



# A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

Patrícia Kátia da Costa Pina

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre a formação do gosto pela leitura literária durante a infância, através da Escola. Que estratégias a Escola, representada pelo professor, pode implementar para despertar e desenvolver o gosto pela literatura? Que metodologia pode permear a ação docente, a fim de que as crianças queiram se apropriar das obras que lhes são oferecidas ( ou impostas...)? Qual o lugar do lúdico na relação escola-texto literário-aluno? Para se acercar dessas questões, este artigo entende o texto literário como jogo, na linha de Iser e Huizinga; vê a literatura infantil como espaço do lúdico, como campo privilegiado do imaginário. Também são levantados, aqui, os pontos de vista de Bordini, Aguiar, Magnani, entre outros, acerca do ensino da literatura e da formação do gosto pela leitura literária. Espera-se que este artigo provoque uma discussão sobre a Escola e suas coerções, no que tange à formação do leitor.

**Palavras-chave:** Criança, Livro, Formação do Leitor, Escola

**ABSTRACT:** *This article discusses the formation of the taste for literary reading during childhood, by means of school education. Which strategies can the School represented by the teacher implement in order to awake and develop the taste for reading? Which methodology can be used by the teacher so that the children may get interested in the books that are presented (or imposed...) to them? What is the place of the ludic in the triangle school-literary text-student? In order to answer these questions, this article understands the literary text as a game, following the theories developed by Iser and Huizinga; it perceives children literature as a place of the ludic, as a privileged field for the imaginary. It will be also discussed here, the point of view of Bourdini, Aguiar, Magnani, and others that talk about literature and the formation of the interest for literary reading. This article is expected to begin a discussion about school and its coercions regarding reader's formation.*

**Keywords:** *Child, book, reader formation, school.*

A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

## I. A CRIANÇA E A LITERATURA

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. [...]. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar...

Monteiro Lobato, *A barca de Gleyre*

Começar este artigo relacionando criança e literatura, no Brasil, torna imperativo a esta instância autoral que aqui se instala recorrer a Monteiro Lobato. Mais que nenhum teórico da literatura e da cultura, Lobato entendeu de discutir e concretizar tudo o que pudesse aproximar a infância do texto literário.

No fragmento em epígrafe, retirado de uma de suas cartas a Godofredo Rangel (LOBATO, 1961, p.293), ele dá a chave do tamanho da interação entre a arte literária e os pequenos leitores: ela deve ser a casa da criança, seu habitat privilegiado, deve ser confortável e acolhedora, despertando-lhe a confiança, provocando-lhe prazer, desafiando-a para um crescimento infinito, rumo a estrelas imaginárias, mas nem por isso inalcançáveis, como o pé de feijão daquela história antiga, que conhecemos quando éramos miúdos.

Outro aspecto ressalta do trecho destacado: a criança é um público diferente, escrever para “meninos” e “meninas” exige do escritor uma preparação específica, que lhe permita configurar simbolicamente um mundo, capaz de interagir com aquele que os pequenos conhecem empiricamente, não para repeti-lo, mas para levá-los a um reconhecimento reflexivo, ou melhor, a um outro conhecimento do já visto e já vivido. Escrever, então, para crianças, sempre vai ter a marca do processo de ensino-aprendizagem.

Teresa Colomer aponta que a literatura infantil responde à visão da infância que cada sociedade e cada época constroem:

Nos livros infantis o poder das relações entre autor e leitor é mais evidente que na literatura produzida e lida entre adultos; sua função educativa é muito óbvia e torna-se também muito visível que os autores e editores estão constangidos por pressões sociais de diversos tipos. (COLOMER, 2003, p.117)

Percebe-se, pela “fala” da pesquisadora, que não se trata de um processo de ensino-aprendizagem “inocente”, se é que isso é possível. Escrever para crianças, fazê-las morar nos livros, levá-las a gostar do literário, implica levar-lhes marcas culturais e ideológicas nem sempre muito mascaradas. Mas o que importa a este artigo é COMO estabelecer o contato entre os miúdos e o livro e COMO fazê-los gostar dessa “brincadeira”.

