

**EU QUERO AQUELE... ESSE AQUI NÃO...**  
**CENAS DE PERCEPÇÕES INFANTIS PRESENTES NA ESCOLHA DO LIVRO**

Gladys Rocha  
Universidade federal de Minas Gerais - UFMG

***Introdução***

O propósito deste texto é apresentar uma análise, ainda introdutória, dos critérios utilizados por um grupo de crianças do segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental para a escolha do livro infantil a ser lido. O objetivo é tentar apreender os protocolos de leitura que se colocam como significativos para esses pequenos leitores e verificar se e em que medida, esses protocolos podem ser indicativos de um percurso de interação com o objeto livro.

A delimitação do tema deu-se em função da necessidade de uma maior compreensão dos critérios utilizados pelas crianças para a definição do livro a ser lido, durante o período de “leitura livre”, em que utilizavam a biblioteca de classe. As primeiras observações colocavam indagações como: Que critérios, conscientes ou não, norteiam as escolhas infantis, durante o uso da biblioteca? A criança já institui, nesse momento, critérios relacionados à autoria ou ao interesse por determinados temas? A ilustração coloca-se como um elemento definidor na eleição do título a ser lido?

***Reflexões sobre a literatura infantil***

Embora a discussão em torno da tensão colocada no campo acerca das concepções de literatura e de literatura infantil ultrapasse os propósitos deste estudo, entende-se que tomar como objeto de reflexão as interações que um determinado grupo de crianças estabelecem com o livro infantil conduz à polêmica e inevitável (?) delimitação do lugar a partir do qual a literatura infantil está sendo considerada. No que diz respeito à concepção de literatura trabalha-se com a idéia explicitada por CHARTIER (1998) de que a questão não se

configura em torno do que o cânone escolar institui como leitura de legitimidade cultural — e, em decorrência dessa, como literatura (arte da palavra?), mesmo porque tem-se como foco não a definição do objeto mas a interação que o sujeito estabelece com ele.

Considerando que essa interação constitui-se a partir da relação que o sujeito estabelece com a literatura infantil (normalmente produzida em função do “mercado escolar”) faz-se necessário delinear, também, o que se está entendendo por literatura infantil. Mais uma vez, cabe evidenciar que não há, em princípio uma preocupação em delinear a “boa literatura infantil”, discutindo possibilidades reducionismos e/ou simplificações mas de situar sua concretude e intencionalidade, apreensíveis a partir do que ECO (1986) denomina “leitor-modelo”, o leitor previsto ou almejado pelo texto, constituído a partir dos conhecimentos e/ou habilidades que supõe-se ou espera-se que esse leitor tenha. Segundo o autor, o texto prevê um leitor capaz de uma atuação cooperativa para a atualização textual e de movimentar-se interpretativamente como o autor movimentou-se no processo gerativo. Nas palavras dele:

“... por um lado, o autor pressupõe, mas, por outro, institui a competência do próprio leitor-modelo (...) portanto, prever o leitor-modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo.”(p.40)

Tendo como referência essa perspectiva de análise é possível dizer que existe uma literatura para crianças e que os textos destinados a esse público revelam sua intencionalidade a partir de modos de organização bastante específicos.

### ***Notas sobre a organização do objeto livro***

Segundo Morrison, 1995, é possível afirmar que muitos dos recursos hoje utilizados para a organização textual como a disposição da estrutura do texto em parágrafos e capítulos, a colocação de títulos para marcar as fases de uma argumentação e a organização de índice constituem modelos de classificação textual decorrentes da necessidade de facilitar a apresentação e recepção do texto. Nesse sentido, a forma de apresentação e/ou de manifestação física dos textos constituem fatores significativos para a compreensão e clareza textual. Para o autor:

“No mundo moderno, admitimos sem discutir que existe não só uma relação entre a escrita, o conhecimento e a organização textual mas também entre as palavras e idéias do texto e a forma ou a estrutura em que são apresentadas ou tratadas.” (p.173)

Ao discutir o processo de produção de textos e de livros e os *protocolos de leitura*<sup>1</sup> que se constituem em torno do objeto lido, CHARTIER (1996) remete à análise das especificidades bem como da inter-relação entre os procedimentos de configuração do texto e os de configuração do livro ou seja, entre os aspectos propriamente textuais, trabalhados de modo consciente ou inconsciente pelo autor e a forma de organização do livro — divisão e disposição do texto, tipografia e ilustração, que deram nova legibilidade, novo horizonte de recepção ao texto.

