

representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor.

“Formação do leitor”, sim. Mas desse leitor de qualquer idade. Desse leitor que também é o professor. É urgente, como diante de uma nova obra de Picasso ou de um novo livro de Machado de Assis, que esta obra em mãos seja discutida como arte, que se troquem ideias sobre ela, que haja conversas, reflexões, encontros a partir dela.

A história aqui simbolizada poderia ser de muitos professores ou de um(a) professor(a) formado(a) há muito tempo ou recentemente. Todos estamos nesse mesmo barco de incertezas e infinitas possibilidades de navegar. O que a especialista francesa compartilha pode ser colocado em vários tipos de arte. Apesar da progressiva valorização da leitura nos mais diversos âmbitos da sociedade, em que ler é ação defendida arduamente por entidades governamentais e privadas, mídias e redes sociais, ainda temos muitos entraves com relação à formação do leitor no âmbito escolar. Além disso, muitos estudiosos apontam que tantos programas, iniciativas e discursos têm seus avanços, porém ainda se mostram insuficientes em nosso país. São vários os motivos ligados a esse contexto, alguns inclusive presentes nas histórias dos educadores, como mencionamos aqui, e outros fazem parte da história da própria Escola, de suas concepções, funções e atributos.

Qual é o principal lugar da leitura? Arriscamos dizer que a resposta para essa pergunta traria quase com unanimidade “A escola”. Escola. O lugar onde se aprende a ler e a escrever, onde se pedagogiza a leitura e onde comumente se diz que não há avanço sem sofrimento. Questionar a pedagogização seria negar esse sofrimento?

Em absoluto. Somos receosas contra o sofrimento causado pelo ato de ler e não pelo sofrimento que a leitura pode nos causar. A literatura como um revelar a si mesmo é fundamental. Para que se defender o sofrimento-escolarizado se há o sofrimento-experimento? Ler é ato de afeto, é ato político, e como nos diz Pennac (1993, p. 80-81):

Cada leitura é um ato de resistência. De resistência a quê? A todas as contingências. Todas: – Sociais. – Profissionais. – Psicológicas. – Afetivas. – Climáticas. – Familiares. – Domésticas. – Gregárias. – Patológicas. – Pecuniárias. – Ideológicas. – Culturais. – Ou umbilicais.

Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos.

Na leitura cabe o tempo do ócio, a memória da infância, a memória recente, o hábito, a função social, o não ler. Enquanto escrevíamos este ensaio, íamos rememorando algumas de nossas próprias marcas, marcas das narrativas que também compõem a nossa história.

*Minha mãe guardou os dois primeiros livros “paradidáticos” adotados na escola em que eu estudava. Foi com eles que aprendi a ler. São dois livros cujo tema é “aprender a ler”, bem focado na alfabetização em si, e os tenho até hoje, não pelas marcas da história que sei bem por já ter lido e relido muitas vezes, mas sim pelo fato de terem se tornado um guardado da minha mãe. Ela já não está mais aqui, mas seu orgulho pela minha conquista ainda anda comigo, na minha “coleção” de livros infantis que se constrói a cada ano e que mora na escola... Apesar de, hoje em dia, achar os tais livros “inapropriados” por serem histórias com nítida função escolar, fico com as histórias em si, guardadas em minha lembrança... Lembro ainda de quando li **Robson Crusóé** e meu afeto pelos livros virou permanente. Desde pequena, por pura vontade, ouvi repetidas e incansáveis vezes cada história do meu avô, meu contador de histórias favorito e que me provocava a conhecer cada cantinho do mundo que pudesse fazer parte da história... (FIGUEIRA, 2017)*