A questão da ludicidade do ato de ler e da compreensão da escrita literária como espaço de imaginação livre, tanto no que se refere ao ato da criação, quanto no que cerca o ato da leitura, é básica para a reflexão que aqui se desenvolve.

Entendo, com Iser, que o texto literário encena mundos e constrói-se como jogo, a partir dos atos de fingir que potencializam, pela interação, o imaginário do escritor e, em outro momento, do leitor, o qual vai realizar a obra lida, de acordo com seu repertório, num processo de ação imaginária simultaneamente individual e coletivo (ISER, 1999, p. 105-115). Para ele, “...o texto enquanto jogo é uma contínua transformação de todas as suas posições.”(ISER, op. cit., p.115) Essa “instabilidade” textual faz do ato de ler uma instigante movência, o que me permite pensar a literatura e sua leitura, principalmente na in-



Patrícia Kátia da Costa Pina

fância, como práticas lúdicas, que demandam a liberdade imaginária para suas possíveis e sempre precárias concretizações.

Johan Huizinga trabalha com a importância do jogo na vida social:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (HUIZINGA, 2001, p.7)

Para fazer as crianças morarem nos livros, Lobato e os demais escritores para crianças precisam jogar com elas, criando um mundo à parte, um mundo mágico, composto de aventuras fantásticas, ou um mundo de aventuras históricas ressignificadas, enfim, desafiar a criança para a leitura demanda mostrar a ela que ler é diversão, que a leitura é uma prazerosa brincadeira. E, como em toda brincadeira, a tensão de reinventar a vida é fundamental: essa tensão que preside o jogo é que funcionaria como instrumento de provocação dos pequenos leitores, como meio de fazê-los gostar de ler. No âmbito do literário, tal tensão preside o ato interpretativo.

Benjamin, ao traçar uma “História Cultural do Brinquedo”, em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (BENJAMIN, 1984, p.67-70), coloca a criança não como indivíduo à parte do mundo, mas como ser que transita pelas práticas culturais de sua comunidade, de seu grupo social, étnico etc. A criança pertence ao universo de sua família e de seus amigos, ela é engendrada por ele, tanto quanto o engendra, “relendo-o” através de seu imaginário. Vários elementos que o compõem ativam o imaginário infantil, mas alguns, em especial, foram sendo criados com o objetivo de, ludicamente, aproximar a criança dos padrões sociais desejáveis para cada época e sociedade: os brinquedos. Carrinhos, casinhas, bonecos, trens, peões, bolas, enfim, o universo liliputiano (BENJAMIN, op. cit., p.71) destinado às crianças vem carregado da ideologia dos pais, das escolas, dos países, das igrejas etc. A esse universo de miniaturas, acrescento o livro infantil.

Em “Brinquedos e Jogos”, Benjamin afirma: “O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto; na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças.” (Idem, p.72) O brinquedo, então, é uma concretude que, projetada pelo adulto para provocar a criança, testando e ampliando seus limites físicos, psicológicos, emocionais, cognitivos, torna-se vivo no ato da brincadeira, ganhando contornos de cumplicidade – vendo-se e propondo-se o livro como brinquedo, é possível vencer quaisquer barreiras opostas, pois a própria proposta construirá uma familiaridade entre o impresso e a criança, a qual poderá predispor positivamente os pequenos para a leitura.

A criança se apropria do brinquedo, que se desloca da dominância do adulto, escapando de suas previsões. O mesmo pode ocorrer com o livro, seja pela criação de uma situação lúdica e coletiva de leitura, seja pelo estabelecimento



## A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

de condições solitárias, nas quais a criança construiria uma interação pessoal com o lido. O processo de personificação-projeção estabelecido pela criança em sua relação imaginativa com o brinquedo/livro vai alimentar suas criações, vai lhe dar instrumentos para elaborar o real no qual se insere e que, simultaneamente, refaz, quando instaura o reino do “como se”, do “faz-de-conta”.