No âmbito da literatura infantil esses protocolos de configuração em texto e em livro têm um modo bastante peculiar de organização especialmente no que se refere às ilustrações, às relações entre texto e ilustração, aos recursos gráficos utilizados, à composição e disposição dos elementos de capa, ao título e sua forma de apresentação, entre outros. Tendo em vista esses aspectos, importa, como já foi explicitado, tentar apreender os modos a partir dos quais as crianças vêm interagindo com esses protocolos e/ou em que medida eles interferem ou não, nas escolhas feitas pelos pequenos leitores.

### ***Procedimentos de coleta e de análise de dados***

“Tomando de empréstimo a metáfora topológica utilizada por Löwy (1994), pode-se dizer que a finalidade deste trabalho é a leitura de determinada realidade, de uma ‘paisagem’, dentro das possibilidades e limites determinados, por um lado, pelo horizonte de visibilidade, pelo ‘observatório’ e, por outro lado, pela forma de ‘olhar’ e pela ‘arte de pintar’ do observador, fatores que fazem com que uma mesma ‘paisagem’ possa ser percebida sob ângulos distintos e complementares, sem que se perca de vista a totalidade na qual ela está circunscrita.” (ROCHA, 1999).

Para a análise dos critérios utilizados pelas crianças para a escolha de livros, o paradigma indiciário colocou-se como a abordagem mais significativa uma vez que cria condições para o trabalho com aspectos revelados a partir de pistas, indícios, sinais que poderiam,

<sup>1</sup> Segundo o autor os protocolos de leitura são recursos utilizados para indicar ao leitor modo(s) de leitura, tanto na “configuração em texto” como na “configuração em livro” (“*mise en texte*” e “*mise en livre*”).

numa outra abordagem, passarem despercebidos ou serem considerados pouco expressivos.

O paradigma indiciário foi sistematizado inicialmente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1986) que mostra como emergiu, no campo das ciências humanas, um modelo epistemológico baseado não nas categorias consideradas mais vistosas ou mais facilmente perceptíveis mas nos detalhes, no que pode não ser apreensível à primeira vista.

Esse modelo epistemológico baseado no residual, nas “pistas”, permite a constituição das abduções, caracterizadas pelo exercício de tentar interpretar o fato e analisá-lo, buscando compreender sua origem.

A coleta de dados foi feita com base em observações participativas na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – CP/UFMG, em função das possibilidades de interação com o grupo e das questões suscitadas a partir dessa interação, de acesso ao material da biblioteca de sala e da existência de práticas cotidianas de atividades de “leitura livre” no contexto da sala de aula.

Face ao contexto em que os dados foram coletados, é importante não perder de vista que a investigação dos critérios de escolha do livro, embora subsidiada por momentos de interação mais espontânea com o objeto, ocorreram no espaço intra-escolar e, portanto, num contexto de “escolarização da leitura” no qual, conforme explicita SOARES (1999) embora seja possível a construção de atividades mais próximas às práticas sociais que se constituem em torno do ler e do escrever não é possível destituir delas, seu caráter “escolar”. No caso da biblioteca há que se considerar, segundo a autora, diferentes estratégias de escolarização: o lugar de guarda e de acesso à literatura; a organização do espaço e do tempo de acesso à leitura — onde, quando e durante quanto tempo ler; que livros a biblioteca oferece, que livros exclui ou esconde; que rituais de leitura são instituídos.

*Eu quero aquele... Esse aqui não... O que revelam as escolhas infantis...*

*“Eu quero com menos escrito.”*

*“Eu quero livro grande, com muita coisa escrita.”*

Quando se procura apreender o processo empreendido pela criança ao “eleger” determinado livro, os posicionamentos relacionados à quantidade de texto dada a frequência com que evidenciam-se podem, à primeira vista, serem considerados banais ou triviais e dar a impressão de que indicam uma clara oposição: “*menos escrito*” x “*mais escrito*”. Entretanto, é preciso indagar o que, de fato, podem estar revelando esses posicionamentos.