*Minha infância não foi de muitos livros. Era mais lugar da música e dos filmes. Na escola, minha lembrança de biblioteca é de porta fechada; na biblioteca pública, silêncio sempre. Mas a resistência acontecia e as memórias se formavam. **Raul da Ferrugem Azul** ganhei de minha irmã mais velha, e o livro de Ana Maria Machado conversava comigo sobre os tempos da ditadura, sobre injustiças. Minha mãe amava contar e relembrar histórias e, no centro espírita que frequentávamos, li mais Monteiro Lobato do que na escola ou em casa. Meu cunhado era (e ainda é) um contador de causos, hoje focos de estudo para mim. Tudo misturado, entrelaçado, definitivo para nascer a Cris leitora que aos 13 anos leu **Memórias Póstumas de Brás Cubas** e pensou “se ele pode fazer isso, podemos fazer tudo”. (ROGERIO, 2017)*

Memórias possíveis porque nos remetem à própria experiência. A memória de leitura não tem julgamento de “bom ou ruim”. Ela simplesmente é. Precisamos falar sobre, cavucá-las, des-cobri-las. Entretanto, essas marcas parecem ser aos poucos desconstruídas dentro das instituições escolares. **A leitura ganha desde muito cedo uma funcionalidade que não tem fim em si mesma ou em seu processo, tornando o livro um instrumento pedagógico a serviço de áreas do conhecimento, de princípios morais ou da doutrinação.** A adoção ou indicação de livros nos espaços escolares ainda segue regras que desviam a **importância artístico-literária** como critério. Uma

“utilidade” para a obra ainda impera; obra que, mesmo assim denominada, perde sua significância como arte. Os adultos mediadores buscam “ensinar algo” ao leitor jovem, muitas vezes mantendo uma cadeia pedagogizante não apenas com relação aos conteúdos, como também com relação à leitura como procedimento, com certas condutas, modos e interpretações. A leitura parece não bastar, há que se fazer algo “produtivo”, no sentido de algo palpável. Seria esse o verdadeiro espaço da leitura?

Há livro para tudo: de como ensinar a escovar os dentes, desfraldar, a evitar o *bullying*; para ficar rico ou ter sucesso; para falar de morte, de amor, de birra. Todos são bons? Todos são ruins? Quais critérios estão sendo levados em conta entre os educadores ou estão articulando vozes de um mercado desinteressado em construir uma sociedade com o olhar diferente para o outro e para si? Há a preocupação de potencializar? Proteger? É de Regina Zilberman (2003, p. 12) que ouvimos/lemos:

É o enfoque estético que preside a abordagem do livro para crianças, porque somente a realização literariamente válida rompe os compromissos (que estão na gênese histórica da literatura infantil) com a pedagogia e, sobretudo, com a doutrinação.

Então o dilema não seria mais profundo? Estaríamos nós lidando com um objeto de arte dentro da escola? E, se sim, somos formados para recebê-lo? Zilberman (2003, p. 176) vai além, oferecendo algumas pistas:

Se [a literatura infantil] quer ser literatura, precisa entregar-se ao projeto desafiador próprio do fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante à realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana.

Um primeiro passo seria refletir e reconhecer o valor de um livro por si só, pelas potências dispostas em suas páginas, por sua inteireza, por sua profundidade e pelo que ele provoca enquanto corpo. Assim como Jorge Larrosa (2002) em seu percurso teórico e filosófico define a experiência como algo que nos acontece e nos afeta, não existe afeto sem corpo. Não há um único caminho: cheirar as páginas, marcar palavras e frases, rabiscar, escrever, folhear de trás para frente, ler e reler com linearidade, em fragmentos, em busca ou não de sentido; ler deitado, sentado, parado, andando... O papel da narrativa não muda! E segundo a argentina Maria Tereza Andruetto (2012, p. 54), este papel é:

[...] Uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossas experiências, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios [...].

Narrativas e leituras tidas como experiência trazem o repertório “adotado” na escola como escolha, possibilidade estética. Como podemos dizer algo ao outro se a obra não nos diz nada? Um currículo literário, o qual, como qualquer currículo, diz de um posicionamento, pode ter mais sentido no partilhar pela experiência e pela estética, que nada mais é que o encontro pelo e através do sensível. Nessa perspectiva, gêneros, faixa etária, autores famosos, o que está na vitrine perderiam espaço como critérios de seleção. Arriscamos dizer ainda que diminuiriam amarras, lugares-comuns, mesmices e escolarização.

