OS EDITAIS DO *LITERATURA EM MINHA CASA*: SOBRE LEITURA, LITERATURA E LEITORES

Moama Lorena de Lacerda Marques
IFRN

Resumo:

No presente artigo analisaremos as concepções de leitura, de literatura e de leitor que os editais de elaboração dos livros do *Literatura em minha casa*, programa de promoção do livro e da leitura executado pelo governo federal entre os anos de 2002 e 2004, deixam entrever. As reflexões de Chartier (1999), Abreu (2001) e Darton (1990) são alguns dos pressupostos teóricos em que nos apoiamos.

Palavras-chave: Literatura em minha casa; editais; literatura; leitura; leitor

Abstract

In this article, we will analyze the conceptions of reading, literature and reader that can be abstracted in the book elaboration issuances to the series *Literatura em minha casa* (a book and reading promotion program accomplished by the Federal Government between the years 2002 and 2004). Chartier's (1999), Abreu's (2001), and Darton's reflections are some of the theoretical assumptions we are based on.

Keywords: Literature at home; issuance; literature; reading; reader

Para o historiador Roger Chartier (1999, p.8),"o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação." No caso dos livros produzidos para o *Literatura em minha casa*, é na entrância desta última ordem, a da autoridade que os encomendou, que analisaremos as concepções de leitura, de literatura e de leitor que estão subjacentes à formação das coleções encomendadas e distribuídas pelo MEC.

O LMC[1], idealizado e executado pelo PNBE/MEC (Programa Nacional Biblioteca da Escola/Ministério da Educação), distribuiu livros de literatura para os alunos da rede pública de todo o país durante os anos de 2002, 2003 e 2004. Tendo sido considerado inovador, pelo fato de entregar os livros diretamente aos alunos e por trabalhar com coleções criadas especialmente para o

1- Ao longo do artigo utilizaremos LMC para designar *Literatura em minha casa*.

programa, e não compostas por livros que já circulavam no mercado, o texto de seus editais e do prefácio de seus livros, sempre escritos por pessoas de renome na área da leitura/literatura deixam entrever as concepções de leitura, de literatura e de leitor existentes no programa.

O processo de formação e seleção das coleções foi todo coordenado por uma comissão técnica constituída por alguns dos principais nomes que trabalham com a leitura no Brasil. E, apesar de algumas decisões já terem sido tomadas antes da constituição dessa comissão, como, por exemplo, o fato de que os livros seriam distribuídos aos alunos e o de que as imagens teriam de ser em preto em branco, em prol da economia de recursos, a maioria dos aspectos relativos aos livros, em especial os de caráter textual, entre os quais a seleção dos autores e das obras, foram pensados pela comissão. Esta se configura, na textura social, como uma das "instâncias autorizadas" a falar sobre a questão da leitura e a decidir que tipo de livro deve ser instrumento da formação dos leitores.

Assim como o sentido literal de um texto, como bem assinalou Michel de Certeau (1994, p.267) "é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite [...] que legitima, como "literal", a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados", a decisão do que é um texto adequado para atuar na formação de pequenos leitores também é poder de uma elite, aquela formada por profissionais – pesquisadores, professores, escritores, todos renomados – que têm a leitura como objeto de trabalho. Sendo assim, conhecer as concepções dessa comissão-elite é conhecer as concepções que regem o trabalho com a leitura no Brasil e, em especial, que fundamentam os programas de promoção da leitura e de formação de leitores.

Essas concepções se encontram dispersas em vários documentos integrantes do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), em especial nos editais de convocação para inscrição das coleções, que dirimiam todo o trabalho das editoras na composição do formato físico das coleções e na seleção de autores e textos. O programa não trabalhou com livros já existentes no mercado, mas os produziu, ou melhor, os encomendou especificamente para o programa, o que possibilitou a sedimentação, nos livros, de uma marca ainda maior da autoridade que os estava promovendo, bem como uma apreensão mais nítida do tipo de leitor que ela tinha em mente.

Luiz Percival Leme de Brito (2003), inclusive um dos integrantes da comissão técnica formada pelo MEC, nos chama a atenção para a importância de se analisar as idéias, conceitos, valores e ações que justificam a formação dos leitores e, em especial, nos instiga a refletir sobre a representação de leitura e de leitor que estaria subjacente a essa formação. Logo no início do texto, já problematiza a questão: "Talvez porque assumamos desde logo que o hábito da leitura é algo valioso e desejável não indagamos suficientemente a respeito de alguns valores que se agregam aos discursos sobre a leitura, admitindo-os inadvertidamente" (BRITO, 2003, p.115-116).

E que valores são estes? Que importância é esta atribuída à leitura que a

torna objeto de tantas campanhas em prol de sua efetivação e de tantos encontros científicos? Que torna a sua suposta ausência motivo de preocupação por parte de setores diversos da sociedade, como a escola, o Estado, a sociedade privada, o sistema editorial? Interessante e necessário é dizer que nem sempre foi assim,

> nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história, diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A idéia de que os livros eram portadores de um "veneno lento que corre nas veias" esteve subjacente a variados movimentos de interdição de leitura. Os desejos de proscrevê-la ancoram-se nas justificativas mais variadas. (ABREU, 2000, p. 10)

