

VIRGÍNIA DE SOUZA AVILA OLIVEIRA

ENTRE AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA: O  
USO DA LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE LAGOA SANTA

Belo Horizonte  
2011

VIRGÍNIA DE SOUZA AVILA OLIVEIRA

ENTRE AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA: O  
USO DA LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE LAGOA SANTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aparecida Paiva

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2011

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
2011

Dissertação apresentada em 01 de Julho de 2011, na Faculdade de Educação da UFMG,  
à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª. Aparecida Paiva – Orientadora – (FAE - UFMG)

---

Profª Drª. Isabel Frade – (FAE – UFMG)

---

Prof. Dr. Hércules Correa- (CEAD - UFOP)

---

Profª Drª. Maria Zélia Versiani (suplente) – (FAE – UFMG)

---

Profª Drª Ivete Walty (suplente) – (FAE- PUCMINAS)

*Dedico este trabalho aos meus pais, Neto e Cristina, os primeiros e últimos leitores das minhas fantasias.*

## Agradecimentos

Aos meus pais, amados em silêncio, pela sólida formação ética, moral e religiosa que me propuseram, a qual orienta meus passos dentro e fora do meio acadêmico. Não se enganem (já não me engano mais), sem esses ingredientes teria sido eu a metade de tudo: do caminho, da experiência, de mim mesma. Isso não se aprende na escola.

À Cidinha, orientadora-mãe, pela brandura no olhar crítico, pela mão suave ancorada em braços cansados e competentes, pela voz rouca e macia que acompanharam e orientaram meus passos desde os tempos de perdida-menina-graduanda. De olhar um pouco mais sereno e maduro, vejo-te de um perto-longe, na certeza de uma presença eterna, seja por meio das lembranças, seja por meio dos ensinamentos.

Aos meus irmãos, Natália e Estevão, que me convidam cotidianamente à reconstrução do afeto. Irmãos por destino, amigos por opção e por esforço.

À Magda Soares, poderia agradecer pelos ricos ensinamentos na área da Educação e pela possibilidade a mim concedida em realizar a pesquisa onde ela desenvolve seu trabalho. Tudo isso me parece óbvio demais. Agradeço principalmente por sua humildade, por me ensinar que se é possível e desejável ser uma eterna pupila de si mesma; agradeço por se reinventar sempre, por permitir o olhar do outro, por abrir-se e expor-se, sem tormentos, sem lamentos, sem vaidades. Isso também não se aprende na escola.

Aos meus familiares, pelo ombro amigo, pela oração distante, pelo choro compartilhado, pelos sorrisos convidativos nas comemorações.

Às educadoras de Lagoa Santa, sujeitos de minha pesquisa, mas sujeitos principalmente do meu aprendizado como professora e pesquisadora.

À minha avó Dodora, sábia em unir beleza e inteligência, pelas incessantes orações.

À professora Célia Abicalil Belmiro, pelos devaneios em terrenos fecundos e pelas clandestinas e profícuas discussões.

Ao meu avô Zezito, exemplo mudo de perseverança e de amor à vida.

À secretaria de Pós-Graduação da FAE (UFMG), principalmente à Rose, que sempre respondeu sorrindo às minhas lágrimas, reclamações e aflições.

Ao meu avô Álvaro e sua família, que tendo me recebido tão carinhosamente em sua casa, ensinaram-me que sempre é tempo de reviver o não vivido.

A Ribeirão das Neves, cidade que me acolheu nos três primeiros longos passos da profissão e, principalmente, ao diretor Ronaldo, que nunca me deixou à margem, que nunca disse não às minhas solicitações indecorosas.

À tia Patrícia, por me emprestar a parte mãe de tempos em tempos.

Ao Gelson, companheiro nessa trajetória, por ter sido público leal nos meus teatros satíricos e dramáticos ao longo do caminho.

Ao Colégio Santa Dorotéia, por me fazer acreditar que é possível dar corpo às ideias.

Ao tio Dinho, pelas injeções de ânimo, metafóricas ou literais.

Ao GPELL, principalmente às professoras Zélia Versiani e Graça Paulino, por serem aquela literatura viva, que teima em penetrar na e bagunçar a intimidade, sem pedir licença ou desculpas.

Aos amigos do HEAL, que sempre me chamam para a experiência verdadeiramente cristã.

A Daniela Montuani, pela co-orientação amiga e competente.

Aos sujeitos muitas das vezes invisíveis aos meus olhos, que trabalham de sol a sol, que lutam para dar o mínimo de conforto aos seus entes queridos. Foram eles, afinal, que bancaram os meus estudos. É de meu dever retribuir-lhes como posso.

Aos amigos permanentes, que não mudam nunca, aos amigos -ioiô, que vão e voltam de tempos e tempos, aos que já se foram e não voltam mais, aos que o são nesse ou naquele momento: Luiza, Daniel, Cícero, Tiago, Bruno, Rafael, Gustavo, Taís, Lilian, Camila, Luciana, Neilton, Eliana, Juliane, Marina, etc, etc, etc.

A Lindita, pelo socorro providencial prestado aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo.

A Deus, que tem assumido diferentes formas ao longo de minha jornada. Às vezes, perco-O de vista, mas Ele é perseverante e não me deixa sozinha, nem com os meus pensamentos.

## **Resumo**

Esta pesquisa teve como objeto problematizar as práticas pedagógicas que envolvem a literatura no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar as escolhas das professoras no que se refere às obras literárias infantis, a forma de mediação das profissionais que atuam na biblioteca escolar e como a arte literária se insere em um meio onde o processo de alfabetização é trabalhado sistemática e reflexivamente. O campo de pesquisa contemplou quatro escolas municipais pertencentes ao município de Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte – MG, ambiente que tem sido alvo do projeto *Alfalettrar*, implementado pela professora emérita da UFMG, Magda Soares. Os procedimentos metodológicos se direcionaram para uma pesquisa de cunho qualitativo, em que, primeiramente, buscou-se, por meio de entrevistas, traçar um perfil geral da Rede no que concerne ao uso da literatura. Em seguida, quatro escolas foram selecionadas para se verticalizar o trabalho, na intenção de compreender como as discussões teóricas realizadas pelo grupo, chamado de Núcleo de Alfabetização, concretizam-se no cotidiano escolar. As análises dos dados permitiram verificar que há diferenças significativas no uso da literatura infantil entre as escolas, embora todas participem diretamente dos estudos realizados pelo Núcleo. Os resultados finais sugerem que a biblioteca escolar é um fator essencial para a catalisação e irradiação de saberes, o que interfere diretamente nas práticas pedagógicas que visam ao letramento literário dos alunos.

Palavras-chave: Escola, infância, literatura.

## **Abstract**

The aim of this study is to discuss the pedagogical practices involving literature activities in school. Its main objective is to analyze the choices of appropriate literary works by teachers for their pupils and the contribution of school librarians; moreover, this work examines the role literature plays in an environment where the children literacy is dealt with in a systematic, thought-provoking way. The research field sites were four local schools in the city of Lagoa Santa, within the greater Belo Horizonte, capital of Minas Gerais state; these schools are included in the Alfaetrar project, which was idealized and implemented by UFMG professor Magda Soares. The methodological procedures aimed for qualitative research; firstly, interviews were made so as to try and understand the general practices involving literature used in that city. Then, four schools were selected for in-depth analysis aiming at understanding how the theoretical practices proposed by the Literacy Group are actually carried out in the school routine. The analysis of data reveals that there are significant differences in the way schools adopt children literature activities, although all of them have an active role in the studies carried out by the Literacy Group. The final results seem to suggest that the school library is an essential tool for the students' learning process, and it has a direct impact on the pedagogical practices used in the pupils' literary literacy.

Keywords: School, childhood, literature.



## **Lista de Ilustrações**

<b>Figura 1</b> -.....	<b>38</b>
<b>Figura 2</b> -.....	<b>43</b>
<b>Figura 3</b> -.....	<b>77</b>
<b>Figura 4</b> -.....	<b>95</b>
<b>Figura 5</b> -.....	<b>99</b>
<b>Figuras 6 e 7</b> -.....	<b>104</b>
<b>Figuras 8 e 9</b> -.....	<b>107</b>
<b>Figura 10</b> -.....	<b>109</b>
<b>Figuras 11 e 12</b> -.....	<b>111</b>
<b>Figuras 13 e 14</b> -.....	<b>120</b>
<b>Figura 15</b> -.....	<b>125</b>
<b>Figuras 16, 17, 18, 19</b> -.....	<b>128</b>
<b>Figuras 20 e 21</b> -.....	<b>129</b>
<b>Figuras 22 e 23</b> -.....	<b>131</b>
<b>Figuras 24 e 25</b> -.....	<b>133</b>
<b>Figuras 26 e 27</b> -.....	<b>135</b>
<b>Figuras 28 e 29</b> -.....	<b>137</b>
<b>Figura 30</b> -.....	<b>145</b>
<b>Figuras 31, 32, 33 e 34</b> -.....	<b>156</b>

**Lista de gráficos**

<b>Gráficos 1,2.....</b>	<b>74</b>
<b>Gráfico 3-.....</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 4 -.....</b>	<b>82</b>
<b>Gráfico 5 -.....</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 6 -.....</b>	<b>124</b>

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Literatura: condição para a democracia .....</b>	<b>28</b>
1.1 Contextualizando a literatura infantil .....	34
1.2 A Literatura Infantil contemporânea .....	48
1.3 A escolarização da Literatura Infantil.....	54
<b>2. A Rede Municipal de Lagoa Santa em foco: percursos metodológicos.....</b>	<b>70</b>
2.1 Dos percursos metodológicos.....	70
2.2 Das entrevistas.....	73
2.3 Das escolhas dos sujeitos de pesquisa.....	80
2.4 Do trabalho de observação.....	83
2.5 Da análise de dados.....	84
<b>3 - A literatura nos projetos “Paralfaletrar” e “Alfalendo”.....</b>	<b>86</b>
3.1 Do histórico do Núcleo de Alfabetização e da estrutura da Rede Municipal de Lagoa Santa.....	86
3.2 A literatura no projeto Paralfaletrar: analisando os eventos de sala de aula.....	93
3.3 A intervenção da pesquisadora.....	110
3.4 As professoras e sua relação com a escola.....	113
3.5 Retomando e repensando.....	115
3.6 A literatura no projeto Alfalendo: analisando os eventos da biblioteca escolar.....	119
3.7 As professoras da biblioteca.....	119
3.8 As práticas de leitura literária na biblioteca.....	124
3.9 Outras professoras e suas práticas na biblioteca.....	133
3.10 A questão do cânone: O Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE).....	141
3.11 Repensando as instâncias.....	143
<b>5- Algumas reflexões e outros apontamentos.....</b>	<b>146</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>157</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>162</b>

## Introdução

*Que ninguém se engane, só se consegue a simplicidade através de muito trabalho.*

Clarice Lispector

O Leitor

Quem o conhece, a este que baixou  
Seu rosto, de um ser até um segundo ser,  
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas  
às vezes interrompe com violência?

Nem sequer sua mãe estaria segura  
se *ele* é aquele que ali lê algo, mergulhado  
em sua sombra. E nós, que tínhamos horas,  
que sabemos de quanto se dissipou

até que, com esforço, ergueu o olhar?  
carregando sobre si o que, abaixou, no livro,  
acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés  
de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:

como crianças caladas que jogavam sozinhas  
e de pronto vivenciam o existente;  
mas seu traços, que estavam ordenados,  
ficaram alterados para sempre.

**O** poema evoca elementos interessantes para aqueles que estudam e apreciam a literatura. Iniciam-se, na primeira estrofe, reflexões que dizem respeito à pessoa do leitor. Não se sabe quem ele realmente é, já que a verdadeira leitura exige que a perspectiva pessoal de um indivíduo fique submetida à própria experiência de leitura, a qual diz da “conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira” (Larrosa, 2003, p.106). Em verdade, o

“segundo ser” do poema mostra-se ser intermediário, que dirige seu pensamento e sua intimidade em direção a um outro olhar, erguido, diante do mundo.

O ato de baixar o rosto implica afirmar que o leitor calou seu primeiro mundo, isto é, despersonalizou-se, focando na plenitude do passar das páginas, as únicas capazes de interromper, com violência, esse momento de contemplação.

A despersonalização é tamanha que nem sequer sua mãe seria capaz de identificar esse leitor, que se desfez das horas, ou seja, desse mundo interpretado, administrado e sólido.

O leitor, portanto, ergue seu olhar com esforço, já que resiste em deixar o livro e em voltar a vivenciar esse mundo seguro e dominador. Grande esforço também é depreendido quando se tenta despregar algo do texto e levar consigo a mensagem.

O leitor, agora, tem um olhar generoso, que se entrega e é determinado pela vontade, e não pelas análises e classificações de um mundo altamente organizado.

Esse olhar assemelha-se ao da criança que joga em silêncio, adquirindo, o leitor, esse algo pueril do olhar dos infantes, possibilitando que ele experimente o mundo em sua plenitude, com olhares agora “alterados para sempre”.

Esse poema, de *Rainer Rilke*, me foi apresentado durante uma das aulas da pós-graduação *strictu sensu* ministradas pela Professora Doutora Graça Paulino. Nada mais pertinente do que iniciar essa minha trajetória de escrita acadêmica com o referido texto, em virtude de dois fatores principais.

O primeiro diz respeito à minha própria concepção e caminhos literários. Ao contrário de muitos professores brasileiros, advim de família com um capital cultural que permitiu e fomentou a valorização da instância literária. Desde muito cedo, fui incentivada a escrever e a ler histórias de literatura. Também, pudera! Sou bisneta, neta, sobrinha e filha de professoras e vivi, sempre, envolta a livros.

Em momentos de angústias, que não me foram raros, evoquei diversas vezes minha parte escritora e leitora, o que me possibilitou mudanças de olhar e de perspectiva diante do mundo e das pessoas que me cercavam.

Decidi cursar, então, a Faculdade de Letras/UFMG, que, confesso, minimizou o meu interesse pela arte literária. Cansada de me deter horas e horas sobre teóricos de literatura e exaustivas leituras de cunho crítico, direcionei meu curso para a área da linguística e nela teria permanecido feliz, se não tivesse me deparado com a minha orientadora, Professora Doutora Aparecida Paiva, no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2008).

Como bolsista de apoio na época, nas horas vagas do trabalho, lia e relia os livros de literatura infantil, que me faziam rememorar os meus mais tenros anos. Nesse momento, justifica-se o segundo motivo que me fez escolher o poema citado para iniciar o meu texto: refletir sobre o modo bem particular de as crianças lerem o mundo, lerem as histórias e lerem a si mesmas...

Ao longo da vida, como aconteceu comigo, adultos tendem a perder o gosto pela leitura e pela contemplação das imagens. As crianças não. Elas “vivenciam o existente” e se transformam por meio da leitura literária.

Segundo Hunt (2010), os livros infantis desfrutam e sempre desfrutaram de uma posição privilegiada nos campos educacional, social, político e comercial. Na perspectiva histórica, os livros infantis mostram-se como uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica. Já sob a ótica contemporânea, revelam-se como instrumentos essenciais para a alfabetização e a cultura, além de serem vanguardistas na tão estudada relação entre textos verbais e visuais. Do ponto de vista da literatura convencional, há textos clássicos e populares, além daqueles transmitidos por heranças familiares e culturais. Por fim, salienta-se sua característica experimental no que se refere às técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som.

A literatura infantil possui em si gêneros específicos: a narrativa para a escola, textos dirigidos para cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro-ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias. O reconto de mitos e lendas é pouquíssimo encontrado fora do universo da literatura infantil (HUNT, 2010, p.44).

Apesar dessa abrangência de gêneros literários infantis, muitos ainda questionam a legitimidade da literatura infantil. O autor, entretanto, em sua argumentação em favor da literatura para crianças, não foca as discussões literárias, e sim aquelas que se referem

ao uso efetivo desses textos que, para o objetivo da pesquisa, provocam discussão muito mais produtiva.

O envolvimento com as palavras está no coração da experiência literária. É o estilo que, em última instância, decide a qualidade de uma história [...]. O estilo pode ser desfrutado pelas crianças sem ser identificado por elas... mas é essencial que nós, adultos que selecionam os livros para crianças, nos exercitemos quanto à sensibilidade em relação às palavras que transmitem a história. (HEEKS apud HUNT, 2010, p.47)

Essa concepção é de fundamental importância para a pesquisa, visto que ela objetiva justamente problematizar a maneira como os professores utilizam-se da literatura em sua especificidade, principalmente no que se refere ao uso da linguagem.

Muitos motivos têm operado no sentido de não legitimar a literatura infantil. A primeira premissa que tenta sustentar argumentos contrários à literatura infantil baseia-se no fato de que a escrita destinada às crianças deve ser necessariamente simples, como se o texto destinado aos jovens leitores equivalesse ao texto escrito pelo autor quando jovem. Tanto em termos filosóficos, quanto linguísticos, o argumento é insustentável.

Implica (...) uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam. (HUNT, 2010, p.48)

Já a segunda premissa entende que o texto dessa natureza é necessariamente trivial e se destina a uma cultura menor, fazendo emergir uma confusão entre os aspectos característicos da literatura infantil e aqueles que se vinculam a uma literatura adulta de baixo nível.

Todas essas concepções, se levadas a termo, podem influenciar a escolha e o uso dos textos literários na escola, interferindo nas práticas pedagógicas docentes.

Nas próprias reflexões da academia, o estudo se restringe a disciplinas dos cursos de biblioteconomia e educação, distanciando-se das disciplinas teóricas da literatura no curso de Letras, por exemplo.

Conceituar literatura infantil mostra-se tarefa ainda mais delicada do que fazê-la em termos de literatura em geral.

Segundo Hunt (2010), a literatura infantil, além de enfrentar os desafios inerentes aos estudos de uma literatura geral, apresenta a dificuldade adicional de que não se sabe como uma criança, de fato, lê: como uma experiência literária ou como uma experiência funcional? Entra aí a tarefa do mediador. Ao professor, bibliotecário e demais agentes de leitura cabe a função primordial de levar os alunos a reflexões mais literárias dos textos que lêem e, portanto, mais polissêmicas.

Embora o “sentido” sugira uma propriedade do texto (um texto “tem” sentido), e desse modo sejamos levados a distinguir um sentido intrínseco (ainda que talvez inapreensível) às interpretações dos leitores, o “sentido” vincula as qualidades de um texto às operações que nele executamos. Um texto pode fazer sentido e alguém pode encontrar sentido num texto [...]. “Produzir sentido” sugere que, para investigar o significado literário, é preciso analisar as operações de interpretação. (CULLER apud HUNT, 2010, p.105)

O educador, então, pode trabalhar com seus alunos justamente essas operações de interpretação, afastando-os de uma escrita e reflexão funcionais, em que a ambiguidade é reduzida ao mínimo.

Nesse sentido, concebi um projeto de pesquisa que tratava de literatura e de infância. Entretanto, na concepção do projeto, a ideia era outra. O problema inicial baseava-se em como estavam sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a partir da recepção e do uso do acervo do PNBE/2008 (Programa Nacional Biblioteca da Escola) destinado à educação infantil. Pressupunha-se que o acervo selecionado pelo programa PNBE, ao adentrar em um contexto escolar, seria utilizado pelos mediadores da leitura de maneira frequente, por se tratar de um material novo e que, *a priori*, deteria recursos que favoreceriam o letramento literário<sup>1</sup> das crianças de 0 a 6 anos. Assim, conjecturava-se que os professores, principalmente, auxiliados pelos demais agentes de leitura (bibliotecários, diretor etc.) estavam instrumentalizando-se empírica e

---

<sup>1</sup> Propõe-se o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO E COSSON, 2009, p. 67). Essa definição apresenta as implicações relatadas a seguir. Primeiramente, entender o letramento literário como processo significa inseri-lo em um estado constante de transformação, em que a aprendizagem se dá de forma contínua e inacabada. Em segundo lugar, por se tratar de processo de apropriação (ato de se tornar próprio), letrar-se literariamente sugere que a incorporação da literatura depende do conteúdo, das condições de produção e dos interesses que envolvem o texto.



teoricamente para trabalhar com o potencial literário do acervo, pautando-se em práticas pedagógicas que possibilitariam a eficaz exploração do material.