Além de circular pelo desconhecido, a escola é, segundo Pennac (2013), o espaço de organização da produção intelectual, da expansão e sistematização do conhecimento e de conteúdos que transcendam o senso comum. Uma leitura criativa e inventiva poderia aproximar-se de como Luiza Christov (2012) nos mostra o ato de educar: “É lugar de criar sempre, de inventar, de lidar com mistérios”.

Experiência, estética, imagem: o livro como objeto

Se estamos propondo uma relação estética com o livro, trazemos novamente os pensamentos de estudiosos, como a francesa Van Der Linden, e podemos, então, citar um colega dela, o brasileiro Odilon Moraes, autor de livros ilustrados e pesquisador da relação palavra e imagem no livro. Moraes (2013 p.159-160) nos faz colocar em perspectiva o livro como objeto:

Dentre as classificações de livros segundo seus aspectos formais ou conceituais (livro-imagem, livro-animado, livro-poema, etc.) temos uma denominada livro-objeto. O que viria a

ser isso, já que o próprio nome soa redundante, pois, com exceção dos atuais livros virtuais, todo livro é um objeto? [...] “Livros são papéis pintados de tinta”, escreveu Fernando Pessoa, em “Liberdade”, lembrando-nos de que o livro, antes de mais nada, é um objeto, embora ofuscado na condição de suporte. Salvo em alguns poucos momentos da literatura ou das artes, a materialidade do livro foi chamada à presença e dada a ela um papel fundamental. Na maioria das vezes, como se sabe, a sua utilização como suporte desprezou a dimensão poética desse objeto.

Quando tocamos na questão da “materialidade”, parece-nos que o livro – ou a literatura – nos escapa ainda mais. Do que será que estamos falando, afinal? Mas basta colocar um livro diante de um bebê que ela, a materialidade, nos salta aos olhos como importância fundamental. Quem mais do que um bebê se relaciona instintivamente com a materialidade de algo? Livro para virar de ponta-cabeça? Livro com buracos, mordidas, portas, janelas? Livro que o texto diz uma coisa, mas o desenho provoca outra? Quem mais se não a criança para aceitar um convite desses? E essa “abertura” do bebê para a vida pode lá ser fonte de inspiração para todas as relações serem humano-literatura. Estão atentos a tudo, no extremo oposto ao que, em geral, o adulto se fecha, deixa de se permitir. Conectados ao que o escritor moçambicano Mia Couto (2011, p. 103-104) chama “infância”:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece vida dentro de nós.

Essas janelas também são, claro, uma possibilidade de descontrole. Da classe, da interpretação, do resultado para o projeto pedagógico planejado no início do ano, da reação dos pais... E é aí que, ao invés de se encarar mais um desafio de leitura e propor uma nova chance de interpretação de cada leitor, muitas vezes a decisão do educador é partir para o “já sabido”. Ora, não há problema nisso: Monteiro Lobato soa revolucionário até hoje! Afinal, falar de pós-morte como “hipótese” ou se autodeclarar, como Emília o fez, “sou independência ou morte” (LOBATO, 2009, p.75), é um grito ainda calado em pleno 2017. Nos anos 1970 e 1980, o Brasil assistiu a um *boom* em

criatividade para contar histórias, para experimentar linguagens, até mesmo pensando o livro como objeto e seguindo marcas deixadas pelo Movimento Concretista dos anos 1950 e 1960. O “como se lê” pega carona no “o que se lê”.

Como dissemos, um novo acervo passa a tomar conta das livrarias das grandes cidades e a invadir também as compras de governo, o que afeta, entretanto, os acervos das bibliotecas e escolas de todo o Brasil. Novos livros (ou nem tão novos assim) que podem ser “absorvidos” esteticamente e literariamente de outra maneira. De acordo com Martin Salisbury e Morag Styles (2012, p. 50):

Os melhores livros ilustrados tornam-se pequenas galerias de arte atemporais em nossas casas – uma mistura de conceito, arte, *design* e produção, que gera prazer e estimula a imaginação de crianças e adultos. Talvez seja uma analogia mais apropriada compará-los a uma pequena produção teatral: ela reconhece a fusão de imagem e palavra, que é fundamental para a experiência do livro ilustrado.