Segundo Jacqueline Held, “A vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira. Assim, a passagem de uma crença inicial à exploração lúdica dessa crença ocorre muito cedo, e de maneira imperceptível.”(HELD, 1980, p.44) A criança, dominada que é pelo adulto e por seus valores, desenvolve táticas particulares para distanciar-se dessa dominação e jogar com ela, subvertendo-a, muitas das vezes. É nesse processo que a literatura destinada à infância deve funcionar – não como instrumento de controle do imaginário infantil, não como arma de uma violência disfarçada, marcada por valores caducos, mas como arma de construção de indivíduos capazes de refletir sobre os valores, as práticas, os discursos que os cercam, criando alternativas de diálogo com esse universo, sem que sejam devorados por ele.

## II. A CRIANÇA, A LITERATURA E A ESCOLA

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor...

Bordini e Aguiar, *Literatura: a formação do leitor*

No fragmento posto em epígrafe, Bordini e Aguiar (1988, p.15) colocam o ato da leitura como um ato de liberdade, no que tange ao leitor. Ao deparar-se com um texto literário, o indivíduo aparta-se das contingências que cercam seu cotidiano e se abre para o mundo

do texto, para as vivências. Outras que lhe são apresentadas a cada página. Relação transitiva, cada ato de leitura deve processar uma pessoalização do texto: “Não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso precisamente o que constitui a leitura.”(SCHÖLES, 1991, p.22) Ler literatura, então, parece poder ser definido como um momento em que o leitor inscreve, em si, o texto lido. Mas o processo tem uma contrapartida: ele também se inscreve no texto, uma vez que, ao se deixar ocupar pela palavra, apropria-se dela, torna-a sua e torna-se ela mesma. Ler implica interpretar e criticar. As associações que estabelecemos ao ler nos revelam quem somos *no* e *a partir* do texto lido.

O ato da leitura literária, portanto, não se constrói por um mero processo de decodificação do impresso, pois esse trânsito entre texto e leitor está situado historicamente, cultural, politicamente, envolvendo, ainda, condicionamentos menores, de ordem psicológica, social, econômica etc.

O ato de ler literatura pode ser entendido como um ato que aciona e constrói mundos e vontades. Nós não nascemos leitores de literatura, sequer nascemos leitores do mundo, precisamos ser educados para ler os livros e a vida. Essa educação, familiar, a princípio, escolar, a posteriori, não é, também, um processo “natural”, um processo “fácil” e “facilitador”. Nós nos formamos leitores, se formos adequadamente provocados para isso.

E quem pode provocar no seu Outro a vontade de ler? E como isso pode ser feito? Volto ao trecho em epígrafe: a questão da liberdade do leitor é, aqui, crucial. Aguiar propõe, ao debruçar-se sobre as contribuições das Estéticas da Recepção e do Efeito, que a conquista do prazer estético no ato de ler é capaz de construir o gosto pela leitura literária:



Patrícia Kátia da Costa Pina

O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive, envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. (AGUIAR, 2008, p.21)

Ao compreender-se interagindo com o texto, o leitor se percebe numa intimidade dantes inimaginada, intimidade esta que pode levá-lo a querer repetir a experiência e a gostar do desafio.

Mas o problema se mantém: quem pode desencadear o processo? E como, com que instrumentos de convencimento e persuasão, essa instância provocadora poderia atuar?

As reflexões sobre o ato da leitura, desenvolvidas nas últimas décadas do século XX e no início deste século XXI, apontam para, pelo menos, quatro instâncias provocadoras do gosto pela leitura literária: o próprio texto, o suporte do texto, a escola, as mídias audiovisuais.

Começo a discussão pela primeira possível instância de provocação: o texto literário. Discurso elaborado sempre sobre múltiplos recortes construtores de uma diferença intrínseca, em relação aos demais discursos que alicerçam as variadas práticas culturais, a literatura só consegue provocar aqueles que já são iniciados, que já são habilitados para navegar por suas águas turvas, mas sedutoras.

O suporte do texto literário, o livro, o periódico, o cordel etc., têm uma função relevante na relação obra-leitor, mas implicam questões mercadológicas para chegarem aos consumi-

dores: condições de edição, circulação, vendas...

As mídias audiovisuais podem funcionar como instrumentos de aproximação entre as obras literárias e o público, mas atendem às expectativas dos grandes segmentos sociais, e, para esses, a literatura pertence às elites, não habita seu cotidiano.