No Brasil, refletir sobre leitura não se restringe meramente a analisar práticas pedagógicas e institucionais. Essa questão vai ao encontro de um problema de ordem pública. De acordo com Soares (2008), são escassas e precárias as bibliotecas públicas no país, o que pouco ou nada favorece a formação de leitores. Isso implica que muitos dos alunos só terão acesso à leitura literária por intermédio da escola. Nesse contexto, o PNBE, *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, iniciativa pública promovida pelo Ministério da Educação, surge em 1997 com a preocupação de formar leitores e de democratizar a leitura, promovendo, desde o ano em questão, a distribuição de livros literários de qualidade para as escolas públicas do país.

O PNBE/2008, alvo da proposta inicial da pesquisa, apresentou caráter inovador. Pela primeira vez, livros literários com adequação temática e linguística destinados ao segmento da Educação Infantil foram avaliados. O acervo selecionado se dirigiu às escolas públicas e pretendia-se verificar e analisar sua recepção e uso no âmbito escolar. Os novos acervos literários foram adquiridos em 2007 e distribuídos entre abril e maio de 2008. Na educação infantil, as obras selecionadas foram destinadas a 5 milhões de alunos de 85 mil escolas. Já no ensino fundamental, beneficiaram-se 127 mil escolas com 16 milhões de estudantes.

Portanto, a nova proposta do PNBE/2008 havia me despertado a atenção devido à sua especificidade e o interesse por desenvolver a pesquisa se concretizara a partir da minha participação como bolsista de apoio do PNBE/2008, cuja avaliação esteve sob a responsabilidade do CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Tanto a ideia inicial para a pesquisa quanto a que se concretizou verdadeiramente inserem-se no contexto da atual tendência educacional e de políticas públicas que se preocupam com a formação de leitores e com a democratização da leitura. Consoante Martins e Versiani (2008), em um momento em que as matrículas escolares crescem consideravelmente e que a tecnologia favorece a produção de livros, as práticas

pedagógicas atuais que envolvem a leitura na escola e que requerem a utilização do espaço da biblioteca escolar merecem um novo *olhar acadêmico e governamental*.

Desenvolver e socializar pesquisas que visam problematizar essas práticas de formação de leitores vão em favor das atuais reflexões, em pauta no meio acadêmico, sobre a relação entre leitura e democracia cultural, essa “entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente significações só secundariamente mercadorias” (Soares, 2008, pg.18).

Ao se abordar especificamente a literatura na pesquisa e não a leitura, de forma geral, intenta-se reforçar a importância e especificidade das obras literárias, que constituem material indispensável para que se aflore a criatividade e se amplie a possibilidade de múltiplas leituras de mundo. Ainda sobre esse assunto, Soares (2008) afirma:

(...) O pressuposto foi que, para pensar relações entre leitura e democracia cultural, e sendo necessário restringir o sentido polissêmico de leitura, a opção mais adequada seria pela leitura que é escolha livre do indivíduo, e não obrigação, necessidade – democracia não é apenas distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é necessidade, obrigação, dever, mas é também e talvez, sobretudo, distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é gosto e prazer. (SOARES, 2008, p. 28)

O programa do governo PNBE vinha confirmar a propensão social, acadêmica e política à valorização da leitura, ao dedicar-se, nos últimos anos, ao incremento do acervo literário na escola. Especificamente no ano de 2008, esse programa buscou contemplar o público-alvo de 0 a 6 anos pela primeira vez, o que fomentaria a presente pesquisa, que pretendia verticalizar esse novo *olhar acadêmico*, permitindo um estudo exploratório que buscava a descrição e análise das práticas pedagógicas que se referiam à recepção e ao uso desse novo material.

Entretanto, ao longo da pesquisa de campo, deparou-se com um problema que inviabilizaria a pesquisa da maneira como foi inicialmente proposta. As escolas não trabalhavam especificamente com o acervo do PNBE, já que os livros selecionados pelo programa concorriam com outros tantos advindos de outras iniciativas governamentais. Sobre esse assunto, Daniela Montuani, mestre em Educação em 2009, sob orientação

também de Aparecida Paiva, já está em fase de trabalho em sua tese de Doutorado, a ser defendida em 2014

Como se constata, embora o objeto pesquisado tenha se modificado, a pesquisa não perdeu seu foco: a análise das práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil.

Assim, sem perder a linha da proposta inicial, já que a pesquisa não focou o PNBE, o trabalho voltou-se para a literatura infantil de maneira geral e para o uso que as professoras fazem do material que chega. Muitos deles, no município pesquisado, Lagoa Santa, são advindos do PNBE diretamente, mas também advêm de outra instância. O CEALE doa um acervo extra do próprio programa para Lagoa Santa, fomentando ainda mais as bibliotecas dessa cidade.

A escolha por se fazer a pesquisa em Lagoa Santa não foi ao acaso. Ciente das inúmeras pesquisas já publicadas que mostram a inadequação das práticas pedagógicas que envolvem a literatura nas escolas, intentou-se conhecer a realidade de um município que é orientado pela professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, através da existência do Núcleo de Alfabetização, o que levou à pergunta: como as professoras da Rede Municipal de Lagoa Santa trabalham com o texto literário?

A partir dessa pergunta, que tangencia o olhar da pesquisadora, foram traçados os objetivos gerais e específicos, norteadores do trabalho.

### **Objetivo geral**

- Problematizar as práticas pedagógicas das professoras no que se refere ao uso da literatura infantil em ambiente escolar.

### **Objetivos específicos**

- Analisar as escolhas das professoras no que se refere às obras literárias infantis.
- Analisar a forma de mediação das professoras que atuam na biblioteca escolar.

- Analisar como a arte literária se insere em um meio onde o processo de alfabetização é trabalhado sistemática e reflexivamente.

Estabeleceram-se, assim, alguns procedimentos metodológicos que pareceram mais adequados. Inicialmente, após o contato inicial com Magda Soares, que aprovou a proposta da pesquisa, orientadora e orientanda dirigiram-se ao município para apresentarem a ideia às professoras que seriam pesquisadas, obtendo lá grande apoio.

Assim, após as entrevistas com os vinte membros do Núcleo, quando puderam obter um perfil geral da Rede, detiveram-se em duas escolas de educação infantil, mais especificamente, nas salas de infantil II, no intuito de conhecer como as práticas pedagógicas que envolviam a literatura estavam sendo desenvolvidas com os alunos de quatro e cinco anos, período em que as crianças estão em pleno processo de alfabetização. Como as professoras conciliavam a alfabetização e a literatura? Eis uma das questões subjacentes à pesquisa.

Em seguida, conhecendo-se a importância que a Rede de Lagoa Santa e o Núcleo davam às bibliotecas escolares, decidiram pesquisar esse espaço em duas escolas que contemplavam não só a educação infantil, mas também as séries iniciais do ensino fundamental, na intenção de entender se existia influência das práticas pedagógicas das professoras do ensino fundamental nas práticas das educadoras de educação infantil. Além disso, preocuparam-se em escolher duas bibliotecas escolares cujas responsáveis também eram membros do Núcleo de Alfabetização, como forma de compreender como se dava a mediação nesse espaço, promovida por pessoas com contato direto com as discussões realizadas no Núcleo.

Dessa forma, para que a importância dessa pesquisa seja realmente visualizada, a seguir encontram-se justificativas acadêmicas que explicam o seu lugar específico dentre inúmeros trabalhos que discorrem sobre a temática literatura, literatura infantil e práticas pedagógicas.

Inicia-se, então, uma interlocução entre as produções acadêmicas recentes e uma das primeiras etapas dos caminhos metodológicos traçados durante o período do mestrado.

Primeiramente, realizaram-se trabalhos de cunho exploratório que:

(...) têm um forte caráter descritivo, mas sua escolha e sua realização não são completamente desinteressadas: há sempre interesses ligados ao desvelamento de uma determinada realidade empírica desconhecida ou no debate teórico implicado na interpretação da realidade em foco, e isto deve ser explicitado pelo investigador (VASCONCELOS, 2007, p. 29).

Assim, foi-se possível vislumbrar uma aproximação com a temática investigada, por meio do levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e livros, que dizem de um saber teórico acumulado ao longo do tempo. A seguir, citam-se apenas algumas das diversas bibliografias consultadas.

A questão central do presente estudo baseia-se nas problematizações que se referem ao uso da literatura infantil em ambiente escolar. Como já se sabe, inúmeros estudos concernentes ao tema já foram desenvolvidos, dos quais mencionam-se alguns a seguir. A primeira análise, de cunho quantitativo, viabilizou-se pela leitura dos resumos presentes nas mais diversas instâncias acadêmicas, entendendo-se que:

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. Os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção.<sup>2</sup>

Assim, longe de se desejar esgotar a realidade sobre o tema, realizou-se, em duas etapas, o estado da arte. Primeiramente, quantificaram-se e identificaram-se os dados bibliográficos como forma inicial de interação com a esfera acadêmica. Nesse momento, leram-se os resumos de eventos de grande porte sobre a educação no país, tendo-se em mente, obviamente, que as escolhas por determinados textos estão ancoradas na leitura de uma dada realidade presente no gênero resumo. Sabe-se, entretanto, que a possibilidade da não escolha por outras tantas produções pode ter deixado para trás preciosas contribuições ao trabalho, o qual se apresenta apenas como o início de uma proposta de trajetória acadêmica.

---

<sup>2</sup> Artigo publicado na revista Educação & Sociedade, 79, ano XXIII, ago/2002, CEDES, Campinas – SP. FERREIRA, Norma

Das instâncias pesquisadas, destacam-se aquelas que discutem direta ou indiretamente a temática da literatura infantil. São elas: os anais do *17º Congresso de Leitura do Brasil* (COLE, 2009), o caderno de resumos do *17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada* (InPLA), o banco de teses do portal CAPES e o caderno de resumos dos 31º, 32º e 33º encontros da *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd 2008,2009 e 2010). Desde já, é possível declarar que a área de estudo em questão tem despertado interesse contínuo e crescente no meio acadêmico.

No que se refere aos anais do *Congresso de Leitura do Brasil*, três seminários despertaram o interesse devido à interlocução com a temática proposta pela presente pesquisa: “Ensino de Língua e Literatura”, “Literatura Infantil e Juvenil” e “Linguagens em Educação Infantil”.

Dentre as comunicações apresentadas no seminário “Ensino de Língua e Literatura”, as que se revelaram pertinentes ao projeto são citadas a seguir: Pinheiro (2009)<sup>3</sup> e Koehler (2009)<sup>4</sup>, que buscaram problematizar os desafios e possíveis soluções do ensino de literatura no âmbito escolar.

Já em relação ao seminário “Literatura infantil e juvenil”, merecem destaque as seguintes comunicações: Papes (2009)<sup>5</sup>, Lourenço (2009)<sup>6</sup>, Ricomini (2009)<sup>7</sup> e Paiva (2009)<sup>8</sup>, que discorreram sobre o processo da escolarização da literatura.

Por fim, na comunicação “Linguagens e Educação Infantil”, salientam-se os estudos de Lima (2009)<sup>9</sup> e Marchesano (2009)<sup>10</sup>, trabalhos a partir dos quais poder-se-á

---

<sup>3</sup> PINHEIRO, A. S. Leitura e ensino: o papel do professor leitor na formação de leitores literários,. In: 17º COLE- Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas –SP. Anais do 17º COLE.

<sup>4</sup> KOEHLER, A.D. Leitura, imaginação, leitores e escola: encontros e desencontros In: 17º COLE - Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE

<sup>5</sup> PAPES C.C. S. Realidade e fantasia na literatura infantil. In: 17º COLE, 2009, Campinas –SP. Anais do 17º COLE.

<sup>6</sup> LOURENÇO, E.C.P. A literatura infantil na rotina das escolas de educação infantil. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE.

<sup>7</sup> RICOMINI, I. S. Leitura literária e o espaço escolar. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009. Anais do 17º COLE.

<sup>8</sup> PAIVA, S.C.F. A literatura infantil e o pensar crítico. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009. Anais do 17º COLE

<sup>9</sup> LIMA, E. A. Leitura e infância: reflexões sobre práticas pedagógicas propostas e concretizadas na educação infantil. In: 17º COLE - Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas - SP. Anais do 17º COLE.

verticalizar ainda mais os estudos sobre as práticas pedagógicas da literatura na educação infantil, problema central da pesquisa.

Já no caderno de resumos do *17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – InPLA* - constatam-se estudos que envolvem a literatura, muitos deles referentes a sua utilização no livro didático, mas nenhum que especifique a prática pedagógica do professor em relação à literatura infantil.

Em uma revisão de trabalhos vinculados à ANPEd 2010, cujo tema central foi “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”, descobriu-se que constam inúmeros trabalhos referentes aos aspectos afetivos, éticos, identitários da criança de 0 a 6 anos, no GT 7 (Grupo de Trabalho) destinado a esse tema, como os de Roure (UCG)<sup>11</sup> e Peloso (UEPG) e Paula (UEPG)<sup>12</sup>.

Nesse mesmo ano, Silva (2010) propõe um artigo que objetiva analisar o encontro da criança com o livro literário, propondo intervenções didático-metodológicas:

Nas descobertas a partir do encontro do livro com os pequenos, tornou-se possível afirmar que o sentido do trabalho com a Literatura Infantil, no ambiente escolar, deva ter a preocupação de assegurar às crianças métodos apropriados que as levem em consideração na hora de estabelecer os critérios de seu material literário. Não se pode permitir que o texto nem o que se faça a partir dele na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, mas, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação de seus discursos. (SILVA, 2010, p.11)

No ano de 2009, estudos que se referem à literatura nessa faixa etária são inexistentes. Já em relação à ANPEd 2008, constata-se a presença de um trabalho de suma relevância. Trata-se de um estudo intitulado “A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais”, de Silva e Moraes (2008)<sup>13</sup>, em que se problematiza em quais concepções de literatura e de

---

<sup>10</sup> MARCHESANO, L.S.N. Crianças leitoras e leituras inquietantes. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE.

<sup>11</sup> ROURE, G.Q. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: 33º Encontro da ANPED, 2010.

<sup>12</sup> PELOSO, F.C; PAULA, E.M.A.T. Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos. In: 33º Encontro da ANPED, 2010

<sup>13</sup> SILVA, Bruna. L. M.; MORAIS, E. M. da C. A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd,

infância os editores operam para a produção de obras destinadas a crianças. Todavia, ainda assim, foca-se, no trabalho citado, o aspecto macro das obras infantis. Na pesquisa presente, ao contrário, valoriza-se o micro, o que tem sido efetivamente realizado dentro do ambiente escolar a partir do acervo recebido.

Por fim, no banco de teses presente no portal da CAPES, foram localizadas em torno de trinta dissertações ou teses que perpassam a temática das políticas públicas para crianças, literatura infantil, livro de imagens e práticas pedagógicas, temas esses que permeiam a proposta da pesquisa. Entretanto, esse número é constantemente ampliado, tendo em vista o contínuo interesse acadêmico pela temática.

Na segunda etapa do processo de construção do estado da arte, aprofundou-se o estudo de algumas das pesquisas recentes a partir dos resumos acadêmicos, já que:

(...) pode-se estabelecer a partir de uma certa ordenação de resumos uma rede formada de diferentes elos ligados a partir do mesmo suporte material que os abriga, pela opção teórica manifesta, pelos temas que anuncia, pelos objetivos explicitados da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotados pelo pesquisador. Um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento (Alfabetização, Leitura, Formação do Professor, Educação Matemática, por exemplo) pode nos contar uma História de sua produção acadêmica. Mas, é necessário pensar que nesta História foram considerados alguns aspectos dessa produção e que nela há certas limitações. (FERREIRA, 2002, p.268)

Assim, mesmo com uma depurada seleção de resumos para que, em seguida, textos tenham sido lidos na íntegra, entende-se que “Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las”. (Ferreira, 2002, p.269)

Dentre as produções acadêmicas que permeiam a temática da literatura em sala de aula, destaca-se a tese de doutorado de Pinheiro (2006), que pretendeu analisar os processos que envolvem a formação de leitores literários juvenis, por meio da observação e problematização das práticas de leitura realizadas em sala de aula, tendo como suporte principal o livro didático. Em decorrência da produtiva pesquisa, constatou-se que:



(...) as práticas de leitura literária dos três alunos aqui selecionados me levaram a inquietas constatações: para a escola, o bom leitor, que costuma ser relacionado ao “bom aluno”, é o leitor “obediente”, que lê “o que é permitido”, que, durante as aulas, “responde” “o que é permitido”, ou seja, apresenta “leituras autorizadas”. Alunos como Washington, que demonstrou realizar um uso “não-escolar” de livros de literatura, e que, durante as aulas, apresentou interpretações de textos literários dissonantes com as presentes no livro didático, não são considerados bons leitores e, por consequência, bons alunos. Suas “dificuldades” costumam ser destacadas pelos professores e sua perspicácia, sua postura crítica, seus comentários inteligentes não costumam ser valorizados. Alunos como Washington parecem realizar uma “leitura errada”, não autorizada pela “comunidade de leitores”. (PINHEIRO, 2006, 281)

Há, além desse produto, a tese de doutorado de Versiani (2003), que problematiza as escolhas literárias de jovens leitores e suas interações com os livros, a partir da análise dos espaços de mediação biblioteca e salas de aulas. Embora o texto trace questões que envolvem instituições escolares de distintos contextos, particular e pública, ressalta-se, como reflexo do interesse da presente pesquisa, o seguinte excerto:

As formas de condução e mesmo as propostas de trabalho efetivo a partir da leitura literária, na escola pública, aparecem revestidas de um receio de se infringir a *leitura-prazer*(...). Segundo essa representação da leitura literária, deve-se aproximar somente superficialmente da experiência individual, sem que se quebre o encanto construído na atividade solitária do leitor que deve ser sempre prazerosa com o texto, por isso a "eficácia" do instrumento, através do qual se pode controlar sem necessariamente falar da literatura. Outros procedimentos mediados inscrevem-se também nessa tendência para a qual tudo é passível de validação escolar quando se trata de literatura, importando mais *o que se lê*, em termos quantitativos, do que *o como se lê* aquilo que se lê. (VERSIANI, 2003, p. 251)

As teses acima citadas dizem da formação de jovens leitores, leia-se pré e adolescentes, e mesmo tendo trazido profícuas contribuições ao presente trabalho, distanciam-se dele com relação à faixa etária pesquisada, que, no caso presente, contempla crianças de quatro e cinco anos principalmente.

Já Costa (2009), em sua pesquisa de mestrado, mapeou a presença de livros infantis premiados da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) na Rede Municipal de Belo Horizonte. Por meio da aplicação de um formulário para os

profissionais de biblioteca, constatou-se que apenas 3% deles utilizavam o critério da premiação para a aquisição de livros, mesmo que o prêmio concedido pela FNLIJ seja o mais representativo para as obras infantis no Brasil. Que livros efetivamente entram na escola e como eles estão sendo utilizados? Eis questões que tangenciam o presente trabalho.

Vera Lúcia Blanc Simões, fonoaudióloga e mestre em Linguística pela FFLCH-USP, em seu artigo intitulado *Histórias Infantis e aquisição da escrita*, salienta a necessidade de se enfrentar o problema da distância que ainda existe entre as práticas pedagógicas dentro de sala de aula e as reais necessidades das crianças. Destaca, ainda, que mesmo antes do processo de aquisição da leitura e escrita, as crianças podem se envolver com as histórias infantis e com a produção de textos. Nesse sentido, a literatura encontraria espaço fundamental. A autora oferece algumas sugestões para o trabalho com o livro, dentre as quais se pode destacar:

O educador deve procurar agir como elemento incentivador do interesse das crianças pelo enredo, comportando-se não somente como leitor (mediador) das histórias, mas, também, demonstrando entusiasmo e curiosidade, como mais um ouvinte -participante no mundo do imaginário. Essa postura deve ser reforçada particularmente quando escutar as posteriores "leituras" que as crianças fazem das histórias lidas; (...) o educador deve ter sua atenção voltada para a qualidade da criação, a estruturação da narrativa e suas adequações à língua materna, procurando não perder de vista o interesse manifestado pelas crianças. (SIMÕES, 2000, p. 26)

Como se constata, essas sugestões, ainda muito generalizadas, parecem contribuir com o tema, mas não tece reflexões mais significativas e aprofundadas sobre como o livro literário pode ser trabalhado em sala de aula.