O educador-mediador se vê diante, então, do dilema imposto a Emília no livro **A chave do tamanho**, de Monteiro Lobato, quando ela, em busca de fechar a chave da guerra, acaba alterando os parâmetros de forma de todos os seres humanos. A boneca se vê do tamanho de uma caixa de fósforos e fica sem saber o que fazer. Lobato (2008, p.20) nos relata, então: “A situação era tão nova que as suas velhas ideias não serviam mais. Emília compreendeu um ponto que Dona Benta havia explicado, isto é, que nossas ideias são filhas de nossa experiência”.

A escola ainda não se acostumou ao fato de ser (e de precisar ser) colocada em xeque. Dessa forma, o medo do imprevisível constrói as amarras que impedem novas práticas e, assim, novas experiências. Muitos de nós ainda não veem o livro como uma obra de arte que nos colocará no caos criativo e que nos mobilizará para novos tombamentos. Talvez seja tempo de viver o livro.

A leitura na infância

A importância da leitura na Educação Infantil está posta nos cursos de formação acadêmica e continuada e é possível afirmar seu espaço na rotina escolar, para muitos professores e professoras, como prática diária. O momento atual nos possibilita discutir como esta prática acontece e o que está embutido nela. Para tanto,

precisamos nos perguntar: quais são as intenções deste momento? Qual é a função da leitura na Educação Infantil? Deveria ela ter uma função?

Cada escolha afirmada na prática pedagógica e na construção do currículo reflete a concepção de infância embutida nesse processo de reflexão. Ainda hoje, a visão moderna da criança como ser inacabado, fragmentado, desprotegido predomina em muitos espaços educacionais. Na literatura, essa relação entre escolha e concepção não é diferente e com isso criam-se grandes expectativas quanto à formação do leitor, o trabalho com gêneros literários e a adequação para faixas etárias.

Para essa postura leitora, é dito aos pais que leiam todas as noites, que sejam modelos para as crianças e, dessa maneira, formarão um bom leitor. Nas escolas, indicamos quantidade e diversidade nas bibliotecas para que a leitura aconteça, adotamos livros para todos e aprovamos projetos de incentivo ao ato de ler, à troca ou ao acesso às obras. E dá certo? É o suficiente?

Como pessoas encantadas pelo universo do livro, a leitura tem seu espaço diário garantido em nossas vidas, em momentos individuais e com as crianças que dividem conosco o processo de educar. Com elas, assumimos o papel de mediadoras, uma ponte entre as crianças e os livros, mas essa mediação começa antes das rodas de leitura ou da história antes de dormir. Essa mediação começa com a curiosidade, com o desprendimento de estereótipos e lugares-comuns, com a desimportância da adequação; passa pelo encontro com aquelas palavras, que pode ter tantos jeitos e narrativas, mas que terá um sentido único quando for experiência.

O que é uma mediação? É ato de assistir/ver ou de assistir/cuidar? O que tem de estar junto nesta prática? Podemos decidir uma vez e seguir anos oferecendo o mesmo repertório? Ou temos compromisso com individualidades e novidades? Tratada como um ser da falta, é tratada como são tratadas outras minorias sociais: desigual, porém, como grupo homogêneo – nunca como diverso. Tratar como desigual é ainda um ato excludente. A inclusão trata do diverso.

Tudo varia. Tudo é possível. Qual é o papel do educador: ter respostas/indicações ou perguntas/permissões para novas interpretações? Voltamos, então, à questão proposta anteriormente: se estou diante de um objeto de arte, por que o estou mediando? Quando olho para um livro, o que devo levar em conta? Segundo Cademartori (2010, p. 33):

No exame de um livro para criança que se apresente como literário, pode-se iniciar uma avaliação procurando a resposta à seguinte pergunta: esse livro permite que a criança perceba a

força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia ou prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto?