Essas justificativas eram tanto de ordem física quanto de ordem moral. Acreditava-se que o esforço intelectual e físico despendido no ato de ler afetava os olhos, o cérebro, os nervos, o estômago. E as únicas soluções encontradas para tais males seriam a de ler pouco e fazer exercícios. Essas idéias eram uma constante no século XVIII e, acompanhadas de outras que envolviam questões religiosas e políticas, atestavam a estreita e tumultuada relação que as autoridades da época estabeleciam com a leitura. Crentes no poder que esta última possuía de alterar comportamentos, de despertar no leitor o desejo de vivenciar o que lia, as autoridades – Igreja e Estado – não economizavam esforços na tentativa de censurar leituras e livros indesejados, perigosos para a corrupção da alma e para a estabilidade das referidas instituições. A Igreja, por exemplo, temendo "uma secularização e descristianização ampla através da leitura" (REINHARD, 1999, p.146) pregava em seus sermões uma forte crítica à chamada "febre de leitura" que se deu no século XVIII, em especial com a circulação dos romances, considerados os primeiros best-sellers da história. A leitura desse novo gênero, permeado de trágicas histórias de amor, que dava espaço à fantasia e à evasão e que objetivava o puro e simples entretenimento, atingiu as mais diversas instâncias sociais, sobretudo as mulheres e os jovens, justamente os setores que mais sofriam as imposições e censuras sociais. Dessa forma, tanto pelo conteúdo que agregavam quanto pelo alcance que obtiveram, os romances tornaram-se objetos incômodos tanto para as autoridades eclesiásticas e estatais quanto para os iluministas, que maldiziam uma leitura socialmente inútil que se apresentava como obstáculo para a tão sonhada emancipação, que só poderia acontecer através de uma leitura "útil", "disciplinada" e "racional" (REINHARD, 1999, p.151).

Entretanto, a leitura não era considerada um mal em si, não eram todas as formas de ler e todos os objetos que eram considerados impróprios. Havia as leituras consideradas legítimas, assim, como acertadamente esclarece Márcia Abreu (2000, p.14), "o atual elogio à leitura não se dirige ao contato com os livros em geral" e isto ocorre porque a leitura não é uma prática neutra, ela é um campo

de disputa no qual estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais (ABREU, 2000, 2001). Vejamos, por exemplo, as discussões sobre os efeitos provocados pela leitura, sobre a febre da leitura no final do século XVIII. Como citamos anteriormente, havia aqueles que condenavam os malefícios físicos e morais supostamente provocados pela leitura, mas, do lado positivo, havia os que amenizavam esses malefícios, opinando que, caso se imprimisse uma postura correta ao corpo e se evitasse ler após as refeições e quando se estivesse de pé, a leitura poderia ser uma atividade benéfica cuja arte deveria incluir "lavar o rosto com água fria e fazer caminhadas ao ar livre, bem como a concentração e a meditação" (DARNTON, 1990, p.160).

Esse nosso retorno ao "passado", através de considerações ancoradas no século XVIII, serve também como força exemplificadora de que apesar de alguns imaginarem a leitura como o simples processo de extrair informação de um texto, não há como se negar que:

> a informação precisa ser peneirada, classificada, interpretada. Os esquemas interpretativos fazem parte de configurações culturais, que variam imensamente ao longo do tempo. Como nossos antepassados viviam em mundos diferentes, deviam também ler de maneira diferente, e a história da leitura pode ser tão complexa quanto a história do pensamento (DARNTON, 1990, p 171-172).

Em outras palavras, "a leitura tem uma história" (DARNTON, 1990, p.171) feita por sujeitos inseridos num lugar social e perpassados por determinações culturais e políticas que fazem parte do jogo que eles travam com os textos lidos.

E a história da leitura na contemporaneidade é marcada, ao contrário do que fora descrito no século XVIII, por um elogio à sua prática. As concepções cristalizadas em torno dessa atividade que fundamentam os programas em prol de sua democratização são marcadas pela idéia de que ler não é apenas preciso, mas fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. Ao citarmos essa "premissa", a da essencialidade do ato de ler na formação do homem moderno, já estamos nos situando nos discursos que o MEC anuncia como justificativa para a ação do PNBE chamada ***Literatura em minha casa***.

Nós nos deteremos em alguns textos elaborados pelo MEC para descobrirmos, como explicitamos mais acima, quais concepções de leitura e de leitor estão subjacentes a eles e se impõem como uma "fórmula/forma" editorial no processo de elaboração das coleções. Os editais, sem sombra de dúvida, são a fonte mais rica na busca por essas concepções, especialmente seus anexos, nos quais estão explicitados os critérios de avaliação e seleção das coleções e as especificações técnicas mínimas que elas deveriam conter.

Em primeiro lugar, o que esses editais revelam é o cuidado que o MEC teve em demonstrar credibilidade e honestidade no trato com as editoras, que

poderiam concorrer com apenas uma coleção. Havia a etapa da pré-inscrição, que correspondia ao cadastramento para participação, e a da inscrição, que seria a entrega efetiva das coleções. Estas, formadas por cinco gêneros diferentes, deveriam ter um único titular e ser entregues já em edição finalizada. Só poderiam concorrer coleções que não contivessem obras do PNBE do ano anterior e que fossem elaboradas por um único titular de direito editorial; outra exigência dizia respeito à quantidade mínima e máxima de páginas por coleção e por volume, bem como a exigência de que o projeto gráfico, ou seja, a apresentação física da obra, caracterizasse os volumes como uma coleção.

O que essas condições de participação já demonstram é a consciência que o MEC tinha da importância da materialidade do livro, da sua condição como objeto. O primeiro anexo, por exemplo, especifica a análise de estrutura editorial, ditando, minuciosamente, os elementos que deveriam constar na primeira capa, na quarta capa, na folha de rosto e no verso da folha de rosto. Já a segunda e a terceira capas deveriam ser reservadas a possíveis mensagens relativas ao programa de autoria do próprio MEC. Caso um dos volumes integrantes da coleção não estivesse em acordo com as especificações constantes no referido anexo, a coleção toda seria excluída do processo.