Agora, a escola: o senso comum afirma que a escola é a grande responsável pela falta de habilidade para ler, observada empírica e academicamente na maior parte da sociedade brasileira; pelo pouco acesso ao texto, por parte da população mais pobre; pelas baixas expectativas estéticas que dão a base da produção televisiva, cinematográfica e musical no Brasil.

Quando se discute a leitura nessa Terra brasilis, é comum que se parta de dados sobre analfabetismo e de documentos que mostrem as atitudes políticas e administrativas encetadas para que diminua o número de analfabetos. Na tentativa de provocar uma reflexão mais incisiva sobre esse tema, afirmo que nosso maior problema não é esse. Penso que discutirmos os desafios da leitura hoje implica abordarmos não o número de indivíduos que sabem assinar o nome e votar nas eleições, mas o diminuto quantitativo de indivíduos que ultrapassam os limites da leitura feita apenas com os olhos e mergulham na leitura feita com o coração, a alma, o sangue, a imaginação – essa leitura pode mudar mundos, transformando pessoas.

Tal tipo de leitura, feito pela maioria dos privilegiados universitários e pós-universitários, não deveria ser para tão poucos, deveria ser para todos. É um prazer indescritível o de ler com os olhos da alma – e isso a nossa escola não sabe ensinar, até porque nossos pequenos e cotidianos mestres não souberam e/ou não

A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

puderam aprender. Como ensinar o que não se sabe?

Essa leitura que liberta, que lê o livro, a revista, o jornal, lendo o mundo e a vida, é aquilo a que os acadêmicos de Letras, Educação, Filosofia, História etc., chamam de interpretação. Na escola média, o professor de Língua materna, normalmente responsável pelo ensino de literatura, aplica avaliações em que, supostamente, os estudantes deverão interpretar os textos. Mas essa interpretação, domesticada pelo sistema, não liberta, encarcera. O estudante deverá, nesses casos, adivinhar o que o autor quer dizer, de acordo, claro, com o gabarito do livro didático.

Esse jovem não é convidado a deixar que o texto entre nele e o transforme – ele é obrigado a invadir o território textual, “caçando” os sentidos prontos que, certamente, segundo o professor, o diretor, o Secretário, o Ministro, enfim, estarão lá. E aí dele se deixar que, em sua resposta, se insinue um ato imaginativo.

Há diferença entre o conhecedor de literatura e o consumidor de literatura. A escola forma o conhecedor. O consumidor é formado pelo estímulo ao gosto de ler:

Quando a leitura ficcional e poética representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer. Por outro lado, quando rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao conseqüente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado. (AGUIAR, 2008, p.17)

Os textos sempre se relacionam com os sistemas dominantes. “Ensinar” a ler literatura, então, é algo que tem duas faces: de um lado, é levar a um estado prazeroso; de outro, é formar indivíduos que atuem na coletividade segundo padrões desejáveis a seu lugar na sociedade. E, em conseqüência, como a Escola, instituição social dotada, é claro, de forte natureza ideológica, se concretiza na ação docente, o professor, formador de cidadãos, é o culpado por nosso frágil estado de leitura. A isso responde Wielewicki:

No contexto da sala de aula, nem apenas professores nem apenas alunos podem ser apontados como os autores responsáveis pelos rumos que o processo educacional toma, ou seja, pela produção de significado em sala de aula e a formação do leitor. Por outro lado, professores e alunos são agentes de um processo de produção de significado que nem sempre toma os rumos pretendidos, muitas vezes fugindo ao controle dos professores, que gostariam, baseados em um ideal de educação positivista, de ter permanente acesso à produção de conhecimento de seus alunos. Quando o professor percebe que essa expectativa é frustrada, vem a sensação de não cumprimento do dever. Reconhecer o aluno como agente de fato do processo educacional e em sua própria formação como leitor, assim, é mais difícil do que se pode imaginar. (WIELEWICKI, 2008, p.27)

O deslocamento do centro da culpabilização pela fragilidade do estado de leitura brasileiro para o aluno não é exatamente a solução para o problema aqui discutido. Mas abre caminho para a seção seguinte dessa discussão.