A resposta a essa proposição permite delinear a hipótese de que a opção pelo livro com “*menos escrito*” seja decorrente de um domínio ainda inicial da leitura e/ou do desejo de terminar depressa para pegar outro livro; para ser mais rápido que o colega. Nessas duas últimas situações o “*menos escrito*” estaria paradoxalmente relacionado ao ler mais

Ler mais é também, muitas vezes, o critério de quem quer um livro com “*muita escrita*”. Porém, nessa situação, provavelmente decorrente do prazer inicial com o desenvolvimento de habilidades de leitura, o “ler mais” está associado ao desafio de conseguir “vencer” o texto, ainda que, num primeiro momento esse esforço se sobreponha à construção de uma proposta de compreensão durante a interlocução com o texto.

Tendo em vista que as crianças estão ainda no início do processo de escolarização obrigatória e de apropriação de habilidades de leitura e de escrita e o fato de que, no contexto investigado, a imposição da leitura como dever ainda não se configura de modo significativo<sup>2</sup> pode-se inferir que os dois critérios aparentemente opostos estão associados a um período inicial de aproximação “mais autônoma” com o objeto livro.

---

<sup>2</sup> Considerando-se que embora no contexto investigado os tempos de leitura não sejam pré-estabelecidos, trata-se de uma atividade mais duradoura, que supõe continuidade no dia seguinte, a hipótese de uma “leitura econômica” que possibilitasse, ao aluno, livrar-se da tarefa mais rapidamente não foi considerada significativa.

Pode-se, ainda, abduzir que as crianças, na medida em que vão ampliando suas possibilidades de interação com o texto escrito no que se refere à apropriação de uma leitura mais fluente (silenciosa ou oralizada), em que a atividade cognitiva dispendida no exercício da decifração não compromete a construção de uma proposta de compreensão, tendem a eleger outros protocolos para a escolha do livro. Esses protocolos que não necessariamente excluem os critérios relativos à quantidade de texto, visto que há situações em que eles se inter cruzam, revelam a incorporação, consciente ou não, a exemplo do que afirma MORRISON (op.cit.p.03), de protocolos inerentes às concepções contemporânea em torno dos modos de organização e de apresentação do livro infantil:

*“Eu não quero esse. Esse é feio. Eu quero aquele lá.”*

*“Esse é sem graça, não tem cor...”*

*“Credo! Esse não, que capa horrorosa.”*

*“Olha só que legal, esse livro pequenininho!”*

*“Dependendo da capa, eu não pego o livro.”*

*“Se a capa for feia, os desenhos, eu não pego.”*

É importante destacar que o “feio” nos fragmentos de discursos acima está intimamente ligado às ilustrações. Em relação à forma como são apresentadas, as crianças parecem estabelecer, com as ilustrações, um “contrato” flutuante, que pode ou não estar vinculado à características referentes ao estilo das ilustrações e/ou à(s) função(ões) que assumem no texto<sup>3</sup>. Observou-se, também, que esse “contrato” de escolha do livro, mediado pela interação com a imagem e que é, muitas vezes, diferente daqueles que editor, ilustrador e/ou autor pretendem estabelecer começa, desde muito cedo, a constituir-se em torno de configurações mais amplas, baseadas, fundamentalmente na interseção entre imagem e título. A importância desse último protocolo na delimitação de escolhas infantis pode ser apreendida a partir dos fragmentos de discurso apresentados a seguir:

<sup>3</sup> Sobre o conceito de ilustração, sua funções e estilos ver CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

*“Nem, esse eu não quero... esse título é sem graça...”*

*“Pelo título, esse livro deve ser bem bobo.”*

*“Olha, esse aqui parece que é legal.”*

É necessário destacar que, embora no discurso oral as observações infantis pareçam constituir-se de forma isolada, durante a interação com o livro as crianças construíram, como já foi mencionado, uma interlocução entre o título e a ilustração, a partir da análise integrada desses elementos, na capa do livro. A dúvida na observação do conteúdo da capa era, em determinadas circunstâncias, resolvida com rápidas incursões à páginas internas, a fim de checar as ilustrações e, em alguns casos, o tamanho do texto.

Outro protocolo freqüentemente considerado nas escolhas infantis, referente à configuração em livro, diz respeito à apresentação de livros em formatos e/ou tamanhos diferentes, pouco comuns no mercado e/ou na biblioteca de sala e, em decorrência desses diferenciais, mais atraentes.