Ampliando algumas imposições de ordem física, temos no anexo III as especificações técnicas mínimas para cada um dos volumes que compõem as coleções; especificações que detalham o formato dos livros, o material da capa e o tipo de impressão desta, bem como o tipo e o tamanho de sua fonte; especificações em relação ao miolo, incluindo o tipo de papel e a alvura e a opacidade mínima permitidas e, finalmente, algumas imposições referentes ao acabamento dos livros; imposições estas que eram diferenciadas para os livros com mais de 96 páginas e que se referiam, por exemplo, ao tipo de lombada e ao grampeamento.

Dispomos, em última análise, das considerações expostas no Anexo II dos editais porque são elas que melhor revelam os objetivos do LMC e as motivações que justificaram essa iniciativa do MEC. É especificamente nesse espaço do edital que vemos destrinchados os critérios de avaliação e de seleção das coleções; critérios referentes ao projeto editorial, à temática e à textualidade, à seleção de títulos e autores, ao projeto gráfico e às ilustrações.

O referido anexo é iniciado com uma apresentação que deixa expostas a finalidade do LMC e as razões que o justificariam. A finalidade seria selecionar e distribuir coleções para alunos da rede pública; nesse momento não é anunciado o objeto dessas coleções, o tipo de texto que elas apresentariam, apenas a série que teria os alunos contemplados. Já as razões para tal distribuição mostram uma nítida preocupação com uma formação de leitor que se confunde com a formação do próprio cidadão, um leitor-cidadão. A leitura, sob esse aspecto, não acarretaria apenas transformações intelectuais e de efeito estético sobre o leitor, mas contribuiria para transformações práticas; sendo estas efeito daquelas. Através da leitura de textos literários e de textos de reflexão sobre a realidade brasileira, o sujeito-leitor, caracterizado como alguém cujas condições de acesso ao livro,

tanto fora quanto dentro da escola – nesta, muitas vezes restrita ao contato com o livro didático - são extremamente limitadas, seria possibilitado, através do desenvolvimento intelectual e do letramento, de participar da sociedade letrada. E tanto a leitura de textos literários quanto a de textos sobre a realidade brasileira provocaria essa inserção, apesar da importância dos primeiros se sobrepor a dos segundos, mesmo que isso se revele de maneira sutil, não apenas pela excelência quantitativa que se concede ao texto literário quanto pela qualitativa, de elogio aos seus efeitos no leitor, e pela crença de sua importância para a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Dessa forma, o governo acreditava estar realizando uma iniciativa de caráter político-pedagógico, uma iniciativa importante para a democratização do acesso ao saber e à cultura, até mesmo porque a doação aos alunos permitiria inserir, como uma espécie de "prêmio-extra", a família no usufruto desses bens culturais; fato que revela a preocupação do MEC com a circulação dos livros; preocupação esta enfatizada nos editais pelo desejo explícito do MEC de que se formassem círculos de leitura através de trocas de textos. Vejamos um trecho do edital que confirma essas nossas considerações:

> Uma iniciativa dessa natureza representa para milhões de brasileiros – crianças, jovens e adultos - a primeira oportunidade de ter contato com obras de literatura e de reflexão sobre a realidade brasileira. Neste sentido, são evidentes seu ***caráter pedagógico*** e sua importância como elemento de disseminação de cultura. Além disso, possibilita a criação de círculos de leitura, por meio de trocas e intercâmbio de textos. (BRASIL, MEC, 2003, p. 17, grifo nosso).

O referido trecho aponta alguns pontos interessantes para reflexão. O primeiro, tocante à inserção econômica e social do leitor, o revela como um sujeito que não tem nenhum acesso a certos bens culturais, especificamente aos que estariam sendo oferecidos aos destinatários do LMC, como os textos literários, por exemplo. Ao afirmar e generalizar esse não-acesso, o MEC desconsidera até mesmo a experiência que esses leitores, de alguma forma, vivenciaram com o texto literário na escola, nem que tenha sido apenas através do livro didático, ou seja, anula a experiência, a vivência do leitor e o toma como uma espécie de tábula rasa, pronta a receber os textos que o MEC, muito cuidadosamente, estava selecionando para ser objeto de suas leituras. Utilizando as palavras de Márcia Abreu (2001, p.150), temos que "um texto desta natureza só faz sentido se imaginar que estamos diante de uma tábula rasa, de um país sem leitores".

No entanto, talvez essa ausência que o MEC tanto aponta seja a do contato não exatamente com o texto literário, mas com esse texto amparado por um suporte que não seja o livro didático, ou seja, a ausência do livro mesmo de literatura. Textos, ou muito comumente, fragmentos de textos, lidos e trabalhados

nas aulas de português através do livro didático são bem comuns no universo infantil, mas o contato com o livro de literatura, esse, realmente, é menos recorrente. Se adentrarmos nos espaços em que esse contato poderia se dar, percebemos que neles ou há o objeto, mas não o leitor, ou abriga o leitor, mas não possui o objeto. Justificamos essa consideração com imagens de bibliotecas públicas quase vazias, da quase inexistência de bibliotecas particulares, de salas de aula amontoadas de alunos e nenhum livro literário, da parca existência de livrarias no território brasileiro e do alto preço do livro que restringe a freqüência a esses locais a alguns poucos privilegiados; enfim, há uma série de desencontros entre livros e leitores e, conseqüentemente, menos espaço para a leitura.