Já o artigo intitulado *Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso* (Caldin *et al.*, 2006) relata as atividades aplicadas pelas pesquisadoras nas crianças em idade pré-escolar e a reação dos educandos após o reconto de histórias infantis.

Segundo os autores dessa proposta, a biblioterapia “é cuidar do fôlego da vida. Permitir que a pessoa respire, isto é, que desbloqueie suas tensões, que desabroche, que desate os nós que travam a livre circulação do sopro. O biblioterapeuta vale-se, portanto, da palavra, da conversa, do diálogo”. Trata-se de um campo novo e ainda pouco explorado.

Para a realização da proposta, as pesquisadoras se valeram da literatura infantil, por acreditarem que ela, ao possibilitar múltiplas linguagens e significados ao leitor, contém pelo menos alguns dos componentes biblioterapêuticos <sup>14</sup>.

A proposta foi realizada com crianças do Maternal III, em uma escola pública, e contemplou atividades de reconto e dramatização de histórias infantis, desenvolvidas em treze encontros. Os resultados sugeriram que o trabalho com o lúdico e com a imaginação permitiu que as crianças tivessem um contato mais prazeroso com a cultura escrita. Esse estudo, bastante interessante do ponto de vista teórico-metodológico, demonstrou o trabalho de profissionais da biblioteconomia.

Portanto, desde já, reitera-se que esses estudos são de suma importância, principalmente por abordarem e problematizarem a necessidade de as crianças terem contato com as histórias infantis. No entanto, necessita-se de uma maior verticalização sobre esse assunto de forma a compreender melhor como os professores têm entendido o seu papel como mediadores entre as obras literárias e o pequeno leitor.

Como os professores da pesquisa orientaram-se na busca do trabalho literário com o texto?

No intuito de se verticalizar esse olhar acadêmico para a literatura infantil e na intenção de problematizá-lo em um contexto em que a educação tem sido orientada por uma estudiosa da alfabetização e da literatura, realizou-se a presente pesquisa.

Todos os anos de estudos e pesquisa de campo foram concretizados nesta dissertação, dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Literatura, condição para a democracia*, traçaram-se os principais percursos teóricos, que buscaram instrumentalizar o leitor para a compreensão do contexto histórico e atual da literatura em geral e, mais especificamente, da literatura infantil. Assim, já se pode adiantar que a dificuldade de legitimação da literatura infantil na sociedade e na escola não é fruto do acaso. Ao

---

<sup>14</sup> A catarse, o humor, a identificação, a introjeção, a projeção, a introspecção. Para maiores esclarecimentos, ver Caldin (2001, 2005).

contrário, durante séculos, essa instância serviu unicamente para enquadrar alunos no que a sociedade entendia como comportamento adequado.

Já no capítulo *A Rede Municipal de Lagoa Santa em foco: percursos metodológicos*, pretendeu-se explicar, pormenorizadamente, como se deu a entrada da pesquisadora em campo e como, por meio da seleção de metodologia adequada, tornou-se possível apreender os dados, analisados no capítulo seguinte. Assim, desde as entrevistas até a observação em quatro escolas municipais de Lagoa Santa, os sujeitos de pesquisa expuseram concepções que orientam suas práticas que envolvem a leitura literária infantil.

Em *A literatura nos projetos Parafaletrar e Alfalendo*, os dados coletados durante a pesquisa foram problematizados. Pode-se antecipar que, nas duas primeiras escolas, onde não há bibliotecas eficientes, as professoras demonstram maior dificuldade em colocar em prática propostas que vislumbrariam o chamado letramento literário. Em contrapartida, nas outras duas instituições pesquisadas, onde o espaço da biblioteca serve como catalisador e irradiador de saberes, as educadoras parecem favorecer a construção do letramento literário em seus alunos.

Por fim, o capítulo *Algumas reflexões e outros apontamentos* buscou problematizar os principais pontos da pesquisa, que envolvem tanto o espaço de biblioteca no cotidiano escolar, quanto a importância de se desenvolver uma formação continuada em rede, uma preocupação constante das coordenadoras e professoras participantes do projeto implementado no município de Lagoa Santa.

Assim, como se poderá observar a seguir, as leituras realizadas para a escrita do primeiro capítulo da dissertação ocorreram na tentativa de mostrar como a leitura literária constituiu-se ao longo do tempo, tendo sido inserida na escola de maneira inadequada desde os tempos do Brasil Colônia. Muito embora o conteúdo e os tipos de disciplina tenham se modificado durante os séculos, até hoje percebem-se práticas que, na verdade, são herança histórica de uma escolarização inadequada da literatura e que distanciam o leitor da verdadeira experiência com os livros.

## I - Literatura: condição para a democracia

*Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.*

Clarice Lispector

### **Artigo II**

*1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*

### **Artigo XXVII.**

*1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. (Declaração dos direitos humanos, 1948)*

**A** tarefa de se iniciar a dissertação com os dois artigos da *Declaração dos direitos humanos*, longe de ter se dado ao acaso, incita à seguinte afirmação – sobre a qual se oculta um questionamento -: todo o ser humano tem a capacidade e o direito de participar da vida cultural da comunidade, inclusive das artes.

Volta-se, neste instante, para reflexões de um grande pensador, Antonio Candido, que vem há muito influenciando gerações e grandes nomes que se debruçam sobre estudos da literatura.

Antonio Candido (2004) discorre sobre o lugar da literatura dentro da sociedade, onde a tecnologia já consegue transcender inúmeros obstáculos, que outrora dificultavam a vida dos homens e a divisão justa de bens dentro de uma coletividade. *A priori*, a chamada *racionalidade técnica* permitiria a *divisão equitativa de bens materiais*, visto que o conhecimento teria como consequência direta a harmonia coletiva. Entretanto, no Brasil, especificamente, essas duas variáveis (*racionalidade técnica e divisão equitativa de bens materiais*) mostram-se inversamente proporcionais. Consoante o autor, vive-se em um período de barbárie, em que, paradoxalmente, constrói-se uma sociedade com o máximo de civilização. Esse processo torna-se, em sua concepção, o cerne de toda a

problemática dos direitos humanos, pois o momento presente mostra-se o primeiro da história em que é plausível a previsão de soluções para a superação de mazelas sociais das mais diversas ordens. Detêm-se, hoje, meios materiais e tecnológicos para que a sociedade seja respaldada pela justiça, o que não se concretiza em virtude da ausência de empenho, o qual combateria o crescimento da barbárie.

Nem tudo é caos, no entanto. Ao que tudo indica, ao menos não se faz, atualmente, uma apologia à barbárie. Constata-se a prática do mal, sem dúvida, mas ele não é proclamado e nem, ao longe, entendido como natural. Assim, pode-se observar um progresso na direção de um sentimento ao próximo, mesmo que as ações ainda não se compactuem com essa mobilização íntima e afetiva.

Nesse sentido, aqueles que dirigem esforços pessoais para a luta dos direitos humanos deparam-se com a seguinte questão: reconhecer aquilo que é indispensável para mim, como indivíduo, implica reconhecer a mesma indispensabilidade ao outro. O indivíduo não apresenta dúvidas quanto ao fato de que todos têm o direito de acesso à educação, à comida, à moradia. Mas será que todos teriam direito, por exemplo, “a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Bethoven?” (Candido, 2004, p. 172)

Uma reflexão pertinente, nesse momento, baseia-se no seguinte questionamento: o que é um bem indispensável, aquele a que indistintamente todos os indivíduos devem ter acesso? Trata-se de uma questão essencial para a pesquisa, tendo em vista que a literatura, caso considerada nesses termos, deve fazer parte dos recursos a serem equitativamente divididos.

O mesmo autor afirma que são “bens incompreensíveis<sup>15</sup> não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.” (p.241).

Assim, moradia, vestuário e alimentação encontram-se essencialmente nessa categoria. Já a literatura, a fim de que seja enquadrada como tal, deve responder às necessidades

---

<sup>15</sup> Segundo Antonio Cândido, bens incompreensíveis são aqueles que “não podem ser negados a ninguém”. (CANDIDO, 2004, p.240)

do ser humano de forma que, caso assim não se dê, o indivíduo corra risco de se desorganizar intimamente. Então, trata-se de um bem incompreensível, a literatura?

Com intuito de se realizar uma breve discussão acerca das funções da literatura e do seu *status* como um bem simbólico<sup>16</sup> essencial para o ser humano, recorre-se a outra obra de Candido (1972).

A primeira das funções da literatura identificada por esse autor é chamada de *função psicológica*. Essa função assim se nomeia pelo fato de o homem apresentar necessidade de fantasiar e ele encontra, na literatura, um rico meio de expressar essa capacidade.

As fantasias e devaneios expressos pela literatura, porém, alicerçam-se na realidade e é por meio dessa ponte com o real que a literatura exerce sua outra função: *a função formadora*. Essa função entende a literatura como um instrumento de educação, tendo em vista que busca desvelar aquilo que a ideologia dominante procura ocultar. Assim, por intermédio do discurso, o leitor passa a procurar explicações de si e do outro, construindo a sua forma pessoal de coerência com o mundo:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (op. cit. 1972, p. 805)

Constata-se, a partir da leitura do excerto acima, que a literatura pode atuar de forma considerável na formação do indivíduo, inclusive auxiliando-o a construir valores que não são os valorizados ou aceitos pela educação oficial.

---

<sup>16</sup> De acordo com Magda Soares, bens simbólicos são aqueles considerados “fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias” (SOARES, 2004, p.18)

Por fim, tem-se a terceira função da literatura: *a função social*. É através dessa função que o leitor tem contato com a realidade que o cerca, mesmo que dela não participe diretamente. Esse reconhecimento possibilita a sensação de estranhamento e a incorporação da realidade da obra às suas experiências pessoais.

Soares (2008) argumenta que a literatura é a condição para a plena democracia cultural. No entanto, a autora salienta ainda que a literatura permite a democratização do ser humano, à medida que:

(...) mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e pequenez de nosso tempo e lugar é condição para a democracia cultural. (SOARES, 2008, p.31 e 32)

A essencialidade e a superficialidade de um bem é valor historicamente construído, tendo em vista que cada época, com sua constituição social, atribui a um bem valor indispensável para uma classe e não para outra.

Entretanto, para Candido (2004), sendo a literatura uma manifestação cultural de todos os povos em todas as épocas da humanidade, seja por meio do folclore, lendas ou por intermédio de produções mais complexas com materialidade escrita, não há homem ao qual pode ser negado o direito à produção literária.

Assim, por afetar a intimidade do ser humano, por permitir que ele atue de forma mais crítica diante da complexidade da vida, pode-se afirmar que a literatura elenca um dos bens a serem divididos equitativamente.

Estão esses direitos sendo assegurados para todos os cidadãos? A escola pública brasileira tem, em geral, como alunato principal, indivíduos com baixo capital econômico e cultural. Nos meios menos favorecidos da sociedade, a literatura tende a



ser relegada a segundo plano no ambiente familiar, o que acentua a função da escola de ser a mais importante instância responsável pela formação de leitores literários. Então, nesse momento, volta-se a atenção para reflexões de Bourdieu (1998) sobre a função de conservação social da escola. Segundo esse estudioso (1998), “(...) a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.” (Bourdieu, 1998, p.53)

Assim, a escola, muitas vezes, constrói suas práticas voltadas para os interesses de seus próprios herdeiros (leia-se indivíduos com alto capital cultural<sup>17</sup>), e se torna, por conseguinte, uma mera reprodutora social, estatizando e/ou acentuando ainda mais as disparidades entre as classes.

Como já explicitado anteriormente por meio da citação de Magda Soares, a literatura é condição para a plena democracia cultural. Posto isso, programas de governo e práticas pedagógicas voltadas para a democratização da literatura são de fundamental importância para que a escola se torne espaço de questionamento e de posicionamento crítico. Essa instituição pode encontrar, na literatura, um instrumento eficaz de mobilizar e movimentar saberes para a inserção crítica do indivíduo no meio e para que ele contribua com as necessárias modificações das práticas que reafirmam a ideologia dominante.

Nesse sentido, cabe a pergunta: O que vale a literatura?

Aguiar<sup>18</sup> (2010), em seu texto intitulado “O que vale a literatura”, inicia sua discussão com a fala de Torodov, retirada de sua obra *Literatura em perigo*:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver (...) Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais

---

<sup>17</sup> Em síntese, compreende-se que *Capital Cultural* é o conjunto de disposições, valores e bens simbólicos do indivíduo. Consultar CATANI e NOGUEIRA (1998) para maiores esclarecimentos.

<sup>18</sup> Luiz Antonio Aguiar é escritor com muitos prêmios nacionais e no exterior. Mestre em Literatura Brasileira pela PUC-RJ é orientador de oficinas de criação literária e de leitura. Ensaísta, palestrante, sempre sobre temas voltados para a Literatura Brasileira e Internacional. Professor do curso de qualificação em Literatura da FNLII/SME - Rio.

belo(...) Ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano(...)O leitor(...) lê essas obras(...)para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TORODOV apud AGUIAR, 2010, sem página)

Ora, para alguém que possui essa concepção, a literatura vale uma vida. Por outro lado, há experiências opostas a essas, como aquela em que se destruiu o acervo da Biblioteca de Alexandria a mando de um fundamentalista islâmico, o qual queria impor novas ordens à região que ele e seu exército acabaram de submeter. Reza a lenda que o homem ordenou “Se o que está nesses livros não se pode encontrar no Corão, queime-os, pois eles não dizem a verdade. Se o que está neles está no Corão, queimei-os, pois são dispensáveis”. (Cânfora, Luciano apud Aguiar 2010, sem página)

Para muitos sujeitos que trabalham na educação, uma obra literária vale por sua utilidade didática. Essa diretriz vem sofrendo forte questionamento e reelaboração, o que será discutido em detalhes posteriormente.

Quando se fala em literatura, está-se:

falando daquela capacidade que confere cidadania, autonomia, acesso à contemporaneidade, defesas contra logros e estelionatos políticos etc... Estamos falando dessa capacidade aplicada a uma instância humana — o ser humano cria e o ser humano usufrui da Literatura — em que se exige um tanto além da capacidade de leitura.

Trata-se de aceitar a senha do Era uma vez.

Do Abra-te Sésamo.

Do Faz-de-Conta e do Pirlimpimpim.

De acreditar na possibilidade de tomar o caminho para a Terra do Nunca, assim como a capacidade de enxergar, dentro de si, um Peter Pan. Ou talvez um Gancho. Ou um Drácula.

De compartilhar sem pejo da loucura bela que tomou D.Quixote, Madame Bovary, Tom Sawyer.

E isso é muito mais difícil (AGUIAR, 2010, sem página)

Democratizar a literatura “seria mais ou menos o direito de cada um de aventurar-se no Reino da Verossimilhança, escapando da imposição da Verdade. De submeter-se à relação alquímica na qual o leitor se transforma ao transformar o livro que lê” (Aguiar, 2010, sem página)

Assim, os movimentos acadêmicos, pedagógicos e de governo são essenciais para catalisar esforços para inserir a literatura dentre os valores fundamentais e inalienáveis na vida de um homem.

A seguir, ao longo de todo o primeiro capítulo, apresentar-se-á uma breve discussão dicotômica do processo da literatura, da literatura infantil e da própria concepção de infância, já que se entende que sincronia e diacronia são duas categorias que se articulam, apresentando considerável relação de interdependência, o que desconstrói a dicotomia diacronia versus sincronia. Dessa forma, pretende-se promover reflexões mais aprofundadas das perspectivas sobre a literatura na escola, que é um dos objetivos da presente pesquisa.

Como se problematizará a seguir, a complexidade que envolve a literatura acentua-se quando se aborda a literatura destinada às crianças, tendo em vista que, historicamente, essa modalidade de leitura serviu, em grande parte do tempo, a interesses pragmáticos e moralistas que, em muito, distanciavam-se das necessidades infantis. Resquícios dessa formação recaem sobre práticas pedagógicas atuais, minimizando, talvez, a plena democratização do bem cultural literário.

Chega-se ao final desse tópico com palavras de Candido (2004): “Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.” (Candido, 2004, pg.40)

Discutir sobre o processo de democratização da literatura, de forma geral, e da literatura infantil, de maneira específica, exige problematizações históricas, tecidas a seguir, uma vez que somente em tempos recentes valorizou-se a literatura infantil como ferramenta democrática para a construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

## **1.1 Contextualizando a Literatura Infantil**

Falar sobre literatura infantil implica entender que o termo só pode ter surgido em um período em que a criança era concebida como ser diferenciado do adulto, o que se deu no início da Idade Moderna.

Sabe-se que a literatura destinada aos infantes surgiu na Europa, como fruto da transformação dos contos populares em versões que agradavam aos moldes burgueses,

preocupados em transmitir bons valores e costumes às futuras gerações. Assim, os acervos da tradição oral, que não necessariamente se dirigiam às crianças, foram aproveitados e reelaborados nos consagrados clássicos infantis, nas fábulas de La Fontaine, nos contos maravilhosos de Perrault e Grimm e em muito modificaram as narrativas originais. Os autores citados representam, na verdade, alguns dos vinte e um escritores que reuniram histórias que há muito vinham sendo narradas oralmente e as transcreveram dentro das exigências da tecnologia da escrita e dos parâmetros culturais.

A literatura atravessa séculos, sendo preservada na memória dos povos por meio da tradição oral. Conforme Coelho (1991) salienta, esse poder de resistência da palavra prova o quão essencial é a comunicação na natureza humana. Provavelmente, a necessidade de se comunicar emergiu no momento em que o indivíduo valorou compartilhar suas próprias experiências de forma que elas pudessem veicular significados para outros sujeitos na sociedade em que se inserem. Coelho (1991) afirma ainda que, durante os séculos medievais, surge uma farta literatura narrativa de proveniências populares e cultas. As primeiras, em forma de prosa narrativa e derivada de fontes orientais e gregas, vinculam problemas da vida cotidiana, valores de comportamento ético-social e lições advindas da sabedoria prática. As segundas, por sua vez, constroem-se sob a forma de prosa aventuresca das novelas de cavalaria, caracterizada por um idealismo extremo e por um mundo de magia e de maravilhas completamente estranho à vida real e concreta.

Grande parte da produção literária que nasce no período da Idade Média (V-XV) apresenta caráter moralizante, didático e sentencioso, compactuando, naquele momento histórico, com a hegemonia da religião, que buscava ditar regras de conduta socialmente valorizadas naquela forma de civilização.

As narrativas mais antigas da Idade Média mostravam grande conteúdo de violência, corroborando um momento em que forças distintas se confrontavam em busca de obterem o poder:

As narrativas mais antigas giram em torno de certos elementos que derivam ou desembocam na violência: a vitória ou prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder através de quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder;

a astúcia dos fracos para escapar à prepotência dos fortes; a utilização de animais para “representarem” as ações humanas... Por outro lado, registram narrativas “edificantes”, isto é, transmissoras de modelos de moral, onde, através de variadas situações, difunde-se uma atitude moral básica: o respeito pelo próximo. Dela decorre todo um corolário de ações “exemplares” para um convívio comunitário equilibrado, aspecto que vai ser sobremaneira ampliado na literatura europeia que surge no período medieval. (COELHO, 1991, p.21)

As marcas dessa violência ficaram impressas em diversas narrativas maravilhosas que nascem nesse período. À medida que a sociedade evolui e os costumes são refinados, no entanto, o tom de crueldade na literatura se ameniza, até desaparecer por quase completo nos contos contemporâneos infantis. Essas transformações não se restringem às adaptações de Perrault e dos irmãos Grimm tão somente. As próprias composições como “A canoa virou” e “Passeio pela Barca”, entre outras, são originalmente pertencentes ao círculo dos adultos.