Tratamos, então, de atribuição de sentido não como um único significado tido como verdadeiro, mas como a exposição do sensível, a experiência irracional que dispara sensibilidade e, portanto, sentido.

Ser leitor, ser professor: caminhos da formação

Um dos preceitos para uma sociedade democrática contemporânea e ocidental é o direito de acesso e permanência à educação. Ao afirmarmos que um dos principais lugares da leitura hoje é a escola, estamos dizendo que ler é um direito? Que a leitura é “salvadora”?

Arriscamos dizer que não é salvadora nem condena. A leitura pode estar a serviço de qualquer ideologia, para o bem ou para o mal. Para Luiz Percival Britto (2015, p. 43):

A autonomia implica conhecimento, discernimento e análise da situação, e isso se aprende. O leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções, interesses (porque os desejos, opções e interesses podem resultar da ação de fatores exógenos), mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores.

É possível dizer da leitura como necessidade, não apenas quanto ao ato de ler em si, mas também ao tratarmos do que se lê. Ler é tempo, é pesquisa, é passagem e deve privilegiar a escolha sensível já que, segundo Pennac (1993, p.118), “o tempo para ler é sempre um tempo roubado”.

Assim, em vez de pensarmos na leitura “efetiva” para o ensino, preferimos pensar na leitura “afetiva”. O que queremos do que lemos? O que seremos com o que lemos? Para que lugares a leitura nos leva? Movemo-nos ou comovemo-nos?

Hannah Arendt (1990) nos traz a educação como a apresentação de nossa herança, de nosso caminho construído até aqui. A educação (e por que não a leitura, a cultura, a arte?) mostra a quem chega ao mundo nossa construção e representação dele até aqui, oferecendo a possibilidade de novas atuações, impressões e

representações. A literatura, como experiência, também está entre o passado e o futuro, enquanto encontro presente com o que nos cerca.

Considerações Finais

A escrita e a leitura são, e muito provavelmente continuarão a ser, instrumentos de poder. Nessa perspectiva, o grande sentido da promoção da leitura está em ser um ato político, um movimento de contrapoder quanto ao direito de ler (BRITTO, 2015), que confronta a concepção marcada na sociedade industrial em que vivemos, onde o livro é uma mercadoria como outra qualquer e o que prevalece é a sensação de satisfação. Segundo Benedito Nunes (1996, p. 3), a dimensão ética da leitura representa “a descoberta e renovação da nossa experiência intelectual e moral, de adestramento reflexivo, de um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros”.

O “fácil” ou “gostoso” na leitura pode nos colocar na armadilha que empobrece a intelectualidade e a estética no âmbito da educação. Recorrendo novamente a Britto (2015, p. 58), “ler não é um prazer, ainda que possa ser” e há um perigo na ideia da leitura como um bem em si, edificante e civilizado. **É esse gesto desinteressado que interessa quando falamos em direito à leitura: o direito de ser no mundo e de, sendo, fantasiar e fantasiar-se.**

Assim, professores e professoras, que lutam diariamente pelo direito à educação, lutam por esse direito de ser sujeito no mundo, agir, sentir e experienciar. A arte literária que não traga esse viés não possibilita esse tipo de encontro com a palavra, o encontro para **co-mover** o mundo. E como se chega a ela? No encontro, na conversa, na dita “formação”. No resgate do adulto da capacidade de perguntar, de se surpreender, de tombar pelo outro, pela experiência com o outro.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros passos).
- CHRISTOV, Luiza. **A educação como mistério**. In: **Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos**. São Paulo: Porto das ideias, 2012.
- COUTO, Mía. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº19. Unicamp, 2002.
- LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Globo, 2008
- LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Globo, 2009.
- MORAES, Odilon. **O livro como objeto e a literatura infantil**. In: **Entre Ser um e Ser Mil**. São Paulo: Senac, 2013
- NUNES, Benedito. Ética e leitura. Teoria e prática. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, ano 15, n. 27, jun. 1996.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2012.
- VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: CosacNaify, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo, 2003.