Esse quadro social a respeito da tríade – livro, leitor, leitura - já nos permite retomar uma outra reflexão que diz respeito à distribuição desigual da cultura e que interroga até que ponto um maior contato com certos bens culturais, como a leitura, significa uma maior participação na sociedade letrada, como o MEC acredita e expõe como uma das razões de suas ações em prol da democratização do livro e da leitura.

Ao levantarmos essa reflexão estamos adentrando em uma relação considerada por muitos como uma espécie de causa e efeito, sendo a segunda efeito da primeira: estamos falando da relação leitura e cidadania ou, ainda, estamos pensando no quanto a expressão-ação formação do leitor tem da expressão-ação formação do cidadão. No cenário de pesquisas sobre a leitura no Brasil, temos Luiz Percival Leme de Brito como um dos professores/pesquisadores que mais têm refletido sobre a questão, e é dialogando com alguns dos seus textos, em especial *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação* (2003), *Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura* (2003 b) e *Leitura e política* (1999), que iremos iniciar nossa reflexão.

Logo no inicio do primeiro texto citado acima, Brito (2003, p.47) "joga" uma interrogativa interessante:

> de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam da e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem?

Comumente, se costuma pensar, e essa é uma das razões da proliferação de tantas campanhas em prol da alfabetização e da promoção da leitura, que as habilidades de leitura e de escrita são fatores determinantes para a ascensão social e econômica de um indivíduo. Sem jamais diminuir a importância dessas habilidades para a vida cotidiana das pessoas e para o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, podemos dizer, pelo menos, que não necessariamente isso se traduz numa fórmula matemática inquestionável, ou seja, não necessariamente

uma pessoa que lê mais e escreve melhor terá sua ascensão social garantida, fará parte, numa posição privilegiada, na sociedade urbano-industrial. Primeiro, porque o usufruto que se obtém da leitura depende da maneira como se lê e "as possibilidades e formas de ler estão sobredeterminadas pelas formas gerais de educação e de participação social" (BRITO, 2003b, p. 136), ou seja, não podemos desconsiderar a historicidade do ato de ler, o fato de que o leitor é um sujeito histórico-social e essa sua condição não é apagada no momento da leitura. Brito (2003, p.56) inverte aquela "fórmula" citada logo acima; baseado em dados fornecidos pelo INAF (Índice Nacional de Alfabestismo Funcional), ele afirma que mesmo existindo uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais, "isso não quer dizer que a oportunidade profissional é conseqüência imediata do letramento: "[...] a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação"; por esse motivo, formar o leitor, assim como formar o cidadão, exige ações para ampliar a participação popular na vida pública, exige uma mudança na forma mesma de organização social, exige investimentos em educação básica e na qualificação profissional, pois não seriam "as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura" (BRITO, 2003b, p.134). Indo ao encontro das proposições de Luiz Percival, Márcia Abreu tece considerações similares quanto à necessidade de transformações mais profundas para que a atuação do governo, na formação dos leitores, obtenha maiores efeitos. Segundo Márcia Abreu (2001, p.156-157):

> Se queremos uma sociedade democrática e justa, inclusive do ponto de vista cultural, é fundamental que se alfabetize a população, que existam escolas e bibliotecas públicas de qualidade. É preciso que haja emprego e salários decentes. É preciso que não haja fome e que as doenças sejam tratadas. Um desempregado, um faminto, não pode se interessar pela "viagem" proporcionada pelos livros, pelo conhecimento de si e do mundo proporcionado pela alta literatura. É preciso que as pessoas tenham condições materiais para ser leitores.

Sob esse ponto de vista, disseminar cultura, como objetivava o MEC com o LMC, não podia significar, apenas, distribuir livros; cinco livros, a quantidade que era distribuída através do LMC, não formam leitores, e para que houvesse uma interferência maior na formação destes seria preciso ações além das que são objetivadas por um programa de leitura; como comentamos anteriormente, seria preciso transformações profundas na organização social em que vivemos. No entanto, não podemos desmerecer as ações do referido ministério; este tinha consciência tamanha do fato citado que enfatizava sempre

em seus textos a necessidade da circulação e de que a escola também assumisse essa luta, não sendo a mera distribuidora das coleções que chegavam para serem entregues aos alunos, mas uma espécie de difusora da cultura e dos valores fundamentais da sociedade (BRASIL, MEC, 2003).

Ao citarmos esses papéis concedidos à escola recuperamos outro ponto anunciado anteriormente, na citação de um trecho do edital, como interessante para ser alvo de reflexão. Estamos falando no *caráter pedagógico* que o MEC aponta como inevitável em uma ação, como o LMC, que, segundo ele, é a primeira oportunidade, para muitos brasileiros, de contato com o texto literário. Se este é "fundamental para o desenvolvimento da percepção estética e das referências culturais e éticas do cidadão [...] como forma de expressão artística e cultural, é um patrimônio que deve ser protegido e difundido" (BRASIL, MEC, 2003, p.16-17). Essa importância e o fato de, provavelmente, estar sendo o primeiro contato de muitos leitores com uma obra de literatura, como acreditava o MEC, justificariam todo o cuidado que o ministério empreendeu em escolher os textos "certos", textos que pudessem ser referência cultural, ética e pedagógica para o leitor em gestação. Além de tudo, não se estava lidando com qualquer tipo de público, mas, especialmente, com leitores que ainda se encontravam em formação escolar, a maioria, certamente, formada por crianças, já que em seus três anos de existência o LMC privilegiou os alunos de 4ª série.