Os séculos XV e XVI anunciavam nova atmosfera histórica, baseada em concepções inovadoras de se conceber a vida, preparando, assim, uma lenta transformação do mundo. Trata-se do Renascimento da Europa Ocidental, movimento cultural através do qual foram modificados costumes, ideias e implementadas descobertas e invenções, por meio das artes e da era das navegações.

As mudanças mostraram-se inúmeras e drásticas nesse período. Entretanto, o surgimento da imprensa foi marco que mudaria a trajetória da leitura dali em diante. As experiências e impressões pessoais passaram a ser registradas, propiciando que o objeto livro fosse uma das presenças mais significativas durante esse processo. Paralelamente a isso, foca-se na filosofia humanista, em que se valorizam a dignidade, as aspirações e as capacidades humanas, principalmente a racionalidade, o que compactua com o apreço imbuído no livro, nas artes, no acervo cultural herdado da antiguidade greco-romana, fazendo surgir uma renascença, principalmente, artística e literária. Todavia, a literatura popular, em princípio, não participa desse movimento inovador. Então, não é de se estranhar que, durante o século XVI, ainda circulavam, oralmente ou em manuscritos, a literatura do período medieval, sob novas formas ou meras imitações.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, com as reformas no sistema educativo, reafirma-se o desenvolvimento do pensamento liberto das amarras medievais e, em muitas regiões, defende-se a obrigatoriedade escolar. Por outro lado, nesse momento, reforçam-se as lutas religiosas e se desencadeia o movimento de Contra-Reforma. Como uma de suas consequências, instaura-se a censura implantada pela Inquisição, atenuando possibilidades de criação de novas concepções de vida e estudos que transcendam o mero formalismo erudito. Todos esses fatores fomentaram a estagnação ou a deformação da cultura eclodida no período renascentista.

A França, na segunda metade do século XVII, ao longo na monarquia absoluta de Luís XVII, preocupa-se de forma mais contundente com uma literatura para crianças e jovens. Surgem, nesse período, as fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols.-1696/1699) de Mme. D'Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon. Com apelo à fantasia e à imaginação, essa literatura sofre grande influência dos textos da Antiguidade Clássica e das narrativas de tradição oral, que de tom popular ou erudito, são recriadas por escritores cultos, contrapondo com a literatura clássica gerada nesse momento.

Se o Renascimento Literário ocorreu na Itália e o equilíbrio clássico na França, é na Inglaterra, em plena época mercantilista, que surgem as narrativas de ficção que representaram, na verdade, a expressão literária da sociedade burguesa que então se consolidava. Anteriormente aos romances modernos, aparecem duas obras de ficção que, marcadas pela originalidade e verossimilhança, atingiram o patamar de literatura universal: *Robson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e às *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Elas, inicialmente, foram destinadas ao público adulto, mas isso não impediu que, com o tempo, fossem adaptadas ao mundo infanto-juvenil, com mesmo sucesso.

Conforme Coelho (1991) salienta, o século XVIII, caracterizado pela industrialização, mostra-se período de grande conturbação, tendo em vista que marca a passagem de uma sociedade de construção monárquica absoluta, em que a religião e o feudalismo assumem especial importância, para um regime monárquico liberal, que atinge seu ápice com o Iluminismo do século XVIII.

Já o século XIX, oferecendo continuidade às mudanças do século anterior, convergiu diferentes correntes literárias de origem popular ou culta, sendo marcado literariamente pelos gêneros romance e novela. Seguindo o pensamento da mesma autora, Coelho (1991) afirma que esse século apresenta significativa evolução mental, econômica e social, transformando, assim, as concepções da vida no plano cotidiano ou da práxis. Ora, essa mudança ressoou na própria Literatura. Inserida nessa perspectiva renovadora, a criança é descoberta como ser individualizado, que necessita de cuidados cívicos, espirituais, éticos e intelectuais específicos.

Segundo Lajolo e Zilberman (2005), as primeiras obras destinadas ao público infantil surgiram para o consumo na primeira metade do século XVIII. Após a revolução industrial, ocorrida nesse século, a valorização da fase infantil tornou-se conquista a ser preservada, reforçando a importância das instituições família e escola, como instâncias responsáveis por cuidar e inserir a criança no universo social.

Com a chegada da Revolução Industrial, mudanças na estrutura da sociedade fizeram-se necessárias, ecoando, também, na preocupação com a fase infantil. A criança, antes entendida como uma miniatura de adulto, passa a ser alvo de preparação específica. Nesse sentido, a escola volta-se para essa etapa de vida, ocupando-se em formar o infante para os momentos futuros de sua existência. Assim, a leitura torna-se instância mediadora essencial entre o pequeno leitor e a cultura em que ele se encontra imerso, preparando-o para a vida adulta que logo se apresentará.



Figura 1: *Las meninas*, de Diego Velázquez, de 1656, que mostra como crianças e adultos vestiam-se de maneira semelhante.

Nesse contexto social caracterizado pela industrialização e consumo, as obras literárias tornaram-se, claramente, mercadorias. Além disso, o acesso à literatura passou a depender do seu uso na escola e cabia a essa instituição a responsabilidade de subsidiar valores e comportamentos os quais a burguesia pretendia perpetuar.

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem passado pelo crivo da escola. Os laços entre a literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a escola, a quem cabe promover e estimular como condição para viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2005, p. 18)

Até o início do século XX, a maioria das leituras destinava-se ao público adulto e, sendo pertencentes a livros originais ou adaptados, poucos se reservavam à faixa etária infantil.

Todavia, essa realidade pouco a pouco se modificou, com o progressivo interesse dos pais na vida estudantil dos seus filhos. Essa nova organização social propiciou o estreitamento dos laços afetivos entre genitores e seus descendentes, sendo as crianças alvo de grande investimento familiar, no campo da saúde e da educação.

De acordo com Áries (2006), a família, organizada em torno da criança, viu-se obrigada a limitar o número de filhos para poder dedicar-se melhor a cada um deles. A mudança de paradigma no que se refere à fase infantil só se viabilizou com o reconhecimento da infância como fase que exige cuidados próprios e cuja educação repercutiria em sua personalidade adulta.

Assim, dir-se-ia que, a partir do século XIX, a criança burguesa apresentava-se integrada no contexto familiar, o que não era realidade para a criança proletária, cujo cotidiano ainda se marcava pelo abandono precoce da família e pelo trabalho pesado, sendo seus direitos negligenciados. Ampliou-se a necessidade da privacidade da família; entretanto, iniciou-se, também, um processo de socialização infantil bastante diferente



entre burgueses e proletários, gerando uma lacuna nos direitos de acesso, inclusive nos da educação, o que ainda repercute até os dias atuais.

No Brasil, especificamente, as atividades embrionárias de educação, cultura e literatura iniciaram-se no século XVI, a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas na nação, que vieram com o governador Tomé de Sousa. Elas emergiram no contexto da Contra-Reforma; sendo assim, empenhavam-se em catequizar e expandir a fé, reforçando os objetivos colonizadores. Os primeiros nomes conhecidos por participarem desse processo foram Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. Obviamente, o tom popular com o qual as primeiras manifestações literárias se caracterizavam devia-se ao fato de que elas se voltavam para um público bem específico: os índios, que já vinham sendo influenciados pelo movimento da reforma protestante.

No período colonial da nação brasileira, no século XVII, a literatura do país apresenta dois nomes que poderiam ser equiparados aos da Europa, no mesmo período: Gregório de Matos (1623/1696), o poeta, e Pe. Antônio Vieira (1608/1697), o orador sacro. No que tange à literatura popular e à infantil, com a chegada dos colonizadores e com a formação de grupos comunitários relativamente estáveis, observa-se a ampliação do patrimônio literário, incorporado progressivamente pelo povo por meio da tradição oral: as narrativas medievais, as novelas de cavalaria, os contos ou histórias jocosas, satíricas, encaminharam-se para terras brasileiras.

Em meados do século XIX, o Brasil começa a entrar na trajetória de progresso econômico, de independência política e de conquista de uma cultura própria, incluindo-se no patamar das nações civilizadas do Ocidente. Isso se viabilizou pela marcha progressiva causada pela mudança da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e pelas medidas oficiais proferidas por D. João VI, que buscavam tornar o país a nova sede do reino de Portugal. Em reação às determinações da nova Constituição Portuguesa, Dom Pedro proclama a Independência e se torna imperador do Brasil.

No setor da educação, assim como nos demais, a carência no Brasil era nítida. O país enfrentava as consequências da extinção do ensino jesuíta, sem a instituição de outro sistema que viesse a substituí-lo. D. João VI, entre as medidas oficiais, procurou fomentar a criação de Academias, cursos e escolas, mas, sem a sistematização

necessária, não se verificaram resultados eficientes a ponto de reverterem a precária situação do sistema de ensino.

Influenciada pela trajetória mundial, a literatura infantil brasileira teve início ao final do século XIX. As camadas médias que começaram a surgir na época, como resultado natural do processo capitalista, acreditavam que a escola as proveria do bem cultural necessário para adquirirem um novo status social. As obras destinadas ao público infantil encontram nesse momento, pois, terreno fecundo para o seu desenvolvimento.

Com o advento da modernização<sup>19</sup> no Brasil, tanto a escola como a própria literatura se expandiram. Na mesma proporção em que a escola é valorizada, surge a necessidade de se produzir material condizente com o período da infância. A partir de então, fica implícita a importância de se criar o hábito de leitura nos pequenos cidadãos. Então, professores, editores, jornalistas passaram a escrever, principalmente, para o público-alvo crianças. As obras de literatura infantil seguiram a meta de produção em série, o que não atendia as exigências do público a que se destinava, mas, sim, aos interesses da família, da escola e do próprio Estado, pois os livros literários detinham na época função utilitário-pedagógica, majoritariamente, e, por isso, eram considerados obras de menor valor literário. Dessa forma, os discursos existentes nos textos ensinavam, sobremaneira, valores e bons hábitos, além de como enfrentar com dignidade a realidade social.

Entre os séculos XIX e XX, então, o sistema educacional, alvo de reformas, incorporou a produção literária para crianças e jovens. Percebe-se a ampliação de traduções e adaptações de livros destinados a essa faixa etária, mas, simultaneamente, inicia-se um processo de produção literária verdadeiramente nacional:

Narrativas (...) pertencentes ao acervo literário europeu, foram com certeza o húmus que alimentou as primeiras tentativas brasileiras de produção literária adaptada às crianças

---

<sup>19</sup> Segundo Menta (2008, p.1), “o contexto do século XIX marca o acelerado ritmo da modernização e o conseqüente processo de urbanização das grandes cidades, concentrando riquezas e acentuando as diferenças entre classes. A hegemonia cultural européia no Brasil e em várias partes do mundo refletem na economia e nas relações humanas na sociedade e no trabalho”.

brasileiras. Produção literária que, como na Europa, surge essencialmente ligada à escola e dependente das injunções histórico-político e econômicas de cada época. (COELHO, 2006, p.16)

Em princípio, o trabalho com a literatura se restringiu ao âmbito escolar, como reflexo do desenvolvimento fortemente unido entre literatura e pedagogia. Surgia uma nova classe no cenário social, a classe média, que se constituiu principalmente por intermédio das profissões liberais. Junto a ela, novas concepções emergiram: a valorização da inteligência e do saber. Nesse contexto, as reivindicações que objetivavam a reforma pedagógica e literária ganharam força. São Paulo foi um dos centros pioneiros da renovação educacional, concretizada a partir das idéias e ações de Antônio Caetano de Campos, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Márcia Browne, Horácio Lane, Gabriel Prestes, Oscar Thompson, dentre outros.

No Brasil, a tentativa de se movimentar os livros de leitura se mostrou a primeira expressão consciente de uma ação voltada especificamente para a criança, comprovando que, no país, literatura e educação encontravam-se intrinsecamente conectadas. Assim sendo, ambas as instâncias alicerçavam-se sob pilares dos valores sociais herdados: intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade.

Como já salientado anteriormente, as primeiras obras destinadas à infância eram adaptações de livros que, inicialmente, endereçavam-se aos adultos e que pregavam a obediência absoluta e os padrões canonizados socialmente. Os limites entre o certo e o errado eram bem definidos e o desfecho da narrativa apresentava o castigo para condutas “equivocadas” e premiação para comportamentos “adequados”.

Reforçando a discussão acima, Aguiar (2008) afirma que, no Brasil, com o processo de modernização política, socioeconômica e cultural, desencadeado somente nas últimas décadas do século XIX, por intermédio da propaganda republicana e, principalmente, nos anos iniciais do século XX, com a implantação contínua do novo regime, tornou-se possível que as primeiras campanhas de alfabetização e divulgação da leitura ganhassem vigor. Nesse momento, escolas estavam sendo criadas e toda a sociedade se convencia de que existiam vantagens objetivas em se pertencer a um grupo letrado. Dizeres de Olavo Bilac exemplificam o período histórico retratado:

“Quando a casa Alves & Cia me incumbiu de preparar este livro para uso das aulas de instrução primária, não deixei de pensar, com receios, nas dificuldades grandes do trabalho. Era preciso fazer qualquer coisa simples, acessível à inteligência das crianças; e quem vive de escrever, vencendo dificuldades de forma, fica viciado pelo hábito de fazer estilo. Como perder o escritor a feição que já adquiriu, e as complicadas construções de frase, e o seu arsenal de vocábulos peregrinos, para se colocar ao alcance da inteligência infantil?”

Se a tentativa falhar, restar-me-á o consolo de ter feito um esforço digno. Quis dar à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava (BILAC, 1935, p.1 apud AGUIAR, 2008, s.p).

Então, as produções da época, originárias do Brasil e de Portugal, já se vinculavam às necessidades escolares e, portanto, pactuavam com a pedagogia. Nesse sentido, Monteiro Lobato cria *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, grande sucesso entre educandos do ensino elementar, inaugurando oficialmente o gênero a ser trabalhado dentro do universo escolar.

Lobato mostrou-se o primeiro brasileiro escritor a ocupar-se de questões relativas à infância: sua inteligência, sua curiosidade intelectual e sua capacidade de compreensão.



Figura 2: Ilustrações presentes nos livros de Monteiro Lobato são menos realistas, com traços mais soltos, possibilitando ao texto visual um trabalho expressivo, estético e lúdico. (Ilustrações de Manoel Vitor Filho para a edição de 1970, da obra *O sítio do Pica-Pau Amarelo*)

Por meio da retratação de personagens de ambientes distintos e de outras épocas históricas, o autor engajou-se nos problemas do seu tempo e objetivava exercer influência na formação de leitores mirins.

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ele começa a exercer sobre os escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta; e há a resposta das editoras, motivadas à revelação de novos nomes e títulos para esse público interessado, seja de modo parcial, como a Globo, que edita Érico Veríssimo, Lúcio Cardoso, Cecília Meireles, entre outros, ou a Companhia Editora Nacional, a que se ligam Monteiro Lobato e Viriato Correia, ou integralmente, como as editoras Melhoramentos e Editora do Brasil, que preferem o lançamento de traduções. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2005, p.47)

Já as décadas de 30 e 40 marcaram-se pela reorganização política e reconstrução econômica: *break up* da Bolsa de Nova York (1929), Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e no Brasil, o Estado Novo, sob governo de Getúlio Vargas. Simultaneamente a esse processo, ocorrem manifestações sociais de diversas naturezas e debates de propostas para o re-planejamento do sistema educacional brasileiro. Com a revolução de 30, tornou-se possível repensar as diretrizes da educação pública, abrangendo os cursos primários, secundários e superiores.

Consoante Coelho (2006), compactuando com reformas de todas as ordens no país e com a crescente ampliação da rede escolar, amplia-se, também, a produção destinada às crianças, mesmo que ainda alicerçada sob intenções pedagógicas, herdadas de períodos anteriores e que perduram até os dias atuais, em maior ou menor grau. Lajolo e Zilberman (2005) também discorrem sobre a problemática, afirmando que a produção literária infantil nesse momento corroborava o regime autoritário em que se vivia.

Com um público consumidor crescente, as editoras mostravam-se cada vez mais abertas às publicações infantis, de forma que a literatura destinada às crianças entrasse de vez para o cenário cultural brasileiro na década de 40. Nesse mesmo período, com uma

preocupação crescente na separação do ficcional e real, propagou-se uma literatura essencialmente pragmática, normativa e didática para a criança, de forma que se superassem as “falsidades” da literatura infantil tradicional. Nesse momento, obras de Lobato passaram a ser proibidas em colégios religiosos, acusadas de serem perniciosas para a criança.

Nas décadas de 50 a 70, a literatura infantil ganha espaço descomunal no cenário brasileiro, em virtude de sua utilização dentro do âmbito da escola, onde se buscava cumprir as exigências da Lei 5692/71, que ditava a obrigatoriedade do ensino de literatura.

Nos anos 50, especificamente, a crise da leitura eclode no país, em virtude da criação e do crescimento dos meios de comunicação em massa: o cinema e o rádio abriram espaço para o surgimento da chamada “era da televisão”. O realismo severo com o qual a literatura vinha se construindo, pressuposto das diretrizes pedagógicas, cede lugar ao estreitamento entre real e imaginário, entre ficcionalidade e autenticidade, um dos projetos da arte televisiva.

Os anos 60 foram marcados pela inserção efetiva do país no sistema capitalista, sob os moldes do regime ditatorial. Os autores da literatura infantil, submetidos a instituições que legitimavam ou não as suas escritas, utilizaram de sua produção para exprimirem, por meio da linguagem figurada, suas insatisfações com o modelo vigente. Quanto à escola, que embora continuasse reconhecendo a literatura destinada às crianças, usava obras e textos acompanhados de fichas de leitura, com uma intenção primeira claramente pedagógica.

Entre os anos 60 e 70, a propósito, mostrava-se recorrente a utilização de textos literários nos livros didáticos, como subterfúgio do ensino da gramática, prática que se afastava de um compromisso ancorado na formação de leitores.

Nas décadas posteriores, trabalhar com literatura implicava realizar a interpretação de textos de uma maneira simplória, de maneira que o estudo atinha-se a uma análise literária superficial, voltada para personagens, tempo e espaço do gênero.

No que se refere à produção, a década de 70 registra uma significativa ampliação de autores e obras, processo o qual ficou conhecido como o “boom da literatura”. Entretanto, a mudança, longe se mostrar meramente quantitativa, possibilitou a atenuação dos traços didático-pedagógicos no tratamento com a literatura infantil.

Entre os elementos renovadores que respondem por esse surto de criatividade (que ficou conhecido com o boom da literatura infantil) está a ilustração. Nestes últimos quinze anos, o livro infantil começa a ganhar espaço com um objeto novo. A narrativa visual (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagens etc.) ganha igual (ou maior) importância que o texto. Nos anos 80, surgem os livros de história sem texto, cuja elaboração é realizada exclusivamente através de imagens e conquistam de imediato crianças e adultos (COELHO, 2006, p.52).

Então, já nas décadas de 60 e 70, a literatura infantil perpassava tendências paradoxais. De um lado, continuava com sua produção em escala, com pouco valor literário e comprometida com correntes ideológicas; por outro, buscava romper com padrões pré-estabelecidos, retratando a realidade “sem retoques” e redescobrimdo “as fontes do fantástico e do imaginário”. Assim, a literatura passa a contemplar “a si mesma em seus textos”. (Lajolo e Zilberman, 2005, p.161).

A literatura, então, passou a ostentar novo patamar, sendo utilizada, antes de tudo, como ferramenta a serviço da criança e de suas necessidades. No entanto, muito embora a literatura infantil tenha percorrido trajetória ascendente, com progressos visíveis, outros obstáculos perduram até os dias atuais. A circulação dos livros continua dependente da instituição escolar e as obras “constituem um produto em torno do qual giram sólidos capitais”. (Lajolo e Zilberman, 2005, p.162).

Na década de 90, por exemplo, inclui-se de vez o texto literário no livro didático. As atividades, seguindo um parâmetro que se distanciava de uma proposta unicamente didática, objetivavam despertar o gosto da criança pela leitura, por meio do trabalho com a criação artística: desenhos, pinturas, teatro e dramatizações.