### III. UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA?





Patrícia Kátia da Costa Pina

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal.

Bordini e Aguiar, *Literatura: a formação do leitor*

A polissemia da palavra literária parece ser o grande problema para a formação do leitor de literatura pela escola brasileira. Também o foi para a crítica literária, e para a Teoria da Literatura, talvez ainda seja, mas de maneira positivada. Após Jauss, aprendemos que não há O ou UM sentido para o texto literário, sabemos, professores universitários, pesquisadores, mestres, mestrandos, doutores e doutorandos, que o ato de ler é uma interação produtiva, movente, mutante, histórica.

Mas o problema é que nós nos esquecemos de contar essa brilhante descoberta para nossos dirigentes escolares: secretários, ministros, diretores de escola etc. Todos aqueles que pensam o currículo e as formas de implementá-lo. Nós nos esquecemos, também, de contar essa novidade para nossos colegas, que escrevem e publicam livros didáticos, todos devidamente acompanhados de encartes para o professor, com o gabarito de todos os exercícios.

Também fomos egoístas o bastante para não partilharmos nossa descoberta com os colegas da Educação, da Pedagogia. Ou talvez tenhamos ficado muito ofuscados por nosso brilhantismo, o que nos impediu de interagir com aqueles que pensam o ensino.

Qualquer que seja a razão desse divórcio entre a “nova” forma literária e teórica de entender a relação texto-leitor e os setores que poderiam torná-la algo concreto em nossas salas de aula, a consequência é que nossos pequenos e cotidianos mestres das primeiras letras também têm medo do texto literário, de

sua palavra bicho-papão, “cheia” de idéias que eles próprios não conseguem alcançar. Daí, talvez, permanecerem querendo que as crianças acertem na loteria do gabarito. Daí, talvez, as crianças preferirem jogar no computador ou soltar pipas, pois ESSAS REGRAS DESSES JOGOS ELAS DOMINAM, essas são brincadeiras postas a seu alcance.

Nossa escola, habitada por professores que trabalham tanto, que se esqueceram do prazer de ler, faz o contrário do que Lobato propunha: expulsa a criança de casa, por não lhe tolerar o imprevisto de sua imaginação criadora.

Após fracassadas tentativas de trabalhar com o “método criativo” para formar leitores, associando diferentes práticas artísticas, a escola perdeu de vista que “A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento quando se processa planejadamente.”(BORDINI e AGUIAR, op. cit., p.62) O trabalho com a palavra literária não pode ser relegado a outras linguagens, a outras formas de expressão: é responsabilidade do profissional das Letras mediar a interação da literatura com a criança, dando-lhe os caminhos para se relacionar proveitosamente com o texto.

O que Bordini e Aguiar chamam de “método recepcional” talvez seja a saída para a formação do gosto pela leitura literária no Brasil. Ele assusta porque põe o professor como um leitor-mediador. Também porque insere docentes e discentes na movência textual, ou seja, exige que se deixem todas as certezas trazidas pelo livro didático, pelos parâmetros curriculares, pelas ordens dos diretores e coordenadores, e que se transforme a sala de aula em um laboratório vivo de experiências pessoais e coletivas de interação com o livro. O problema é que as Estéticas da Recepção e do Efeito, fundamento teórico dessa forma de “ensino” da leitura literária, privilegiam a



A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

“alta literatura” e o trabalho com o texto acaba sendo excludente e ratificador do cânone. Mas, se levado de forma flexível, pode ser uma boa aposta docente.

As pesquisadoras acima destacadas trazem ainda o que definem como “método comunicacional”: resgate da literatura como prática cultural, portanto, como linguagem em comunicação. Nessa ótica, autor e leitor são sujeitos de suas ações. Assim, o “ensino” da leitura literária seria aberto, não haveria UM sentido a ser perseguido, caçado, pelo estudante e pelo professor.

Não penso que seja tão importante assim dar nome a possíveis métodos. Mas entendo a total necessidade de se fundamentar teoricamente a ação docente e a gestão escolar, no que tange ao trabalho com a literatura. É assim que pretendo fechar esse artigo, na próxima seção.