E a literatura destinada ao público infantil sempre foi alvo de uma polêmica que gira em torno de sua natureza específica: ela pertenceria à arte literária ou à arte pedagógica? Segundo Nelly Novaes Coelho (2003, p.46), essa controvérsia vem de longe:

> tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (utile ou dulce? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade destinada aos pequenos. Instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Ainda segundo Coelho (2003), em épocas de consolidação de um determinado sistema, o caráter pedagógico se impõe devido à necessidade de se transmitir valores para serem incorporados pelas novas gerações. E cita o exemplo da literatura romântica, que, na luta pela consolidação do sistema liberal-burguês, impõe a todos uma literatura exemplar, cheia de fórmulas. No entanto, apesar da predominância de um ou outro pólo em determinadas épocas, como resultado do próprio momento histórico-social, o que houve e há é a oscilação desses pólos. A produção contemporânea para crianças e jovens, por exemplo, consegue equacioná-los: "literatura para divertir, dar prazer, emocionar...e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar...."(COELHO, 2003, p.49)

A concepção de literatura que o MEC deixa entrever nos editais revela justamente uma oscilação entre esses dois pólos, isto é, mesmo tentando desvincular o uso das coleções ao didatismo a que elas provavelmente iriam ser submetidas caso estivessem vinculadas ao trabalho escolar, o caráter pedagógico é explicitamente assumido, em especial quando se fala em valores culturais e éticos que devem ser propagados. Se de um lado, por exemplo, o MEC demonstra uma notória preocupação em não didatizar os textos veiculados nas coleções, e isso fica muito claro quando, no tópico sobre o projeto editorial, posterior à sugestão de que sejam oferecidas informações adicionais relevantes (glossário, notas explicativas, informações históricas, bibliografia), é logo exposto um alerta para que essas informações não didatizassem o texto, nem ocupassem um espaço maior, em tamanho ou destaque, do que o mesmo, afinal a coleção não seria uma "obra didática" (BRASIL, MEC, 2003, p.19), por outro lado, como apontamos, existia o desejo e a preocupação de propagar certos valores culturais e éticos que, na realidade, estão atrelados a uma concepção elitista de literatura, revelada, em especial, nos critérios de seleção das coleções, no padrão de "qualidade" tomado pelo MEC para conduzir a produção/seleção dessas coleções.

No decorrer da exposição desses critérios, dois aspectos, que muito contribuem para fazer entender o que seria essa qualidade e esses valores perseguidos pelo MEC, chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao amplo espaço cedido no edital às prováveis expectativas e interesses do leitor. Em diversos momentos do referido documento apela-se para que se priorizem temas de interesse do público ao qual se destinam as coleções, mas também outros que despertem novos interesses e novas referências culturais, que a textualidade das obras se paute "não apenas nas expectativas atuais a respeito da recepção literária do público, mas também na ampliação dessas expectativas" (BRASIL, MEC, 2003, p.20), ou seja, uma preocupação que oscila entre o desejo de agradar, de fornecer textos que seguramente despertem o prazer no leitor e uma busca para que este amplie seus horizontes por intermédio da leitura.

E é atrelado a esses "novos horizontes", mais do que às expectativas reais do leitor, que o MEC iria propagar aqueles valores culturais e éticos a que temos nos referido. E acreditamos nisso porque a literatura que o público infantil e juvenil aprecia e desenvolve com mais freqüência em seu cotidiano é a de história em quadrinhos, ficção científica, os best-sellers do momento, e os valores a serem propagados por um programa que pretende disseminar a cultura, fazer conhecer o patrimônio cultural brasileiro estaria, sobretudo, nos clássicos, nos textos e autores canônicos.

Duas observações a respeito do que afirmamos acima precisam ser feitas. A primeira merece ser desenvolvida para que não incorramos no erro de pensar que, já que o MEC não levou em consideração os gêneros preferidos pelo público infanto-juvenil, o desejo de atender às expectativas deste só ficou no papel ou, mais apropriadamente, ele se contradisse ao explicitar esse desejo e não abrir espaço nos volumes que formariam as coleções para esses gêneros. Na

verdade, as expectativas que o MEC pede para serem cumpridas dizem respeito a temáticas, à textualidade, para que sejam diversificadas, exatamente para que se pudesse atingir interesses e gostos diversos, bem como diferentes contextos sociais, culturais e históricos; postura que mostra que o MEC é consciente da diversidade do público leitor, tanto dessa diversidade de gostos quanto da diversidade de faixa etária e de contexto social. Chega-se mesmo a ser traçado, em certo ponto do edital, um rápido perfil sócio-cultural desse público, onde, além das diversidades já citadas, também é pensada a diversidade quanto à maturação intelectual, à experiência de vida, bem como é apontada a pouca experiência dos leitores com o texto literário.

A outra observação pretende explicar a afirmação que fizemos sobre o fato de que os valores que o MEC pretendia disseminar estariam nos clássicos, nos textos e autores consagrados. Para a iniciarmos citaremos as duas espécies de palavras-chave que o MEC impôs como critérios de seleção das coleções e a relação existente entre ambas: a ***diversidade*** e a ***representatividade***.