Assim, com as mudanças das estruturas da política mundial, iniciada ao final da década de 70, a literatura também se transforma, distanciando-se dos alicerces sob os quais ela se construiu até então. O fenômeno da globalização, com o subsequente esmaecimento das linhas demarcatórias entre os países, exerceu influência na própria maneira de

conceber as obras literárias, que agora passavam por um processo de enfraquecimento das fronteiras entre gêneros literários e por uma tentativa de fomentar a chamada “economia do livro”, que se baseou na criação de capas chamativas e na superexposição de autores, como aspectos essenciais para a venda do produto.

A partir dos anos 90, especialmente, por participarem de um contexto em que a internet ocupou lugar de destaque nas propagandas e nas divulgações de produtos, as obras literárias diversificaram-se, o que culminou com a massificação de autores de literatura e a desmistificação de leituras canônicas, consagradas até então.

Ora, sobremaneira nos anos que se seguem aos de 1990, contata-se uma democratização da criatividade, com o esvaziamento da tradição: “não preciso ler poetas do passado para ser poeta”. Se por um lado, a literatura canônica desvaloriza-se e abre-se margem para uma literatura de valor estético questionável, por outro, possibilitam-se novos experimentos com a linguagem e com os estilos. Esse processo, no entanto, não se revela proposta semelhante à época dos modernistas que ansiavam por uma identidade nacional. A busca, agora, é pelo reconhecimento e pela consolidação do sujeito social.

Nos dias atuais, espera-se que a escola promova o encontro do aluno com o livro de literatura, para que ele o leia de forma prazerosa, sem que se sinta obrigado a prestar conta de sua leitura e sem que, com isso, seja desconsiderada a importância da prática de uma leitura reflexiva e crítica.

A cultura brasileira já assumiu a literatura infantil como arte. No país, há inúmeros escritores consagrados, que escrevem para as crianças, dentre os quais se destacam: Arnaldo Niskier, Carlos Heitor Cony, João Ubaldo Ribeiro, Josué Montello, Lêdo Ivo, Nélida Pinon, Zélia Gattai, os quais continuam o meticuloso trabalho de Jorge Amado, José Lins do Rego, Manuel Bonfim, Olavo Bilac, Orígenes Lessa, Rachel de Queiroz, Viriato Correia, passando por Carlos Drummond Andrade, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Erico Veríssimo, Fernando Sabino, Ferreira Gullar, Graciliano Ramos, Mario Quintana, Vinícius de Moraes, entre outros.

Na atualidade, as discussões acerca da literatura infantil se direcionam para a tentativa de superar os dogmatismos a que ela incorreu em épocas anteriores. Nesse sentido,



pode-se afirmar que ainda não é realidade a completa superação da dicotomia existente entre obras infantis de valor literário e de valor meramente pedagógico no país.

Tendo-se isso em vista, cabe a seguinte pergunta: como se pode definir a literariedade de um texto? Especialistas não apresentam reflexões conclusivas sobre o tema. Entretanto, para Christian Poslaniec *apud* Faria (2008), existem fronteiras observáveis entre a literatura e os textos funcionais, fronteiras essas que se situam justamente dentro de uma perspectiva de “escrita polissêmica”, a qual possibilita ao leitor reações e interpretações diversas, despertando prazeres no nível emocional e intelectual. Por outro lado, os textos funcionais são monossêmicos, o que implica afirmar que têm funcionalidade, objetivos e destinação que se fecham sobre si mesmos, conduzindo explicitamente os comportamentos e pensamentos dos leitores, impossibilitando-os de construir múltiplos sentidos para o texto.

Entretanto, mesmo com a visível dificuldade em se delimitar a divisão entre obra de valor literário e de valor pedagógico, o avanço de estudos em relação ao tema, muito recentemente, possibilita um novo olhar sobre a literatura infantil na escola.

O esforço para determinar o que significa competência literária e que atividades ajudam a desenvolvê-la, implica definir o papel da leitura de livros destinados às jovens, na relação entre a biblioteca escolar e as atividades de sala de aula, a seleção de textos entre a literatura de adultos e a literatura infantil e juvenil, etc. (COLOMER, 2003, p.154).

Essa seção buscou traçar um breve histórico da literatura, entendendo que as práticas pretéritas interferem na maneira atual de se conceber o ato de ler o livro literário. Dessa forma, apoiando-se em estudiosos contemporâneos, aprofundam-se, a seguir, os estudos concernentes à leitura literária infantil.

## **1.2 A Literatura Infantil contemporânea**

As concepções sobre a infância, tal como se concebe hoje, baseiam-se nos conceitos trabalhados por Descartes e Rousseau. A educação infantil, como já se discorreu anteriormente, pauta-se ora no racionalismo e moralismo adultos, propostas do primeiro pensador, ora na ludicidade, na inventividade e na imaginação, preceitos rousseauianos.

As obras literárias como Pollyana e Condessa de Ségur, por exemplo, enquadram-se na primeira categoria. Já aquelas produzidas por Monteiro Lobato, por outro lado, tendem à valorização do lúdico em detrimento do racional.

Coelho (1991) discorre detalhadamente sobre as questões que envolvem o processo histórico que culminou na idéia contemporânea de infância:

[...] como é natural em todo fenômeno de transformação cultural, essa descoberta da infância não se fez de chofre. A criança começa por ser encarada como um adulto em miniatura, cujo período infantil deveria ser encurtado o mais depressa possível para que ela pudesse superá-lo e alcançar o estado adulto, ideal. A descoberta da qualidade específica do ser criança ou do ser adolescente (como estados biológicos e psicológicos valiosos, no desenvolvimento do ser) será feita em nosso século XX. (COELHO, 1991, p.138)

Nos anos 70 do último século, iniciou-se o processo que revolucionaria as obras destinadas à criança, por meio das propostas inovadoras dos livros concebidos por Lobato, as quais se ampliaram para outras obras. Caracterizados pelo experimentalismo e pelo questionamento, os textos lobatianos influenciaram grande parte de autores da contemporaneidade, dos quais se destacam: Ana Maria Machado, Angela Lago, Eva Furnari, Leo Cunha, Sérgio Capparelli e Tatiana Belinky.

Consoante Coelho:

A explosão de criatividade que, na década anterior [década de 1960, início da década de 1970], se dá na área da Música Popular Brasileira [especialmente com o movimento conhecido como “Tropicália”], em meados dos anos 70 vai-se dar com a Literatura Infantil/Juvenil (e também com o Teatro Infantil). (COELHO, 1991. p.259).

Até então, não se entendia a criança como um leitor ativo, guiado por seu sentido. Na perspectiva da literatura infantil tradicional, as histórias, de valor moral, eram transmitidas para os pequenos, que as recebiam passivamente, o que foi sendo progressivamente rompido com a nova ideologia que o cenário literário brasileiro propunha.

Assim, a partir do último quarto do século XX, surge, em oposição a uma literatura moralista e dogmática, aquela de tom questionador e experimental, o que é possibilitado pelo trabalho inovador com a linguagem, inclusive a visual.

Segundo Ramos e Panozzo (2004), em seus primeiros anos, ainda sem decifrar os códigos linguísticos, a criança passa a conhecer as narrativas a partir da mediação do adulto, o qual exerce função de contador de história. À medida que sua aproximação com o universo da escrita se amplia, o contato direto entre esse contador e o ouvinte vai se atenuando. Nesse momento, caracterizado por uma maior proximidade entre o suporte livro e o leitor, a mediação, que antes perpassava pela figura de alguém que dominava a escritura, é substituída pelos aspectos visuais do livro, como o planejamento gráfico e a ilustração.

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. (RAMOS e PANOZZO, 2004, p.2)

Assim, nesse sentido, as produções literárias infantis atribuem ao ilustrador também a função de escritor, tendo em vista que, por meio da linguagem visual e da sequência de imagens, a história é criada e recriada. Isso sugere, portanto, que os efeitos de sentido são constituídos e elaborados por intermédio da articulação entre os distintos sistemas de linguagens: verbal e visual.

As ilustrações presentes nas obras de literatura infantil permitem que o educando “alfabetize-se” na linguagem visual, o que pressupõe ultrapassar o ato fugaz de admiração e o alcance de reflexões mais significativas, compreendendo o sentido da imagem e a sua relação com o texto verbal. Esse processo implica ter acesso a essas ilustrações, aprender a observá-las com critério, dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado.

Portanto, pressupõe-se que os professores que compreendem a especificidade da literatura destinada às crianças entendem que o processo da leitura inicia-se pelo contato

visual e físico: o pequeno leitor toca a capa, olha o livro e o manuseia. Observa e se sente atraído ou não pelas imagens. Todo o posterior processo de significações, atribuídos pelo leitor, dá-se mediante a visualidade e a palavra. Diante do exposto, infere-se que a linguagem visual, longe de apenas servir de complemento para o texto verbal, detendo, como consequência, uma condição secundária, funciona como uma linguagem impregnada de possibilidades de leitura e pode ampliar, ainda, as referências estético-literárias do pequeno leitor.

O pressuposto explicitado anteriormente, que valoriza a visualidade das obras destinadas ao público-infantil, parece comunicar-se com a proposta de Castello (2009), que propõe a leitura autônoma, sem intermediários e manuais, de forma que se recupere a experiência íntima que, em se tratando de literatura, principalmente, abre margem às facetas imaginativas e libertárias dos leitores, permitindo uma leitura de si mesmos. Obviamente, nesse processo, em se tratando de um leitor em processo de alfabetização, a mediação do adulto revela-se essencial. Entretanto, as obras destinadas a esse público-alvo valorizam, particularmente, a autonomia do educando, por, através de uma narrativa composta sobremaneira por imagens, permitir um encadeamento de situações interessantes, reservando ao leitor um prazeroso e criativo processo de leitura. A temática, assim como a organização estrutural da narrativa, permite que a criança interaja com textos visuais de forma criativa, abrindo-se à possibilidade de uma experiência significativa de leitura. Pressupõe-se que essa construção pessoal diante do texto lido dar-se-á, paulatinamente, de maneira autônoma, a partir de um trabalho consciente e sistemático do professor, retomando dizeres de Ramos e Panozzo (2004).

Belmiro (2008) salienta a crucial importância dos livros de literatura infantil para a constituição identitária dos sujeitos, ao fomentarem as interações com o outro e ao possibilitarem a construção de valores sobre o mundo, sem que isso tenha um caráter obrigatoriamente pedagógico.

Ainda segundo a autora, o projeto ético-estético das obras literárias para crianças, por exemplo, pode permitir, por meio de uma linguagem essencialmente poética, “uma articulação com processos éticos de construção de mundo” (Belmiro, 2008, p.205). Da mesma forma, a dimensão lúdica desse tipo de obra, por meio de brincadeiras ou de ensinamentos explícitos, permite a aproximação do livro ao universo cultural da criança.

Sendo a articulação entre textos, verbal e visual, componente recorrente nas obras de literatura, destinadas às crianças de 0 a 6 anos, destacam-se os dizeres de Belmiro (2008, p.270):

(...) a importância em observar a escrita como imagem – que se desdobra em fragmentos e se reconstitui em discurso – e a imagem como escrita – que desenha o espaço e se constitui nas superfícies carregadas de sentidos – redimensiona o olhar de quem deseja superar os limites teóricos que organizam os conhecimentos tanto em relação à escrita quanto em relação à imagem. O visível e o legível, hoje, são apropriados pluralmente, com as condições que a contemporaneidade permite, e a escola pode renovar, com esses elementos, os sentidos da alfabetização.

As propostas de trabalho com a visualidade do texto criam, em especial para a criança, a possibilidade de terem contato com uma literatura inquieta, que colocam em questionamento as relações entre o pequeno leitor e o mundo que o cerca, preparando-o para a construção cotidiana de um novo futuro, que tenta destituir, ou ao menos problematizar, regras de um sistema já estruturado. Vale lembrar processo semelhante que ocorreu no século XIX, quando a literatura responsabilizou-se por difundir os valores do Romantismo/Realismo.

Nesse contexto, pensar em uma literatura que valoriza as imagens, linguagem que apresenta estreita relação com a fase infantil, torna-se atividade de extrema importância, na medida em que:

[...] Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais ativa da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças histórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos. (COELHO, 1991, p. 259 a 263)

A literatura infantil contemporânea, seja por meio da linguagem visual, seja por meio do texto verbal, preocupa-se em contrapor à literatura tradicional, ao promover, segundo Coelho (2000, p. 24 a 27), um espírito solidário, conscientizando o indivíduo de que ele é parte de um todo. Assim, nos livros destinados à criança, percebe-se, atualmente, uma constante preocupação em:

- a) substituir o antigo herói, como ser ficcional e em certa medida dotado de poderes extraordinários, por um grupo, formado por meninos e meninas, questionadores de regras as quais os adultos querem lhes impor;
- b) criar-se a concepção, por meio desses textos, de valorizar os inevitáveis contrastes entre os seres, as coisas e os fenômenos, em detrimento da antiga uniformização de idéias;
- c) valorizar o ato de fazer como manifestação do ser, sendo que o ideal a ser atingido baseia-se em fazer desaparecer as injustiças sociais;
- d) apresentar moral da responsabilidade ética, de forma a valorizar-se a responsabilidade individual em respeitar o direito do outro;
- e) trabalhar com a redescoberta da força sexual, entendendo o sexo como um ato existencial;
- f) redescobrir e reinventar o passado, recriando-o pelo novo espírito dos tempos;
- g) conceber a vida como um processo contínuo de mudança, sendo o ideal o aperfeiçoamento interior profundo e constante;
- h) valorizar o renascimento da magia, do ocultismo, fazendo-se desaparecer os limites entre o real e o imaginário;
- i) valorizar diferentes culturas, mesclando-se personagens das mais diversas raças;
- j) entender a criança como um ser em formação, desenvolvendo-se sua liberdade.

Segundo Nascimento (2009), em sua dissertação defendida pela USP, todos esses fatores, além dos já mencionados – o experimentalismo com a linguagem e a visualidade do texto – criam terreno fecundo para se pensar em uma literatura contemporânea propícia e receptiva às novidades, fomentando estudos e reflexões que abarcam a diversidade de maneiras de se comunicar, de se contarem histórias e de se manifestar artisticamente.

Pensando-se em uma literatura infantil que passa pela instância escolar, principal responsável por serem estabelecidos os contatos iniciais entre leitura e pequeno leitor, faz-se necessária uma reflexão sobre os processos que envolvem a escolarização da literatura infantil.

### **1.3 A escolarização da Literatura Infantil**

Segundo Perroti (1990), as mudanças nos tempos modernos coincidiram com o processo de *privatização*, isto é, com a valorização do que é doméstico em detrimento do público. Essa transformação por que passou a sociedade atingiu a vida infantil. As crianças, progressivamente, deixaram de estabelecer relações sociais públicas e passaram a ser *confinadas* aos espaços privados. Nesse momento, as creches, escolas e internatos ganharam especial importância. No entanto, essas instituições, que antes abrigavam alunos das mais diversas classes sociais, a partir do século XVIII, foram pressionadas pela burguesia, que já não mais aceitava que suas crianças se misturassem com a camada popular. Portanto, a diversidade social com a qual as crianças estavam acostumadas a conviver cedeu lugar à uniformidade, tendo em vista que elas passaram a conviver com outras que compartilhavam o mesmo gênero de vida.

Na realidade atual das escolas públicas, o que se observa é um impacto existente entre a tentativa de transmissão da cultura escolar que visa ao atendimento da ideologia dominante (e à uniformidade, por conseguinte) e os valores culturais das classes populares. Nesse momento, reflete-se sobre a *Teoria do dom* (Soares, 1995), que embora já tenha sido refutada, ainda guarda resquícios nas práticas pedagógicas atuais. Essa teoria pressupõe que o sucesso ou o fracasso escolar de um indivíduo ocorre em virtude de suas características individuais. Ao desconhecem ou ignorarem a realidade cultural das crianças que estudam em instituições governamentais, professores tendem a tratá-los como deficientes culturalmente (leia-se desprovidos do saber legítimo), por acreditarem que apresentam déficit cognitivo, cultural e afetivo.

Entretanto, segundo Gouvea (1990), a cultura não se baseia em valores aleatoriamente construídos, mas, sim, atribui significação à vida cotidiana de uma determinada comunidade. Assim, professores e profissionais da educação que compactuam com a concepção de que as crianças das camadas populares apresentam uma cultura, valores e

normas que lhe são próprios tendem a traçar planejamentos pedagógicos no sentido de valorizar a especificidade de sua cultura e de intercambiá-la com novas propostas de padrões culturais, exigidos pela sociedade moderna.

A leitura na escola, muitas vezes, vem para reafirmar essa posição dos profissionais que acabam por corroborar o confinamento da infância, ao invés de buscar reverter essa situação. Assim, a leitura literária, que serviria de instrumento para a experimentação infantil, tende a restringir a concepção que as crianças constroem sobre a cultura e a diversidade. No entanto, já que a permanência de crianças em instituições especializadas é fato necessário à nova sociedade, a maneira como lidar com essa situação pode oferecer novos caminhos para que as escolas acolham diferentes manifestações culturais. A literatura, nesse contexto, apresenta-se como alternativa à ampliação e ao enriquecimento da realidade, permitindo ao leitor a reflexão crítica sobre a existência humana. Assim, a leitura literária pode fomentar a pluralidade cultural do educando, impedindo o chamado *confinamento da infância*.

A conquista da habilidade de ler torna-se o primeiro passo para se iniciar o processo de assimilação de valores da sociedade. A escola, nesse sentido, recebe a criança e lhe oferece uma série de elementos já constituídos socialmente. Portanto, ao se apropriar das estratégias de leitura, o educando tem contato com as concepções e regras do mundo adulto anteriormente estabelecidas. Ora, essa instituição, então, paradoxalmente, possibilita a emancipação do sujeito por meio do ensino e da aprendizagem da escrita e leitura e, ao mesmo tempo, incita a sua submissão ao reproduzir o discurso ideológico dominante.

Sendo a responsável por alfabetizar os indivíduos e por aperfeiçoar sua leitura, a escola detém “a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (Soares, 2001, p. 84). Assim, a essa instituição, cabe mais do que garantir aos seus alunos o domínio do código escrito, sendo ela também responsável por problematizar a inserção do aprendiz no mundo letrado e fomentar sua leitura crítica das relações sociais e econômicas sob as quais se constrói essa sociedade.



Para ingressar plenamente nessa sociedade, o indivíduo, de acordo com Soares (2006), necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia da escrita, o que se dá por meio da alfabetização; e o domínio das competências do uso dessa tecnologia, ou seja, seu uso em diferentes contextos, o que é possibilitado pelo processo de letramento.

Onde se enquadra a literatura nessa discussão?

Segundo Zilberman (2003), a literatura incorreu na tentativa de reproduzir o modelo adulto na vida infantil. Nas obras infantis, observa-se ainda a veiculação de valores sociais aos personagens e à própria narrativa. Entretanto, ainda conforme a autora, o contato com o valor estético da literatura, possivelmente, só poderá ser verdadeiramente experienciado com o abandono do ponto de vista adulto em atividades pedagógicas e com a conscientização de que a literatura condiz com ruptura e não com obediência. Nesse contexto, à medida que a literatura insere-se em ambiente escolar, cujas regras primam pela uniformidade e obediência, fazem-se necessários questionamentos referentes à concepção de literatura e da própria educação escolar, para que ambas as instâncias (escola e literatura) possam, juntas, tornarem-se forças conciliáveis e construtoras e, não, paradoxais.

A literatura apresenta dificuldade de ser conceituada, mas recorre-se às reflexões realizadas por Jorge Larrosa, no livro *Pedagogia Profana*, em que o autor analisa o modo pelo qual a literatura possibilita o olhar para uma realidade ainda impensada, reiterando o seu caráter elementar de um saber que se contrapõe à rigidez das convenções.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem de mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2003, p.126)

Por sua vez, a educação pressupõe a externalização das potencialidades do indivíduo, inserindo-o em contexto social e permitindo-lhe integrar-se à comunidade, de forma a tornar-se ser humano capaz de refletir sobre valores sociais que o cercam. Embora a tarefa de educar tenha por objetivo transmitir os saberes acumulados ao longo das gerações, os indivíduos não mais podem posicionar-se passivamente diante desse processo de transmissão. Eles precisam atuar sobre os conhecimentos de forma crítica, contribuindo para a sua reelaboração e reorganização, como uma exigência da sociedade atual.