Também não foram raras as escolhas infantis circunscritas pelas percepções que a criança tem (ou está construindo) acerca de determinado tema ou autor. Essas constituíam, em várias circunstâncias, condição suficiente para colocar em segundo plano os critérios anteriormente tidos como definidores. Em ocorrências dessa natureza, a opção pelo tema ou pelo autor constituía, por si só, o elemento definidor:

*“Professora, me arranja um livro com história de medo, de assombração.”*

*“Professora, cadê aquele livro do Ziraldo?”*

*Professora: “Qual?”*

*“Um que eu ainda não conheço. É que eu gosto das histórias dele.”*

Em relação aos protocolos aqui evidenciados, é necessário atentar para o fato de que, embora não se tratem de elementos excludentes e que evidenciam a existência de interações com o objeto livro que consideram, simultaneamente, um conjunto mais amplo

de protocolos para a definição do livro a ser lido, esse parece se constituir num movimento decorrente de interações e/ou aproximações mais significativas com o livro; parecem revelar-se como decorrência de uma maior “intimidade” com esse objeto cultural.

Os livros “O bichinho da maçã”, de Ziraldo, publicado pela Melhoramentos e A Casa pequena, de Angela Lago, da RHJ, constituem exemplos que levaram os alunos a equacionarem critérios diversos como o humor presente na ilustração, particularidades relacionadas ao projeto gráfico (tamanho do livro e disposição dos elementos na capa), à afinidade com o autor e/ou com o tema proposto.

Não se pode negar que há, ainda, circunstâncias em que a legitimidade (?) do discurso do professor acaba por constituir o elemento determinante na definição do livro:

*“Professora, me fala um livro legal...”*

*A professora indica.*

*A criança reclama: “É feio... Parece ser chato”*

*A professora diz: “Começa, se você não gostar, pára de ler e pega outro...”*

*A criança aceita (?) e, depois de algum tempo, retorna e diz: “Às vezes a gente nem sabe o que tem no livro e já acha que é ruim...”*

O diálogo acima ao mesmo tempo em que remete à necessidade de não perder de vista o papel e o significado do discurso do professor para a criança, aponta para a necessidade de reflexões mais sistematizadas acerca do papel das mediações construídas pelo professor na formação e/ou na (de)formação do leitor na medida em que a transcrição acima parece indiciar uma intervenção que criou condições para que o aluno elaborasse uma reflexão crítica acerca dos protocolos de leitura por ele estabelecidos.

### ***Considerações finais***

Pelo exposto pode-se inferir que, no processo de seleção do livro a ser lido, o pequeno leitor vivencia um movimento qualitativo em relação ao repertório de protocolos que



circunscrevem suas escolhas. Num primeiro momento, os critérios quantitativos e/ou aqueles mais evidenciados nas relações entre texto e ilustração parecem configurar-se como os elementos definidores. No entanto, esse movimento indicia um percurso não linear constituído em torno de escolhas pautadas num conjunto de repertórios que podem englobar desde aspectos mais aparentes como tamanho do texto, presença/ausência de ilustrações, título, particularidades do projeto gráfico até questões como tema, autoria e indicações alheias.

Nesse sentido, é possível abduzir que o aprendiz, na medida em que vai interagindo com os protocolos de leitura configurados em textos e em livros, vai construindo e redimensionando as maneiras de estabelecer as primeiras aproximações com o objeto livro. Em outras palavras pode-se dizer que os protocolos de leitura instituídos pelos pequenos leitores vão sendo ampliados e vão tornando-se mais complexos através do contato que estabelecem com esse objeto cultural.

Desse modo, é possível recuperar os protocolos instituídos pelas crianças não como critérios excludentes, lineares e/ou subseqüentes mas como elementos que revelam modos e/ou possibilidades de escolha do livro que indiciam percursos que, como tais, podem contribuir para uma maior compreensão dos modos pelos quais a criança constitui e/ou suas escolhas.

### **Referências Bibliográficas**

CHARTIER, Roger. A leitura: entre a falta e o excesso. In: CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998. p.96-113.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.77-105.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas da argumentação. In: BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken e outros. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-200.

ROCHA, Gladys. A apropriação das habilidades textuais pela criança. Campinas: Papirus, 1999.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins e outros. (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.