O MEC tinha o objetivo de oferecer aos leitores o patrimônio cultural brasileiro e, para que esse objetivo pudesse ser concretizado dentro da maior amplitude possível, fazia-se necessário que as coleções abrigassem textos e autores de diversas épocas literárias e de diversas regiões. De acordo com o que consta no edital, os autores deveriam ser escolhidos segundo a representatividade que tivessem dentro da cena cultural brasileira, devendo ser conhecidos e assumidos como referência para a cultura nacional, e os textos deveriam ser representativos de diferentes quadros de referência, "favorecendo a experiência estética diversificada e o desenvolvimento da leitura" (BRASIL, MEC, 2003, p.20).

Tudo isso aponta para uma literatura que é aquela já solidificada pela crítica e pela história da literatura, inclusive aquela veiculada pelo livro didático, ou seja, a literatura dos autores e textos consagrados, integrantes do seleto grupo pertencente ao cânone. Uma literatura que não costuma ser a que os leitores apreciam para ler nas horas de lazer, mas aquela que eles quase sempre associam ao didatismo e ao autoritarismo da sala de aula.

Como sempre se acreditou que era o mau trabalho empreendido nas aulas de português, o excesso de didatismo e o envolto avaliativo que fazia com que os alunos se afastassem dos textos literários, o MEC achou que, talvez, desvinculá-los da escola, permitindo que os alunos lessem no espaço que bem lhes aprouvesse, faria com que o interesse deles fosse despertado. No entanto, dentro da escola ou fora dela, sempre foi essa literatura canônica, a "grande" literatura, bem recebida pelas instâncias autorizadas, que foi alvo de esforços em prol da disseminação de sua leitura.

E isso só ocorre porque essas instâncias que a legitimam e/ou procuram democratizar o seu acesso vêem nela valores culturais e, em especial quando se trata de sua democratização entre o público infanto-juvenil, valores éticos, que precisam ser divulgados e assimilados.

E para entendermos com mais precisão quais são esses valores que o MEC objetivava divulgar através do LMC é necessário adentrar em um campo teórico escorregadio, alvo de acirradas disputas ideológicas: o da concepção de literatura e de outros termos a ela vinculados, como ***literariedade*** e ***qualidade estética***.

Márcia Abreu (2004), em *Cultura letrada, literatura e leitura*, tece algumas considerações interessantes em relação aos referidos termos. Contrariando a idéia de que a literariedade de um texto está presente apenas nos elementos intrínsecos a ele, defende a posição de que não é, apenas, o valor interno à obra que a consagra, mas também elementos externos ao texto. Vejamos palavras suas capazes de expressar bem o que estamos discutindo:

> O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. Mas esses elementos não bastam. A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor (ABREU, 2004, p.41).

E observando os critérios de seleção das coleções expostos pelo MEC percebemos que esses "elementos externos" são postos em caráter de grande relevância, em especial o do "nome do autor". A representatividade que o autor teria dentro da cultura nacional seria um dos fatores que pesaria no processo de escolha das coleções. Basta olharmos a lista com os nomes dos autores e obras selecionadas para comprovarmos essa afirmação. Nos volumes de poesia, por exemplo, em quase todas as antologias de autores diversos, repetem-se nomes consagrados, como o de Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Ana Maria Machado. Caso exemplar é dos dois primeiros citados, ambos do período romântico. Seus nomes aparecem em destaque para apresentar os volumes que integram. O caso de Álvares de Azevedo é mais exemplar ainda, pois das quatro antologias de poesia que integram as coleções do *Palavra de Gente*, destinadas aos alunos do EJA, em três o MEC apresenta, na lista que dispôs em seu site, o nome do referido poeta em destaque. Nessa lista figuram os nomes das editoras selecionadas, os títulos dos volumes que compõem cada coleção produzida por essas editoras e os respectivos autores de cada título. No caso dos volumes de poesia, como a maioria é formada por antologias de autores diversos – fato já comentado logo acima – no quadro da autoria, para não citar todos os nomes que integravam a antologia, o MEC, muitas vezes, expunha um só nome e acrescentava o pronome "outros". Analisemos os quadros referentes às coleções distribuídas aos alunos de 4ª serie nos três anos do LMC, em especial os títulos de poesia, objeto do nosso trabalho.

Todas as nossas observações em relação aos referidos quadros giram em torno das questões da diversidade e da representatividade, tão expostas nos editais

elaborados pelo MEC. Em primeiro lugar, analisando o nome das editoras que tiveram suas coleções selecionadas para integrar o LMC o que percebemos é uma concentração de editoras de grande porte, mesmo que, a cada ano, tivesse havido um aumento no número de editoras participantes. Nomes como *Companhia das Letrinhas*, *Objetiva* e *Moderna* aparecem nos três anos do LMC. E, apesar de a cada ano ter havido um aumento no número de editoras participantes (no primeiro foram apenas 6, no segundo foram 8 e no terceiro foram 17), fruto mesmo do aumento do número das coleções e das séries que seriam contempladas - já que no terceiro ano os alunos da 8ª série e do EJA também foram alvo do programa – o espaço não foi aberto para editoras menores.

Ao tecermos essas considerações não estamos duvidando da honestidade e da transparência do MEC no trato com as editoras, que foram escolhidas porque, certamente, ofereceram coleções que melhor se enquadravam nos parâmetros de qualidade expostos nos editais lançados pelo MEC. Além disso, muito provavelmente, as grandes editoras possuíam todas as documentações legais exigidas, dentre as quais documentações que comprovassem a boa situação financeira do titular de direito autoral. O que queremos mostrar, na verdade, é que a presença de algumas poucas editoras é mais um aspecto que nos faz repensar se de fato foi democrático, como a todo tempo o MEC esteve tentando provar, o processo de seleção das coleções, bem como se a diversidade esteve mesmo presente como uma das características mais marcantes do programa. Recordemos que a intenção era produzir coleções cujos autores e textos fossem representativos de diversas épocas literárias e de diversas regiões e que fossem, os autores, "conhecidos e assumidos como referências da cultura brasileira" (BRASIL, MEC, 2003, p.20).