Entretanto, a escola que ainda se constrói sobre valores tradicionais, tal como se dá quando há imposição de saberes a serem acatados passivamente pelas novas gerações, impede que haja um intercâmbio entre essas duas instâncias: literatura e educação. Como mencionado anteriormente, a literatura requer liberdade. Nesse sentido, somente a instituição que consenti-la poderá auxiliar as crianças a formarem-se literariamente.

Assim, currículos escolares demasiadamente preocupados em transmitir certos conhecimentos conteudistas podem incorrer no equívoco de não respeitar a especificidade da literatura. Não são raras as situações em que se pode constatar o estudo de um texto literário fragmentado, que se torna instrumento meramente informativo, distorcendo o seu sentido poético como um todo, o que pode ser constatado em práticas propostas por alguns livros didáticos. Além disso, a recorrência de um mesmo autor nos estudos literários torna deficiente a formação da criança, visto que a impede de ter contato com uma diversidade de obras e, conseqüentemente, com uma pluralidade de concepções e de maneiras de ressignificar a vida.

Como já discutido anteriormente, a literatura infantil historicamente nasceu comprometida com a educação, sendo a instância escolar a grande responsável por propiciar à criança o primeiro contato com o livro.

Consoante Soares (2006), não é possível pensar em saberes, conhecimentos e artes sem refletir sobre eles dentro de uma perspectiva escolar, o que fomenta a discussão entre o processo de escolarização e a literatura infantil.

Em uma primeira análise, pode-se entender essa relação como a apropriação pela escola dos saberes literários, de forma que ela os pedagogiza e os didatiza com intuito de atender aos seus objetivos escolarizantes.

Em uma segunda análise, entretanto, entende-se que há uma produção para escola e uma literatura destinada às crianças, o que implica afirmar que há uma literatura produzida para a escola e por ela sendo consumida, tornando-se possível literatizar a escolarização da infância:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p.21)

Entretanto, ao se examinar pormenorizadamente, Soares (2006) afirma que alguns aspectos podem favorecer a escolarização inadequada da literatura, dentre os quais se destacam: a seleção, muitas vezes restrita, de gêneros literários, autores e obras, a fragmentação do texto literário a ser estudado e a transferência do suporte literário de um texto para o livro didático.

Magda Soares (2006), no texto intitulado *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, discorre sobre três instâncias de escolarização da literatura. A primeira refere-se à biblioteca escolar, que mesmo sendo entendida como um “estatuto simbólico que constrói certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição não escolar...” (p.23), ainda é considerada por muitas instituições como depósito de livros. Outros elementos que tangenciam esse espaço mostram-se de suma relevância, dentre os quais se destacam: a organização do ambiente, o tempo e os horários de acesso aos materiais disponíveis e a mediação de professores e bibliotecários, sobre os quais serão tecidas maiores reflexões ao longo da dissertação.

Já a segunda instância, denominada pela autora como *a leitura e estudo de livros de literatura*, problematiza o uso da leitura literária por professores nas escolas, processo que normalmente submete o aluno à realização de tarefas impositivas ou meramente avaliativas, tais como o preenchimento de fichas, júri simulado, produções de textos, dentre outras.

A terceira instância, por sua vez, *a leitura e estudo de textos*, contempla práticas entendidas geralmente como inadequadas à escolarização do livro literário. Nesse sentido, evocam-se questões referentes à seleção de textos, caracterizada pela recorrência dos mesmos autores e obras e ao trabalho em torno de fragmentos textuais que estão deslocados de seus suportes de origem, sendo anexados às laudas do livro didático. O suporte didático, não raras as vezes, direcionam sobremaneira o pensamento e reflexões do aluno, retirando-lhe as suas múltiplas capacidades interpretativas.

A análise dos dados buscará contemplar essas três instâncias, ora se focando em uma, ora em outras, já que todas dizem respeito ao uso da literatura infantil na escola, que é o objetivo central da pesquisa.

Assim, pensar na formação de um leitor literário contemporâneo implica valorizar a troca de experiências e a diversidade de interpretações, pautando-se em uma leitura polissêmica e dialógica entre leitor e texto, proposta realizada por Bakhtin (2003). O discurso verbal mostra-se polifônico por natureza, mas principalmente no discurso literário, observam-se inúmeras vozes, já que não existe o “eu”, e sim o “outro”, na medida em que o primeiro passa por processos de apropriação, constituindo-se como “outros”.

A partir dessas colocações, é possível questionar: como as professoras têm se utilizado desses produtos literários dentro do ambiente escolar? Ora, pressupõe-se que, já que elas têm sido orientadas por uma renomada estudiosa da área de Educação, a maneira de inserção da literatura em ambiente escolar supera a transmissão de conteúdos e alcança reflexões que visam à exploração das múltiplas possibilidades de se interpretar a realidade, hipótese que será retomada na análise de dados.

Assim, qualquer pesquisa que se detém a problematizar o uso da literatura pela escola deve refletir sobre o modo pelo qual as práticas pedagógicas propõem-se a desenvolver o letramento literário, termo que será posteriormente discutido com mais detalhes.

Cabe, ao professor, então, estabelecer a distinção:

(...) entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que

correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2006, p.25)

Atualmente, ampliam-se os questionamentos que intentam superar processos inadequados da escolarização da literatura, que conduz ao afastamento do leitor. Para se promover a utilização adequada da literatura pela escola, práticas pedagógicas têm pretendido inculpir seu ensino como experiência estética, permitindo que os educandos possam gozar da produção transcendendo perspectivas mais imediatistas.

Conforme mencionado em laudas anteriores, práticas cujo objetivo é formar leitores não se atêm a ensinar técnicas de codificação e decodificação de signos. Todo o processo passa pela perspectiva do letramento, entendido como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2008, p.18).

Soares (1998) sugere que o letramento é um *continuum*, em virtude de envolver dois fenômenos altamente complexos de produção de sentidos: a leitura e a escrita. Assim, um indivíduo pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos, mas mostrar dificuldade de fazê-lo com um romance ou um artigo de jornal. Isso ocorre devido aos tipos e níveis de letramento, os quais dependem do nível de escolarização do sujeito, do contexto e das necessidades sociais em que ele está imerso.

Associando-se o conceito de letramento com o de literatura, tem-se a definição de letramento literário, proposto por Paulino (2004). Assim como as outras modalidades de letramento, o termo específico continua remetendo à apropriação pessoal das práticas sociais de leitura e escrita. Além disso:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso partes de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar as estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com o reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p.56)

Pensar em questões que envolvem o letramento exige a criticidade necessária para se superar a concepção de que letrar, por si só, significa problematizar as normas vigentes. Ao contrário, pode-se observar uma proposta de letramento que não ultrapasse a mera reprodução da ideologia dominante, seja por meio dos critérios discriminatórios de seleção de textos, seja por intermédio da utilização, muitas vezes estritamente pragmática, de obras literárias.

Torna-se, pois, caminho mais seguro selecionar textos baseando-se em sua qualidade estética – nunca se esquecendo do interesse do aluno como mote -, o que possibilitará a superação das limitações do ensino tradicional e aproximação dessa proposta de ensino com a realidade do aprendiz.

Nesse sentido, as reflexões concernentes à qualidade de um texto não se diferem das que se referem às obras literárias. Mostra-se relevante seu cunho inovador, na medida em que essa literatura mostra, através do olhar criativo e inédito, uma nova visão da realidade, que até então o leitor desconhecia, tornando o cotidiano, o corriqueiro, merecedor de análise e apreciação.

Conceber livros e práticas que aproximem o leitor mirim do livro literário torna-se tarefa plausível, embora sem sucesso garantido, quando se entende que a carência primeira da criança é o conhecimento de si mesma e do mundo que a cerca – leia-se família-, para em seguida demandar saberes que envolvem o espaço circundante, a História e a vida social, respectivamente. O que o ambiente ficcional lhe propicia é ocupar lacunas causadas, naturalmente, por sua ainda restrita experiência de vida. Assim, os contos de fadas, os mitos, as fábulas e as lendas folclóricas, por exemplo, permitem que a criança reconheça os contornos em que ela está envolta e recrie, por meio de estratégias e interesses íntimos, a realidade dos livros.

Nesse contexto, há experiências escolares que incentivam a conciliação entre literatura e educação, incitando as crianças à criação de uma sociedade mais plural. Isso ocorre, por exemplo, quando Pereira (2007) propõe o pensamento literário como um jogo. Essa concepção garante ao texto literário o trabalho com o lúdico, em que são consideradas as subjetividades e a pluralidade de sentidos. Essa tentativa exige dos pequenos leitores uma organização mental de mecanismos complexos de reflexão e construção de

sentidos. Assim, um trabalho eficaz com a literatura infantil em contexto escolar permite que, através do mundo fantasiado pelo autor, a criança assuma postura libertadora, em que passa a conhecer mais profundamente sua cultura e a si mesma, conforme sugere Candido (1972).

Refletir sobre a realidade do professor, nessa perspectiva de uma escolarização adequada da literatura, é de fundamental importância, já que ele está no centro de uma luta de forças, tentando descobrir o seu lugar em meio a tantos discursos que questionam e desqualificam a sua prática.

Portanto, as práticas pedagógicas que levam à escolarização adequada da literatura são imprescindíveis, uma vez que permitem a ação livre das crianças sobre o texto, verbal ou visual, levando-as a uma criticidade necessária para a sua subsequente atuação no mundo da contemporaneidade. Desse modo, torna-se também de suma relevância o papel ideológico dos profissionais da educação, na medida em que entendem a interferência que exercem sobre seus alunos.

Baseando-se nas discussões de Freire (1998), pode-se afirmar que as práticas pedagógicas podem orientar-se em direção a duas concepções de educação. Na primeira, chamada de educação bancária, cabe ao educador a transmissão de conteúdos, os quais se encontram fragmentados, descontextualizados e sem significação para o aluno. Nesse sentido, a visão bancária de educação tende a anular a criatividade e a postura crítica do aluno, já que ele ocupa a função de receptor do saber, sobre o qual nada realiza para transformá-lo e ressignificá-lo. As reflexões em torno dessa concepção sugerem que ela reforça a prática de dominação, tendo em vista que mantém a ingenuidade dos educandos, o que os torna reprodutores da ideologia vigente.

Por outro lado, na educação problematizadora, verifica-se que o educador mantém diálogo constante com o educando e ambos se educam, exercendo sobre o saber uma postura crítica e construtiva, propondo um pensar crítico sobre o mundo, construído a partir da interação professor-aluno. Nessa visão, educadores e educandos aprendem juntos e o professor deixa de se apresentar como mero transmissor do saber. Esse novo espaço que se abre para o papel social do professor permite nova visão sobre o processo

de educação, em que professores e alunos superam a relação mecanicista com o conhecimento.

Ao se democratizar a educação e a relação entre professor e aluno, democratizam-se também práticas que envolvem a leitura e, mais especificamente, a leitura literária que, quando pautada na liberdade e diálogo entre educandos e educadores, permite múltiplas leituras e a experimentação do mundo, estimulando questionamentos e reflexões, bases construtoras do sujeito crítico.

A liberdade da educação e da própria literatura vai de encontro, muitas vezes, a estudiosos tradicionalistas da educação que apenas legitimam práticas estritamente científicas para o exercício profissional dos professores. Assim, os demais saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas, por não deterem status científico, tendem a ser desvalorizados. Entretanto, essa visão tem cedido lugar à outra em que o professor ocupa a função não só de profissional, mas também de um ser sócio-histórico, capaz de transformar experiências pessoais em saberes experienciais. Assim, além de deterem conhecimentos teóricos os quais sustentam parte de sua prática pedagógica, os professores conseguem desenvolver habilidades necessárias à vivência em sociedade. O profissional reorganiza os saberes escolares e os que transcendem os conhecimentos acadêmicos apropriam-se deles de maneira singular. Essas experiências, ora oriundas de discussões dentro do meio profissional, ora originadas de lembranças da leitura na infância do professor ou da própria prática presente, permitem a construção de uma visão de mundo que lhe é própria. Essa visão do professor fornecer-lhe-á subsídios para que ele possa exercer, com autonomia, as escolhas dentro da literatura infantil e as decisões sobre que currículo elaborar, tornando esse professor também um sujeito social e desvinculando-o da imagem de um profissional meramente tecnicista.

O que se propõe, portanto, é “pensar uma educação que, em vez de se burocratizar e normatizar friamente, rompe e revoluciona, se expande autocontroladamente, garantindo a autonomia” (Carvalho, 2004, p. 28). Essa maneira de se conceber a liberdade no processo educativo deve permear a relação entre professor e aluno, ao estabelecerem entre si uma relação dialógica; a literatura, ao possibilitar uma multiplicidade de sentidos; e a prática pedagógica, ao instrumentalizar o professor,



teórica e empiricamente, para exercer sua prática com uma autonomia consciente e responsável.

Atualmente, portanto, são pertinentes reflexões que giram em torno dos professores, de suas práticas pedagógicas e de suas escolhas no que tange à utilização de obras infantis. Os docentes devem estar atentos para que não incorram nos mesmos equívocos do passado e de hoje ainda, ao “pedagogizarem inadequadamente” a literatura, fornecendo-lhe caráter moralizante e aprisionador. Essas práticas tradicionais podem, muitas vezes, reiterar a educação bancária, tendo em vista que tendem a formar crianças passivas, seguidoras de modelos e de normas, o que se confronta com as exigências de formação de um sujeito crítico na atualidade.

Então, faz-se necessário verificar as práticas pedagógicas e em que medida elas apresentam caráter verdadeiramente formativo, contribuindo para o crescimento e a identificação pessoal da criança. Nesse contexto, a literatura infantil mostra-se solução possível frente à necessidade de diálogo entre alunos e educadores. Esses últimos, cuja prática pedagógica pode interferir na formação de educandos, podem estabelecer intercâmbio interessante com a literatura, já que, através de uma realidade ficcional construída pelo escritor, a criança passa a conhecer o mundo e sua condição dentro desse universo, além de construir, progressivamente, estratégias para atuar sobre a realidade e, conseqüentemente, transformá-la.

Retomando-se a questão sobre a influência das práticas pedagógicas em torno da leitura na formação dos educandos, reflete-se agora sobre o artigo de Batista (1998), segundo o qual o professor, na atualidade, vê-se obrigado a carregar a representação social de não-leitor, o que explicaria, em parte, o péssimo desempenho dos alunos frente à cultura legítima e, mais especificamente, à leitura. Essa discussão revela-se crucial para a pesquisa, tendo em vista que permeia um dos aspectos mais importantes observados ao longo do período da pesquisa de campo: o modo com que o professor se apropria do conceito literatura, como ele seleciona os livros a serem trabalhados em aula e o que o educador entende como necessidade da literatura no contexto da educação infantil. Todos esses fatores devem influenciar a forma como os livros literários são trabalhados em sala de aula.

Consoante o autor, não condiz com a realidade afirmar que os docentes são não-leitores. De fato, os professores atuais, por serem, em grande parte, os primeiros membros das suas famílias a obterem a titulação em curso superior, não detiveram, em seu processo de socialização, práticas que envolvessem, de forma constante, a cultura da leitura e da escrita. Esse modo de aquisição do *capital cultural*, por intermédio quase exclusivamente da escola, dá-se mediante mobilização de esforços e de maneira consciente e, portanto, menos descontraída e desenvolta.

A leitura, muitas vezes, torna-se:

(...) um instrumento de aprendizagem: a dimensão educativa do ler na escola se encontra em algo que não na leitura mesma, mas no “conteúdo” educativo dos textos lidos (nos valores e aspectos instrutivos que pode transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores linguísticos ou conhecimentos literários). (...) as práticas escolares se constroem em nome da não-gratuidade (...). (BATISTA, 1998, págs. 42 e 43).

Assim, professores, muitas vezes, tendem a direcionar a leitura e retirar a autonomia do educando diante do texto lido. Posto isso, questionou-se, na pesquisa, como as professoras têm trabalhado com a literatura infantil, que se propõe ser leitura lúdica e libertadora, justamente características essas opostas ao controle e ao direcionamento, sancionados por muitas práticas pedagógicas.

Essas práticas, longe de exemplificarem que os professores são não-leitores e, portanto, não mantêm contato profícuo com o material escrito, representam *a inclusão relativa dessa classe*. Suas experiências familiares não propiciaram um contato mais natural com a leitura e sua posterior formação acadêmica não promoveu uma suficiente relação com as leituras entendidas como legítimas. Assim, para se compreender melhor o processo de leitura construído pelos professores que advêm dessa condição, deve-se ter em mente que a mobilidade social e cultural por eles vivida ofereceu-lhes certo modo de apropriação da leitura, que é, sobremaneira, uma leitura escolarizada e utilitária.

Para que se atinjam os objetivos de inserir o educando criticamente no mundo que o cerca, faz-se necessária uma formação sólida, reflexivo-crítica de professores, como afirma Penteadó (2002):

É preciso atuar como um propiciador/agilizador da comunicação de saberes para que ocorra um fluxo contínuo entre as relações professor/aluno, aluno/aluno, resultando em reelaborações de qualidade. Qualidade esta a ser garantida pelo agir comunicacional e pelas ciências de referência das disciplinas escolares postas a serviço da compreensão de questões da realidade trazidas por professores e aluno e significativas para eles. (PENTEADO, 2002, p.34)

A literatura infantil pode se enquadrar exatamente nessa perspectiva, ao enriquecer o imaginário e a fantasia da criança, levando-a a recriar a narrativa como também a sua própria história de vida. Práticas pedagógicas que visem a esse fim possibilitam que o docente reconheça melhor o universo infantil e os valores em que ele está envolto.

Em sua tese de doutorado, defendida em 2008, pela USP, Oliveira (2007) afirma que a Metodologia Comunicacional do ensino<sup>20</sup> exige do professor a constante atenção com a cognição dos seus alunos, levando-os a desenvolver estratégias que facilitem a interação entre aprendiz e leitura. São elas:

✓ a construção de sentido da trama e a compreensão do tema, através de um exercício de intracomunicação a partir do texto que resultará no discernimento dos valores aí encontrados;

✓ a contextualização dos valores do conteúdo da obra e de suas qualidades literárias que possibilitem uma escolha condizente com os propósitos de uma educação emancipadora, cidadã e democrática;

✓ um exercício de alteridade na intercomunicação que exponha a polissemia do texto, decorrente das diferentes decodificações possíveis, decorrentes das experiências de vida que referenciam a leitura de cada leitor, bem como o das possibilidades de cognição decorrentes das diferentes faixas etárias dos leitores (...). (OLIVEIRA, 2007, p.21).

---

<sup>20</sup> A metodologia da comunicação escolar - ou metodologia comunicacional de ensino - prevê para os sujeitos da educação, professor e alunos, uma atuação em parceria. Todos eles se entrelaçam em relações sociopedagógicas através das quais se realiza a comunicação escolar. Prepara o aluno, através de experiências de tomadas de decisões conjuntas (entre si e com os professores), para a aquisição de valores e para o desenvolvimento das competências, atitudes e habilidades necessárias para se viver as relações sociais características de uma sociedade democrática, que compõem o tão decantado exercício da cidadania. (PENTEADO, Heloisa D. Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari. Cadernos de Educomunicação, NCE-USP: São Paulo, 2001)

Em síntese, poder-se-ia afirmar que os procedimentos acima explicitados possibilitam a familiarização do aluno com o objeto texto, de maneira que ele, progressivamente, apropriar-se-á dos valores estéticos e éticos da proposta literária:

Literatura é, sobretudo, comunicação, pois cria a relação entre sujeitos comunicantes: autor e leitor. As propriedades formativas e informativas da literatura infantil só se realizam e se concretizam na comunicação da criança com a história. Nesse sentido, é preciso considerar que na literatura infantil o mundo é reproduzido de forma simbólica, mediante a fantasia, o fantástico, o sonho, o mágico. Pelo rompimento das barreiras e limitações do real, cria condições para que a criança, apesar de sua pouca idade, se defronte com questões complexas da realidade, tais como: egoísmo, fraternidade, competição, colaboração, fidelidade, falsidade, morte, desigualdades sociais, injustiças, guerras, violência, desemprego, direitos, e outras. E, por meio de uma linguagem acessível, com valores diversos, através do recurso da fantasia, é permitido à criança raciocinar no nível de suas possibilidades cognitivas, sobre situações da realidade complexa, de seu mundo e do mundo das coisas. (OLIVEIRA, 2007, p.28)

Em meio a tantas discussões que tangenciam a prática docente, inclusive desqualificando-a, o sistema educacional brasileiro vem procurando meios para superar os desafios da formação do professor. Todavia, a sua formação inicial ainda é precária e os investimentos do governo ineficientes, quantitativa e qualitativamente.