#### **IV. SEM NOME, SEM MÉTODO, MAS COM MUITO PRAZER: A ESCOLA E A LITERATURA**

Tratar de leitura e literatura é tratar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor.

Magnani, Leitura, literatura e escola

Ler a literatura é ler o mundo que ela constrói simbolicamente. E ler é deixar-se ocupar por um Outro, por uma alteridade desafiadora. É, também, apropriar-se dessa alteridade, numa transitividade transformadora. Trocando em miúdos: a leitura literária não aceita coerções, ela é libertária, exige que se respeitem as regras do jogo de cada texto. E esse respeito

não é o da palmatória. É a própria inserção no jogo. É o imaginário em ação.

Não creio em teorias que cerceiem o ato da leitura, sejam elas literárias ou pedagógicas. Antes de tudo, penso que uma escola leitora formará alunos leitores. Com isso, quero dizer que uma escola capaz de relativizar o peso das grades curriculares, das inspeções federais, estaduais e municipais, capaz de dialogar com a comunidade em que se insere, capaz de brincar, brincar sim, com todo o conteúdo a ser ministrado por seus professores, uma ESCOLA assim, com todas as letras maiúsculas, poderá entender que a literatura não pode ser aprisionada em gabaritos, pequenas bibliotecas, quarenta ou cinquenta minutos de aula por semana.

Também não creio em profissionais que se dispõem a lecionar literatura, mas que não lêem sequer um livro por mês. O professor de literatura precisa ler diariamente, precisa se divertir com o que lê, precisa imaginar outros mundos junto com suas “crianças”, precisa morar nos livros junto com elas.

Gostaria de propor métodos para o “ensino” da literatura, para a formação do gosto pela leitura literária. Mas não sei fazer isso, sei ler e me divertir com todas as obras que leio.

Posso, sim, fechar este artigo, propondo algumas pequenas ações que minha experiência docente confirmou como eficientes na relação texto-leitor. Assim, digo que não se deve procurar “o que o autor quer dizer”, talvez nem os próprios escritores possam responder a contento a esse tipo de pergunta. É bem mais interessante perguntar ao aluno o que ele quer dizer ao texto e sobre o texto.

Para isso, é necessário dar voz e vez à criança. Não basta deixá-la só com um livro debaixo do nariz. É preciso dizer-lhe que





Patrícia Kátia da Costa Pina

personagens, formas de representar espaços e ambientes, linguagem, ordem dos fatos na trama etc. são as regras do jogo para o qual ela está sendo convidada, ao receber um livro para ler.

É preciso dizer-lhe que ela pode pensar sozinha, sem correr o risco de ser humilhada por colegas ou professores. E que a resposta do gabarito corresponde a uma leitura, mas não é, necessariamente, A leitura, até porque, um texto tem muitas vozes, não fala uma coisa só. E tem muitos ouvidos, querendo ouvir uma série de idéias novas.

Um outro jeito de dar voz e vez à criança, tornando-a leitora, é permitir que ela brinque com o livro como quiser: inventando novos finais, colorindo imagens, atravessando a ordem dos fatos narrados, inventando palavras.

Em suma: é preciso que diretor, coordena-

dores, professores, alunos se deixem invadir por esse desconhecido misterioso e divertido, que é o texto literário, sem medo de imaginar.

Sem nome, sem método, mas com muito prazer é que a ESCOLA deveria lidar com a literatura.

### **Sobre o autor:**

Doutora em Literatura Comparada

Professora Adjunta de Literatura Brasileira

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC,  
Ilhéus-BA

dacostapina@gmail.com

dacostapina@uol.com.br

---

### **REFERÊNCIAS:**

AGUIAR, Vera Teixeira de. “Da Teoria à Prática: Competências de Leitura”. In: MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.). *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática – conexões*. Maringá: EdUEM, 2008. p. 13-25.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ISER, Wolfgang. “O Jogo”. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Tradução Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. 10ed. São Paulo: Brasiliense, 1961. 2o Tomo.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Tradução de Lígia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1991.