No caso dos autores e dos textos de poesia, verificamos uma concentração nos modernistas e contemporâneos, apesar de alguns de épocas anteriores também terem encontrado espaço nas antologias, em especial os românticos, a exemplo de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e Álvares de Azevedo. Os autores que têm volumes inteiros dedicados a si são, por exemplo, do modernismo e da contemporaneidade, a exemplo de Vinicius de Moraes, com sua famosa obra infantil *Arca de Noé*, Carlos Drummond de Andrade, que teve poemas seus reunidos no volume *Simplesmente Drummond*, Roseana Murray, com *A bailarina e outros poemas*. De outros estilos de época, encontramos apenas como presença constante Olavo Bilac, cuja obra *Poesias Infantis*, lançada em 1910, é considerada pioneira na área da literatura feita para crianças no Brasil; fato que vai ao encontro da exigência do MEC de ter autores que fossem referência para a cultura nacional e que por si só justificaria a sua maciça presença nas antologias poéticas do LMC.

Arriscamos lançar hipóteses para justificar a presença de autores mais contemporâneos, hipóteses que giram em torno da linguagem e das expectativas e interesses do público mirim. Por possuir, mesmo que ao tecer esse comentário estejamos correndo o risco de homogeneizarmos uma produção tão heterogênea

como é a contemporânea, uma linguagem mais sintética, mais cotidiana, ou seja, mais próxima do público atual, a literatura de autores modernistas e contemporâneos seria mais adequada aos gostos e interesses dos leitores de hoje, em especial do público infantil; ainda mais quando se supõe, como o MEC supunha, que esse público não tivesse quase nenhum contato com o texto literário. O mesmo aconteceria com a poesia romântica, que também ocupa um bom espaço nas antologias do LMC, embora não alcance a mesma dimensão da modernista e da contemporânea. Como expõe Ana Maria Machado no prefácio de um dos livros de poesia do LMC, o *Cinco Estrelas*, a literatura romântica causou "uma verdadeira revolução em relação à literatura dos tempos anteriores, muito cheia de regras" (MACHADO, 2001, p.11). Em meio a todas as idéias de liberdade e independência arraigadas no seio das antigas colônias européias na América, entre elas o Brasil, era preciso uma linguagem mais simples, que conseguisse discutir com o público todas essas idéias sociais e políticas. Em acordo com uma nova linguagem, novas temáticas começaram a configurar espaço na literatura brasileira, entre elas uma "que até hoje continua sendo muito importante para nós: o que é ser brasileiro?" (MACHADO, 2001, p.11).

As referidas palavras de Ana Maria Machado justificam a presença da literatura romântica não apenas pelo caráter revolucionário que ela traz em termos de conteúdo e linguagem, mas também por veicular uma questão que se apresenta como um valor essencial: a da identidade nacional. E não podemos esquecer que uma das razões que o MEC usa como justificativa para a realização do LMC é justamente possibilitar, através da leitura do texto literário, o desenvolvimento das referências culturais e éticas do cidadão, e a questão da identidade nacional se apresentaria como um ponto primordial.

Essa questão da identidade nacional é evidenciada, em especial, pela preocupação em oferecer textos representativos de diversas regiões e de diversas realidades histórico-culturais do Brasil, isto é, há a preocupação de mostrar o patrimônio cultural brasileiro em sua totalidade/diversidade, abarcando, inclusive como um dos volumes das coleções, textos de tradição popular brasileira.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção nos volumes de poesia foi a forte presença de autores e textos que não são especificamente da literatura infanto-juvenil. Os que integram as coleções e são reconhecidos como tais são nomes contemporâneos, como Ana Maria Machado, Roseana Murray, Elias José, Pedro Bandeira, entre outros. Para tal aspecto, encontramos uma explicação histórica ao mesmo tempo em que, por intermédio dele, chegamos a uma concepção interessante que o MEC mostra ter a respeito da literatura.

A explicação histórica residiria no fato de a literatura infanto-juvenil ser um gênero recente. Segundo Arroyo (1990, p.26) "a literatura infantil como categoria literária, de acordo com a conceituação perfilhada hoje pelos maiores especialistas no assunto...é muito recente...data ela dos fins do século XVII". No caso da literatura infantil brasileira, mais especificamente dos textos e autores de

poesia, ela só vai se expandir nos primeiros anos do século XX. Era uma produção poética pequena, restrita a poemas lúdicos, quase sempre pueris, e comprometida com a tarefa educativa escolar, "no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos recitativos nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou a sentimentalidade que caracterizaram tal poesia" (COELHO, 2003, p.224). Nessa época, os nomes de destaque no gênero eram: Olavo Bilac, Zalina Rolim, Alexina de Magalhães Pinto, Francisca Júlia, Maria Eugênia Celso, entre outros. (COELHO, 2003). Dentre estes, os únicos nomes que aparecem em coleções do LMC são os de Bilac e Francisca Júlia; embora só o primeiro seja recorrente ao longo das coleções, justamente o que se consolidou não apenas como escritor de literatura infantil, mas, principalmente, da literatura destinada ao público adulto e que teve uma atuação bastante efetiva na sociedade da época, tendo estado envolvido em diversas campanhas cívicas e tendo escrito, inclusive, o Hino à Bandeira (MACHADO, 2001).