Como trabalhar com a literatura para crianças quando se depara com problemáticas que superam em muito somente o ambiente de sala de aula? Como discutido anteriormente, o histórico de formação da literatura infantil não foi democrático, como não é democrático o acesso ao livro literário pelo professor, que advém de camada popular, ainda ausente, em sua maioria, do palco cultural legitimado pela sociedade contemporânea, onde o bem simbólico literatura se encontra.

Seria diletante tecer qualquer comentário conclusivo sobre o tema, para o qual existem inúmeras pesquisas e discussões no meio acadêmico. Oliveira (2007), entretanto, aponta em sua tese que, sensibilizados pela importância da literatura infantil, os professores poderiam direcionar a sua prática para fins emancipatórios da criança por meio dos seguintes procedimentos:

✓ decodificação por parte deles, professores, do simbolismo e da fantasia contidas no texto de literatura infantil a serem trabalhados a partir da cultura docente;

✓ a compreensão de seu papel docente de mediador na relação da “cultura da criança com a obra literária”, encaminhando o pequeno leitor para experiências de reelaboração cultural, através do jogo, brincadeira, implementadores do sonho, do desejo, móveis da capacidade humana de criar cultura e desenvolver ações transformadoras. (OLIVEIRA, 2007 p.23)

Com as problematizações que até então foram realizadas, constata-se que a literatura, quando explorada em suas propriedades de formação do ser humano, favorece a comunicação entre a criança e o mundo, de forma que essa instância pode reforçar os valores vigentes, negando-os, provocando-os e reconstruindo-os, como sugere Corral (1995).

Torna-se pertinente, portanto, que os docentes superem a visão tradicional da literatura, que consiste em um trabalho restrito com o objeto literário. A fim de que seja superado esse olhar linear e superficial, é importante vivificar-se a literatura no ambiente de sala de aula, o que implica conceber novas diretrizes para a própria educação:

Se por um lado sentimos a urgência de organizar o ensino de maneira compatível com as novas exigências da sociedade, por outro lado, fortes marcas de formação tradicional e autoritária se impõem como resistência ao novo. Defrontamo-nos com um impasse a ser superado através do diálogo e do intercâmbio com a cultura e com o conhecimento dos sujeitos cognocentes, alunos e professores. (OLIVEIRA, 2007, 25)

Sejam quais forem as direções apontadas por práticas que visam à superação da educação tradicional, fato é que o professor pode propiciar uma relação dialógica com o aluno e do aprendiz com a sua cultura, com sua rede de relacionamentos, com sua realidade e consigo próprio, ao propiciar estratégias de leitura que permitam e fomentem a troca de pontos de vista e impressões sobre a história infantil, já que ela, longe de ser infantilizada, traz consigo uma série de possibilidades formativas para o processo de aprendizagem do aluno.

Zilbermann, exemplificando-se, ao discorrer sobre a recepção da obra literária, sugere:

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, desse modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro lado, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos, para dar vida à obra e dialogar com ela. Sobre essa base de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente a concretização de sentidos. (ZILBERMAN, 2004, p.65)

Assim, o processo de recepção é também dialógico, estabelecendo duas relações: o leitor com as personagens e vice-versa, possibilitando que a criança experimente vivências das personagens em seu próprio campo subjetivo.

Essa dupla relação, assim como sua interferência na intimidade do educando, deve ser estimulada pelo professor, exigindo dele um trabalho minucioso, baseado em sua disponibilidade de ampliar sua própria biblioteca íntima, de favorecer a dinamização da subjetividade da criança, por meio de múltiplas leituras dos mais variados textos e de criar canais de comunicação entre ele e seu aluno, favorecendo uma proximidade entre ambos.

As reflexões acima apresentadas visaram problematizar questões que envolvem o processo de democratização da leitura literária que, sob análise diacrônica e sincrônica, apresentou e apresenta diferenças no acesso para as distintas classes sociais. Ora, ao professor contemporâneo, cabe desenvolver estratégias que superem essa dificuldade. Posto isso, a partir de agora, apresentar-se-ão dados da pesquisa que foi realizada na Rede Municipal de Lagoa Santa, focando-se o trabalho dos docentes dessa rede no que se refere à literatura infantil. Para tanto, apresenta-se, a seguir, a trajetória metodológica traçada, em que o leitor do presente trabalho poderá entender melhor o que esperar da pesquisa que ora se apresenta.

## 2 – A Rede Municipal de Lagoa Santa em foco: percursos metodológicos

*“A interação do grupo sabe, hoje o pessoal é menos egoísta. Eu sei uma coisa, eu descobri uma coisa interessante, eu vou repassar para o colega. Antes era cada um por si, e ninguém querendo repassar para o outro. Às vezes você faz um projeto bacana na sua sala e fica ali só para você, como um negócio só seu, mérito só seu. Entendeu? E agora não, agora o mérito tem que ser de todo mundo, porque é um grupo”.*

Professora entrevistada, membro do Núcleo de Alfabetização

### 2.1 Dos percursos metodológicos

A pesquisa desenvolvida baseou-se, essencialmente, no enfoque metodológico das pesquisas qualitativas, que “não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto”. (Alves e Mazzoti, 2002, p. 147).

Fundamentar uma pesquisa de cunho qualitativo implica ter em mente as seguintes premissas elucidadas por Bogdan & Biklen (1994):

- ✓ sendo o ambiente a fonte direta de dados, ao investigador cabe o essencial papel de ator, de forma que ele disponha de um tempo considerável para levantar questões do local onde a pesquisa é realizada, entendendo-se que o indivíduo sofre influência direta do ambiente em que ele se encontra imerso;
- ✓ a abordagem da pesquisa qualitativa é descritiva, no sentido que os dados devem ser transcritos para que uma análise posterior possa se dar de maneira fidedigna;
- ✓ o enfoque do pesquisador se prende mais ao processo do que ao resultado, entendendo-se que a maneira de interação com os sujeitos pesquisados diz, em muito, do nível de aproximação entre esses dois indivíduos;
- ✓ a análise de dados se constrói de maneira indutiva, depreendendo-se que, à medida que as reflexões vão sendo realizadas, com a coleta e agrupamento de dados, um horizonte de questionamentos se constitui;

- ✓ a condução da pesquisa se constrói por meio do estabelecimento de diálogos entre pesquisador e investigados, de maneira que se compreenda como os sujeitos interagem com o meio social que os cerca.

Postas essas questões, afirma-se que a presente pesquisa se dispôs a compreender os fenômenos que envolvem o trabalho com a literatura infantil na Rede Municipal de Lagoa Santa.

A abordagem qualitativa da pesquisa exige do pesquisador um processo de reflexão e de retomada de todo o percurso dantes traçado, que vai desde as motivações que levaram à construção do objeto até as metodologias para se problematizar a questão central do trabalho:

O Método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar, nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre muitos riscos de não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre os outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e coesão possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Assim, foi por meio do “aprender mediante o próprio fazer” (Oliveira, 1998, p.21) que os percursos metodológicos da pesquisa superaram a mera aplicação de técnicas, coletando-se dados, agrupando-os e interpretando-os de maneira coerente e verdadeiramente científica.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era estudar como se trabalhava com a literatura infantil em ambiente escolar, sem que fosse ainda decidido um campo de atuação.

Entretanto, reiterando-se o dito anteriormente, a escolha por se realizar a pesquisa em Lagoa Santa baseou-se no fato de que o município se propõe a realizar uma atividade diferenciada com a literatura, seguindo orientações do Núcleo de Alfabetização, que discute sistematicamente questões que envolvem a alfabetização e literatura.



Sabe-se que a literatura ainda herda concepções do passado, não sendo raros os relatos em que ela exerce função meramente didática. Bossi (2000), em sua dissertação intitulada *A (in) evitável didatização do Livro Infantil através do Livro Didático*, afirma que textos literários necessariamente sofrem alterações grafo-plásticas, textuais, linguísticas e contextuais quando postos em suportes diferentes que o de origem.

(...) em decorrência da sua didatização, a leitura desse texto na escola, é uma leitura autorizada na medida em que depende do livro didático e das práticas pedagógicas nele sugeridas. Sendo assim, o texto apropriado do livro infantil se transforma em um texto escolar pelo tratamento que recebe nesse impresso, voltado para a aquisição dos saberes instituídos ou dos conteúdos curriculares. (BOSSI, 2000, p. 237)

Não tão somente nos livros didáticos, como também nas práticas de inúmeros professores, a concepção de criança orienta-se necessariamente para o papel de aluno, como ser dependente e incapaz de, autonomamente, pensar e atuar no mundo por si mesmo.

A autora em questão finaliza seu trabalho com os seguintes questionamentos: “Por que o convite à leitura não pode ser feito diretamente ao aluno? Por que não se permite que ele faça a sua leitura, colocando os conhecimentos prévios de leitor-criança, imerso na cultura que ele traz do seu meio social?” (Bossi, 2000, p. 241).

Ora, mesmo tendo analisado o texto literário no suporte didático, a dissertação parece evocar análises de suma importância para a presente pesquisa. A hipótese inicial é que, sendo a Rede Municipal de Lagoa Santa orientada, há quatro anos, por Magda Soares, autora de publicações que tratam direta ou indiretamente da escolarização adequada da literatura, o município realizaria um trabalho diferenciado com o livro literário infantil, motivo pelo qual se emergiu o interesse da pesquisa nesse local.

Como apontado, o contato inicial deu-se com uma conversa entre a Prof.(a) Dr.(a) Aparecida Paiva, orientadora dessa pesquisa, e Magda Soares, que tentou verificar a possibilidade e o interesse da educadora emérita de receber uma pesquisadora em seu campo de trabalho.

Magda Soares levou a proposta para o Núcleo de Alfabetização, obtendo lá grande apoio, tendo em vista que as educadoras sentiram-se privilegiadas com a possibilidade de se tornarem sujeitos de pesquisa.

Tendo sido acatada a sugestão, a ideia foi estabelecer o primeiro contato com o grupo, o que se deu no início do ano de 2010. Orientadora e orientanda dirigiram-se ao local das reuniões semanais e, durante uma reunião, apresentaram a proposta da pesquisa que pretendiam iniciar no município.

## **2.2 Das entrevistas**

Após estabelecido o primeiro contato, foram realizadas entrevistas com os vinte membros do Núcleo, entre os meses de março e agosto de 2010, tendo em vista que se desejava traçar um perfil geral das professoras da rede municipal. Nesse procedimento, gravado em áudio e tendo sido registradas as informações *in loco*<sup>21</sup>, à medida que a entrevista ocorria, trabalhou-se com roteiros previamente definidos, que abrangiam desde dados contextuais que se referem à experiência da vida das professoras, passando por sua autoavaliação como mediadoras entre Núcleo e escola, até sua posição com relação às políticas governamentais de fomento à leitura.

Procurou-se produzir relações de entrevistas pautadas nas premissas de Bourdieu (1998), de uma *comunicação não violenta*. Posto que, na maioria das situações, é o pesquisador quem dirige a entrevista rumo aos objetivos a serem alcançados por sua pesquisa, instaura-se uma dessimetria, em que o investigador porta capitais econômico, social ou cultural superiores aos dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, urge a fundamental necessidade de reduzir os níveis de uma *violência simbólica*, o que se torna possível mediante uma *escuta ativa e metódica*, pressupondo-se:

(...) a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem, a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a

---

<sup>21</sup> Esse procedimento se tornou uma opção plausível devido a dois fatores principais: as entrevistas foram realizadas em escolas, onde os ruídos constantemente competiam com a voz das pesquisadas, o que dificultou a transcrição das entrevistas, em certos momentos; previu-se que alguns dos sujeitos de pesquisa não iriam desejar gravar o áudio.

construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 1998, p.695)

Em relação aos sujeitos de pesquisa, especificamente, trata-se de professoras que há muito atuam na Rede Municipal de Lagoa Santa e que advêm, em sua maioria, de camadas sociais com baixo capital econômico e cultural. Seguem os dados:

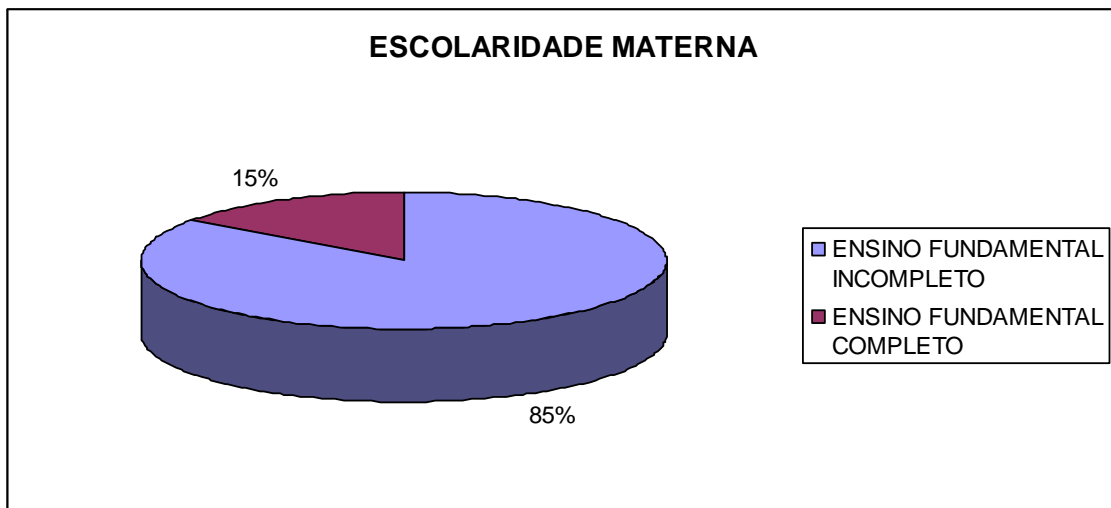


Gráfico 1 - Constata-se que existem apenas duas variáveis de nível de escolarização materna, ambas indicando que a educação formal não fez parte da realidade da ascendente das professoras.

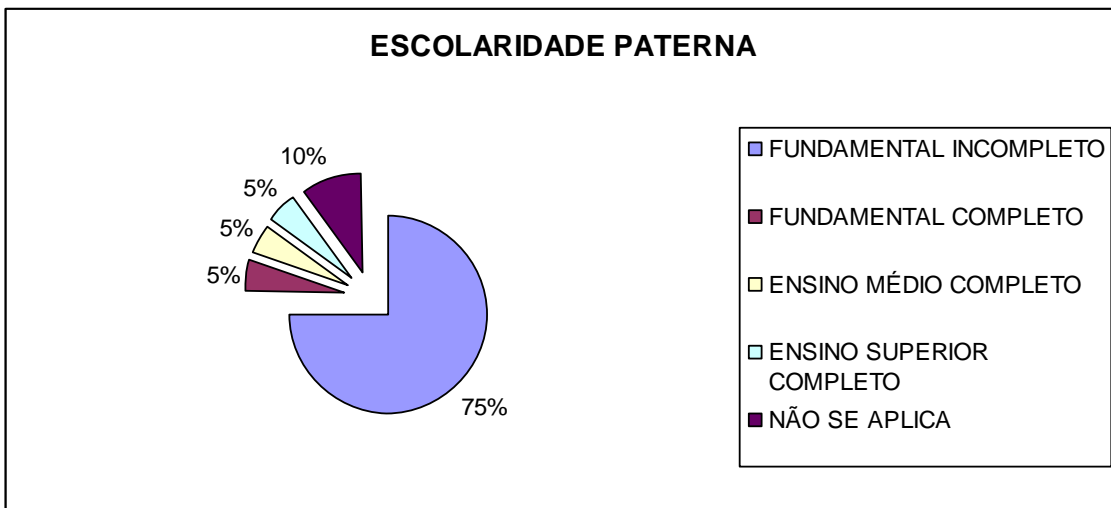


Gráfico 2 - Embora existam mais variáveis para o nível de escolarização paterna, ainda assim, 75% dos ascendentes só têm ensino fundamental completo.

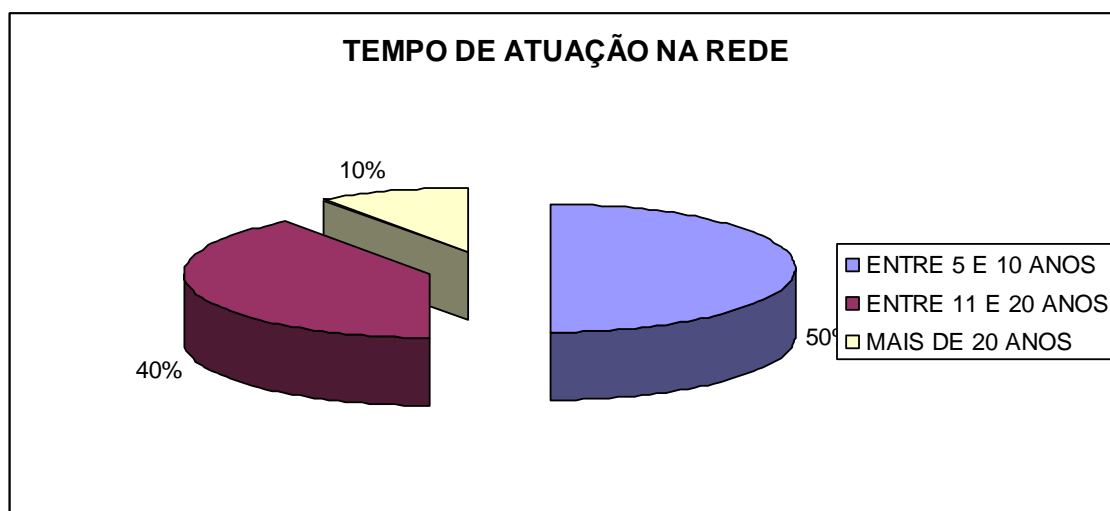


Gráfico 3 – O gráfico 3 ajuda, também, a construir um perfil geral das professoras, sugerindo que 50% delas, isto é, a metade, já trabalham na Rede entre 5 e 10 anos.

A despeito dessa condição sócio-econômica, encontraram, no município, um prestígio, até então não experienciado, por seu essencial papel como multiplicadoras de conhecimento e por seu contato direto com Magda Soares, alguém que sempre admiraram, desde os primeiros contatos com a leitura de suas publicações nos tempos de faculdade. Atribuem à professora emérita, não raras as vezes, valores tais como “santa”, “pessoa boníssima”, “generosa” e “humilde”. Sentem, portanto, que a presença da acadêmica no município transformou não só a rede municipal, como também suas vidas pessoais e profissionais.

Tudo isso explica, talvez, a disposição imediata em atenderem à pesquisa. Tornarem-se sujeitos de um trabalho acadêmico, a princípio, implica reafirmar os importantes papéis sociais de que desfrutam naquela Rede, além de ser uma forma de responder favoravelmente a tantos anos de dedicação de Magda Soares àquele grupo.

Entretanto, alguns percalços emergiram ao longo das marcações das entrevistas, o que pode sugerir certo receio pelo distanciamento que elas atribuem à função que ocupam e ao lugar social canonizado de que os pesquisadores gozam.

Dois dos vinte sujeitos recusaram-se a gravar as entrevistas, porque acreditaram que isso poderia lhes trazer muito desconforto. Outros dois esqueceram-se três a quatro vezes do horário anteriormente estipulado para a entrevista e ainda desmarcaram-na mais uma vez antes que ela fosse realizada. Um membro dessa dupla não queria ser

entrevistado sozinho e pediu que a entrevista fosse realizada com outro colega, o que não chegou a ser concretizado. Três também não se lembraram do dia e hora marcados e pediram sinceras desculpas pelo ocorrido.