Sendo assim, como em termos quantitativos e no que concerne ao prestígio junto à critica os autores e textos da literatura adulta ocupavam um espaço bem maior do que os da literatura infantil, não nos surpreende que os primeiros tenham sido selecionados em maior quantidade para compor as coleções do LMC, que tenham sido tomados como patrimônio cultural brasileiro que precisa ser divulgado. Inclusive, até mesmo quando aparecem textos que foram intencionalmente escritos para o publico infantil, em sua maioria, são textos de escritores que, primeiramente, são reconhecidos por sua literatura destinada ao público adulto, exemplo de Carlos Drummond, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Cecília Meireles e Olavo Bilac, que já havíamos citado.

Exposta a explicação histórica, nos falta refletir sobre a concepção de literatura que o MEC revela ao ofertar textos que não são, a priori, destinados ao público infantil. Se, por um lado, essa oferta não nos surpreende, visto que os autores cujos textos são ofertados se inserem no seleto quadro de autores consagrados pela critica brasileira, ou seja, se inserem nos padrões exigidos nos editais do MEC e estão em acordo com uma tradição amparada e consolidada pela escola, a de apresentar, seja através do livro didático, seja através das aulas de história da literatura, obras e autores consagrados, bem aceitos pela crítica e presentes nos compêndios literários, por outro lado vemos aí uma concepção de literatura, mais especificamente de literatura destinada ao público infantil, que não se limita aos textos produzidos especificamente para esse público, mas que congrega textos que, a princípio, pela linguagem mais bem elaborada ou pela temática que veiculam, poderiam ser considerados inadequados às crianças e jovens.

No entanto, devemos lembrar que o MEC objetivava possibilitar, através da leitura do texto literário, a experiência estética diversificada e o desenvolvimento intelectual do leitor e, para tanto, apontava a importância do

contato com textos representativos de quadros de referência diversos. Além do mais, não podemos deixar de comentar a preocupação que o MEC revela com o leitor, suas necessidades e expectativas, bem como com a ampliação dessas expectativas, com a oferta de novos horizontes para o público leitor, tendo mostrado estar consciente da diversidade dele; até mesmo porque a intenção não era a de que as coleções atingissem apenas os alunos, mas a de que circulassem por outras vias, em especial entre as famílias dos alunos contemplados. Desse modo, não eram apenas crianças e jovens que entrariam em contato com as obras, mas também um público adulto.

Assim, procurando atingir as expectativas desse público amplo, ao mesmo tempo em que desejava ir além delas, o MEC trabalhou com uma concepção ampla de literatura. Amplidão encontrada nos gêneros com que a coleção trabalhou, nas épocas literárias, na diversidade de textos – tanto nacionais, quanto clássicos universais traduzidos ou adaptados, tanto textos da literatura destinada ao público adulto quanto textos da literatura destinada ao público infantil.

É claro que se formos pensar na diversidade e no caráter democrático que o MEC desejava para o LMC as coleções deixam a desejar. Quanto aos gêneros, por exemplo, apesar de serem formadas por cinco - uma antologia poética, uma antologia de contos brasileiros, uma novela brasileira, uma obra clássica da literatura universal traduzida ou adaptada, uma peça teatral ou obra ou antologia de textos de tradição popular brasileira – poderíamos lastimar nas coleções a ausência de gêneros tão apreciados por crianças e jovens, como as histórias em quadrinhos, por exemplo. Por outro lado, temos a inserção da música popular brasileira: nomes como os de Cachaça, Braguinha, João Bosco, Adoniran Barbosa dividem espaço com os dos poetas, e as canções que eles compõem são ofertadas como poemas. No prefácio do volume *Cinco Estrelas*, por exemplo, Ana Maria Machado, ao comentar sobre algumas produções artísticas e de entretenimento que se destacam na contemporaneidade, como a produção de filmes e programas de televisão, destaca o trabalho de alguns compositores que, segundo a escritora, podem ser considerados verdadeiros poetas, "pelo uso criativo que fizeram da linguagem" (2001, p.14).

A partir de todas essas constatações, podemos afirmar que a literatura que o MEC pretendia ofertar está sempre transitando por dois espaços: ao mesmo tempo em que pretende se mostrar em sua diversidade, em sua amplidão - estética, de estilos de época, de temáticas - não deixa de ser a literatura elitista dos autores e textos consagrados pelas instâncias autorizadas – a exemplo da critica literária e da escola -, ou seja, autores e textos que fossem representativos do que o MEC concebe como patrimônio cultural brasileiro. E, considerando-se a sua suposta função, é investida de um caráter pedagógico explicitamente assumido pelo MEC, em especial quando se pensa nos valores culturais e éticos dos quais ela deve ser portadora, mas, por outro lado, é revelado o desejo de que sua leitura seja efetivada longe de imposições didáticas.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. (org.). *Ler e navegar*: Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2001.

_____. Letras, Belas-letras, Boas Letras. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). *História da literatura*: o discurso fundador. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. Percursos da leitura. In: __ Leitura, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

ARROYO, Leonardo (1990). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em <http://www.cbl.org.br/download.php?recid=59> Acesso em 23 de maio de 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy A et alli. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil – teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DARNTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. *In: O beijo de Lamourett*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MACHADO, Ana Maria. Poesia: semente de toda a literatura. In: PESSOA, Isa. *Cinco Estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Literatura em minha casa).

REINHARD, Wittmann. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? IN: CAVALLO, Gugliemo & CHARTIER, ROGER (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*. vol 2. São Paulo: Ática, 1999.