Esses obstáculos que surgiram no caminho levaram a pesquisadora a construir a hipótese inicial de que muitos dos problemas estavam ancorados na relação de poder estabelecida, primeiramente, com a figura de Magda Soares, para, em seguida, ser transposta para a interlocução com o próprio pesquisador. O quão dispostas estavam verdadeiramente as professoras para a realização da entrevista?

A hipótese primeira parece ter sido reforçada ao longo das respostas fornecidas às perguntas da entrevista semi-estruturada, a saber, pelos seguintes excertos retirados de anotações de campo:

*Sujeito: Virgínia, você não quer me preparar antes de gravar a entrevista, não? Eu não sei o que tenho que falar.*

*Pesquisadora: Não precisa de preparação. Não vai ser nada formal não, tá? Você pode falar o que vier na cabeça, sem problema. E outra coisa não precisa te preocupar: isso aqui é só pra controle meu mesmo. Não dá pra anotar tudo. Por isso que eu tô gravando. Ninguém vai saber que você falou isso ou aquilo...*

*O sujeito de pesquisa falou em tom tão baixo, durante todo o tempo, que sua voz competiu com os ruídos do ambiente, impossibilitando que o som ficasse audível.*

*Depois de quase uma hora de gravação, a pesquisadora desliga o som e o sujeito 2 entrevistado fala:*

*Sujeito 2: Agora que você desligou posso falar. O povo no Alfalendo faz trabalho pelos meninos. Fica todo mundo numa competição danada.*

Tendo sido visualizadas relações de poder que permeiam as três instâncias, Magda Soares, sujeitos de pesquisa e pesquisadora, torna-se necessária uma breve discussão teórica sobre linguagem e poder. Para tanto, serão evocados os nomes de Charaudeau, com a *Teoria da Semiologia* e Bakhtin, com o *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*.

Conforme as discussões realizadas por Charaudeau, qualquer que seja a situação de comunicação, há sujeitos discursivos e sociais envolvidos, os quais se desdobram dentro

de um quadro comunicacional. Nessa perspectiva, o ato comunicacional deve ser compreendido como uma encenação no panorama do ato de linguagem, possibilitando as trocas comunicativas entre parceiros.

Sendo assim, ao se encontrarem em determinada situação de comunicação, os sujeitos realizam uma atividade comunicativa, a qual lhes impõe normas reguladoras naqueles espaços sociais e do ato de comunicação. Cabe-lhes, portanto, deter competências relevantes de forma que possam realizar, de maneira satisfatória, o exercício social de comunicação.

Abaixo, visualiza-se o quadro comunicacional proposto por Charaudeau (2008, p.52):

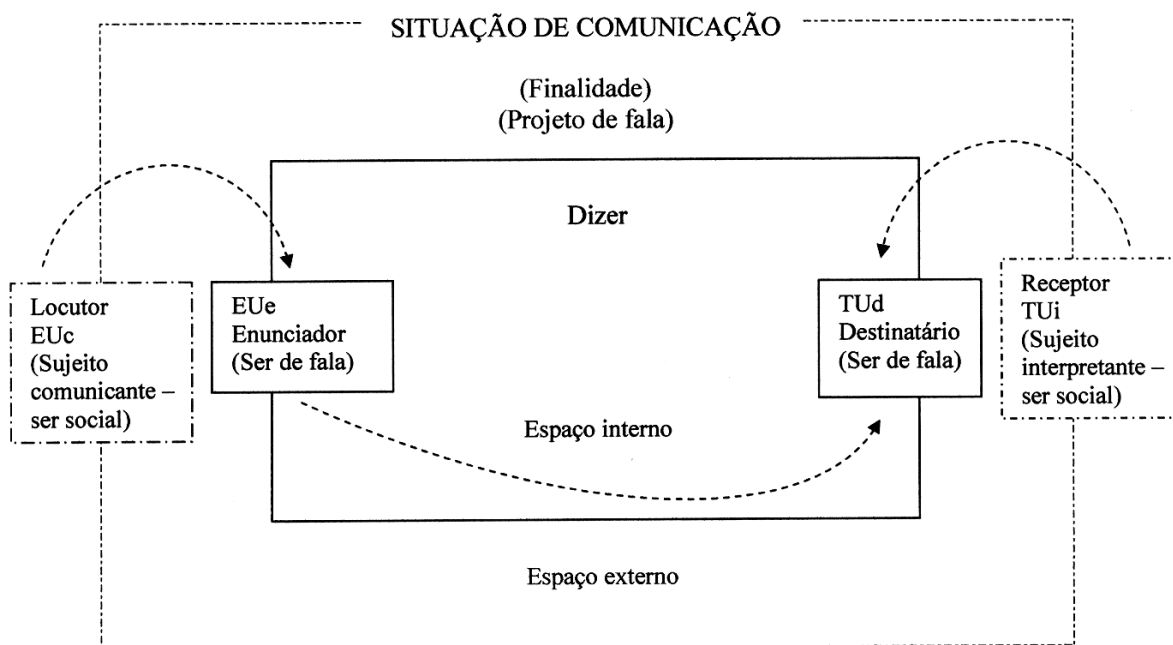


Figura 3: Quadro Comunicacional de Charaudeau

O ato de linguagem contempla dois circuitos: o externo (situacional), onde é representado o Fazer psicossocial do sujeito e o interno (comunicacional), onde se situa o lugar do seu Dizer. Nesse contexto, o sujeito não deve ser entendido como indivíduo, nem tampouco como um ser coletivo, mas como uma abstração, em que ele verdadeiramente se assume nesse ou naquele lugar em determinado ato comunicacional.

Tem-se, assim, determinada situação em que o sujeito-comunicante (EuC) desdobra-se em sujeito-enunciador (EuE), assumindo uma identidade específica dentro do discurso. Por sua vez, o EuE depara-se com o sujeito-destinatário (TuD), pressupondo seu perfil

psicossocial. No entanto, o sujeito-interpretante (TuD) nunca corresponde de maneira fidedigna à aposta empreendida pelo EuE.

No caso específico do ato comunicacional da entrevista, a professora (EuC) desdobra-se no sujeito-enunciador pesquisadora e pressupõe uma série de perfis psicossociais dos sujeito-destinatários (TuD), as entrevistadas. Apostou-se que, pelo fato de as professoras já estarem há quatro anos trabalhando com uma renomada professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), elas não se sentiriam receosas ao lidarem com o meio acadêmico. Além disso, as educadoras da Rede mostraram-se, no primeiro contato, extremamente abertas à pesquisa, o que reforçou essa hipótese.

Entretanto, os excertos acima citados e as dificuldades de agendamento e cumprimento de horários de algumas entrevistas, por exemplo, podem demonstrar que as apostas primeiras da pesquisadora não corresponderam verdadeiramente ao perfil psicossocial das professoras (Tui), o qual parece corroborar as seguintes afirmações:

Como professor, espera-se que o sujeito conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem. Com todos os riscos que possamos correr, de maneira geral, é assim que se constrói academicamente a representação do ser bom professor. Essas são características desejáveis para um bom professor. A estas se juntam ainda aspectos relativos à plena cidadania, compromisso com a cidadania, qualidade do ensino e com a democratização da sociedade. Entendendo as representações sociais a partir de seu caráter relacional, podemos perceber como “pesam” essas expectativas que os “outros” projetam sobre a figura do professor. (GOMES, 2008, p.11)

Assim, o perfil das professoras, em alguns casos, parece tecer conexões com a pesquisa acima elucidada, o que gerou impacto no momento da entrevista, quando se estabeleceu uma relação inegável de poder entre pesquisadora e entrevistadas.

Segundo Bakhtin, o signo ocuparia um espaço duplo, em que se situa tanto na consciência quanto na ideologia<sup>22</sup>. Essa afirmação acarreta duas declarações subsequentes: é impossível descontextualizar o signo da situação social em que se insere e, encontrando-se, no signo, consciência e ideologia, o psíquico deve ser compreendido como “o social infiltrado no organismo do indivíduo” (Bakhtin, 1988, p.64).

“Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma decodificação em forma de réplica” (Ibid., p.66)

Os territórios ideológico e psíquico estabelecem entre si uma relação dialética, em que o signo externo integra-se ao mundo subjetivo e o signo do mundo interior exterioriza-se, transformando-se em signo ideológico. Os sujeitos devem ser entendidos na perspectiva de que estão imersos em relações intersubjetivas, as quais se inserem em realidades sociais.

Nesse sentido, os discursos das professoras, proferidos ao longo da entrevista, podem ser problematizados ao se entender que eles refletem várias vozes, em um constante intrecruzamento de discursos anteriores. O educador, atualmente, vê-se destituído de seu lugar socialmente valorizado, onde ele fazia o que se supunha que deveria ser feito. Em contrapartida, observa-se que a identidade do professor tem se construído, baseada no distanciamento daquilo que ele devia fazer e daquilo que ele realmente faz. Ora, essa ideologia social, certamente, é introjetada no psiquismo do professor, o que pode gerar uma concepção de que a academia, por exemplo, reconheceria que seu papel e lugar sociais encontram-se deslocados, atribuindo-lhe juízo de valor negativo. Talvez, essa

---

<sup>22</sup> Voloshinov (apud PONZIO, 1998, p.107) afirma que: “Por ideologia entendemos todo el conjunto de los reflejos y las interpretaciones de la realidad social y natural que tienen lugar en el cerebro del hombre y se expresan por medio de palabras (...) ou otras formas signicas”, o que implica dizer que os signos, de natureza social e ideológica, organizam as relações histórico-materiais dos homens.



seria uma explicação para o fato de que as professoras preocuparam-se em agradar à pesquisadora com respostas que ela, supostamente, gostaria de ouvir.

A presença de Magda Soares em suas vidas, em um possível entendimento, representaria uma possibilidade de o psiquismo das professoras atuar nos territórios ideológicos vigentes, que teimam em enquadrá-las em um papel menor. Magda Soares, assim, poderia significar a devolução de uma autoridade perdida, atenuando-se a distância entre o que elas realizam como professoras e o que deveriam realizar, já que estão respaldadas por um saber acadêmico, socialmente aceito e valorizado.

Em que medida esse respaldo acadêmico influencia as professoras a compreenderem os seus papéis sociais como mediadoras entre livro literário e pequeno aprendiz? As suas escolhas sobre que livro usar em sala de aula refletem quais ideologias?

Essas e outras questões, levantadas durante as entrevistas, só puderam ser aprofundadas com a verticalização do trabalho, por meio da seleção de quatro escolas da rede municipal que se tornaram campo de pesquisa.

### **2.3 Das escolhas dos sujeitos de pesquisa**

Após a realização das entrevistas, o próximo passo seria verticalizar a proposta de forma a se aprofundar nos estudos sobre o uso da literatura na educação infantil. Por intermédio dessa metodologia, constatou-se que o caminho traçado pelo Núcleo é tecer uma relação entre o processo de alfabetização e literatura dos aprendizes. Em uma das perguntas propostas para as professoras, questionou-se justamente qual era a ponte que elas estabeleciam entre alfabetização e literatura. Os dados coletados, cujas respostas se mostraram dispersas, fomentaram a hipótese de que as professoras ainda não têm clara a relação entre alfabetização e letramento literário. É significativo, entretanto, o fato de 50% das professoras afirmarem que a literatura é a base da alfabetização, o que será elucidado no gráfico da página 94.

Decidiu-se, então, pesquisar, primeiramente, duas escolas que só contemplavam a educação infantil, de 0 a 5 anos. Nelas, focaram-se as salas de Infantil II, onde crianças de quatro e cinco anos estavam em pleno processo de alfabetização. Como a literatura é

trabalhada em um contexto em que alfabetização e literatura interagem constantemente? Trata-se, portanto, de uma questão importante para a pesquisa.

A primeira escola, nomeada para fins acadêmicos de Escola Municipal Eva Furnari, caracteriza-se por seu forte cunho religioso e por abarcar alunos de baixo capital econômico, cujas famílias recebem donativos sistematicamente, provenientes de doações da comunidade e da própria instituição. Trata-se de uma escola que, na verdade, situa-se em um contexto de municipalização, já que é orientada por uma instituição religiosa a qual estabeleceu espécie de convênio com a prefeitura de Lagoa Santa.

Comandada pela professora Cristina<sup>23</sup>, que não é membro do Núcleo, a única sala de Infantil II tornou-se, portanto, o alvo de pesquisa, durante os sete dias de observação em campo, no mês de setembro de 2010. Ressalta-se que os dias de observação não foram seqüenciados. As visitas ocorreram em torno de duas vezes por semana, em dias não programados, já que a professora afirmou que não havia um dia e horário específicos para o trabalho com a literatura.

A segunda escola, a Escola Municipal Ana Maria Machado, também só de educação infantil, localiza-se em zona periférica de Lagoa Santa e tem duas salas de Infantil II, dentre as quais se escolheu uma para se tornar o campo de pesquisa durante sete dias no mês de setembro de 2010, tendo em vista que é comandada pela professora Natália, membro do Núcleo há alguns anos. Salienta-se, também, que as visitas não ocorreram de maneira seqüenciada e se estenderam durante todo o mês de Setembro. A orientanda preocupou-se em ir à escola necessariamente no dia da semana em que a professora afirmou ter um trabalho específico com a literatura e em um outro, não programado. Sendo assim, as visitas foram realizadas em torno de duas vezes por semana.

Segundo a educadora em questão, o alunado da escola mostra-se bastante heterogêneo em termos econômicos, contemplando estudantes cujas famílias são de baixa renda e de classe média.

---

<sup>23</sup> Desde já, saliento que nomes das instituições escolares e dos sujeitos de pesquisa serão nomeados ficticiamente para se resguardar a identidade dos envolvidos no presente trabalho.

A intenção inicial, ao serem escolhidas essas duas escolas de educação infantil, era problematizar os trabalhos que envolvem a literatura em ambientes distintos, nos quais estão sendo realizados trabalhos intensos e sistemáticos com a alfabetização: um, onde a professora não exerce a função como membro do Núcleo e, outro, onde a educadora tem esse papel de multiplicadora das discussões realizadas pelo Núcleo.

Em seguida, no intuito de discutir o espaço da biblioteca, como importante instância mediadora de leitura, optou-se por realizar a continuidade da pesquisa de campo em duas escolas onde as professoras de biblioteca, além de serem membros do Núcleo, são mediadoras de leitura para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, séries também contempladas por essas instituições escolares. Logo a seguir, encontra-se o gráfico que demonstra a importância dada pelos membros do Núcleo à biblioteca.

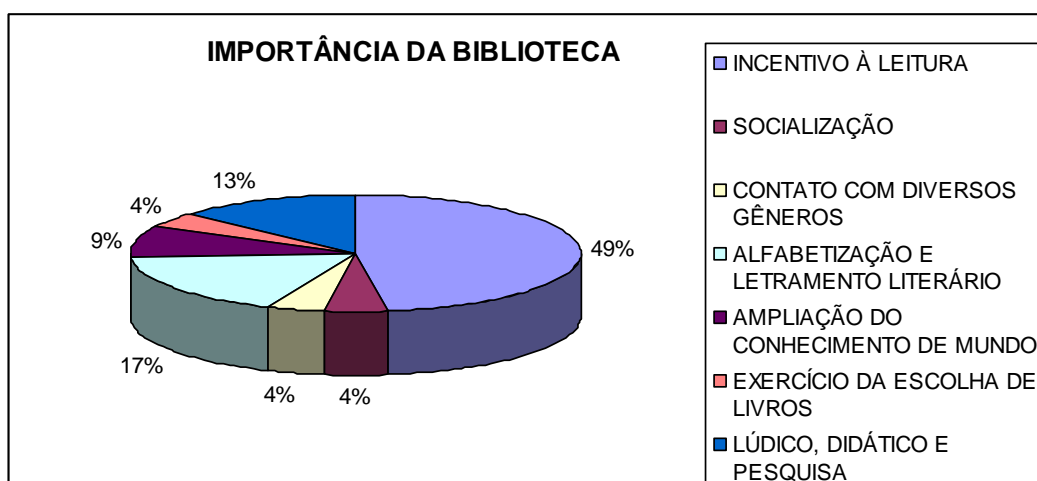


Gráfico 4 – Sugere-se, pelos dados, que as professoras entendem como papel principal da biblioteca o fomento à leitura, o que pode ser comprovado por meio das 49% das respostas, que indicam justamente essa importância do espaço.

Ambas as instituições, Escola Municipal Bartolomeu Queirós e Escola Municipal Monteiro Lobato, apresentam bibliotecas bem estruturadas e organizadas, sob a responsabilidade das professoras Patrícia e Maria Auxiliadora, respectivamente. Elas não ministram aulas na biblioteca, sendo essa atividade exercida pelas educadoras regentes de cada sala, mas as duas têm importante papel como mediadoras de leitura, como se verificará, com mais detalhes, posteriormente.

A escola Municipal Bartolomeu Queirós, onde a pesquisadora atuou por cinco dias não sequenciados no mês de outubro de 2010, tem porte médio e contempla alunos da

educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, cujas famílias pertencem a diferentes camadas sociais.

A escola Municipal Monteiro Lobato, onde a pesquisadora foi ao longo de cinco dias, também não seqüenciados, no mês de novembro, embora apresente características semelhantes, tem porte grande, contemplando alunos da educação infantil e de todas as séries do ensino fundamental.

## **2.4 Do trabalho de observação**

As observações em campo, realizadas em salas de aula de duas escolas, e nas bibliotecas, nas outras duas instituições, corroboraram as discussões de Burgess (1997), as quais sugerem que o trabalho de observação possibilita um contato direto entre pesquisador e acontecimentos, de maneira que ele pode coletar dados relevantes e detalhados no momento em que ocorrem, permitindo ao estudioso acessar os significados que os sujeitos atribuem aos fatos. Entretanto, a pesquisa *in loco*, dada a sua própria natureza, impõe-lhe surpresas e dificuldades ao longo do caminho.

A fim de se amenizar as possíveis rupturas na ordem natural do processo de observação, a pesquisadora combinou com os sujeitos-professores e alunos que se manteria no papel unicamente de observadora. Obviamente, em se tratando de alunos da educação infantil, em sua maioria, essa negociação não pôde a todo momento ser mantida. A pesquisadora era frequentemente chamada de “tia” e as crianças, em certos momentos, reportavam a ela no intuito de obter algum tipo de permissão ou aprendizado: “*Posso ir ao banheiro?*”; “*Me ensina aqui, tia?*”.

Além disso, embora os professores tenham se esforçado para manter o combinado, em algumas vezes esse papel teve que ser renegociado, o que expressa determinada dificuldade em se delimitar as funções dos sujeitos envolvidos em um processo de pesquisa:

*A professora regente estava rouca e era momento de contação de história. Ela pediu à pesquisadora que trabalhasse com a literatura infantil naquele dia. Então, a pesquisadora, no intuito de ajudar-lhe, pega a história intitulada “A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho”, utilizada horas antes com seus próprios alunos, em um ambiente em que seu papel era verdadeiramente de professora, e conta-lhes a história.*

*A professora regente naquele dia não tinha o apoio da auxiliar de sala, que se adoentara. Enquanto a educadora levava as crianças ao banheiro, pediu à pesquisadora que ela terminasse de fazer uma atividade de alfabetização com os alunos retardatários. E assim ocorreu.<sup>24</sup>*

Assim, constata-se que a presença de qualquer pesquisador na escola pode ser entendida de diferentes maneiras, em virtude dos distintos atores que interpretam seus papéis nesse ambiente de interlocução.

As observações realizadas pretenderam ser estruturadas e sistematizadas e elas se referiram, sobremaneira, às práticas pedagógicas e aos comportamentos realizados pelos professores no uso do acervo de literatura infantil.

Para se obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar (Vianna, 2003, p.10).

Com o intuito de sistematizar o registro das observações, construiu-se um diário, intitulado *Diário de Bordo*, que serviu para registrar as reflexões sobre a prática pedagógica das professoras em relação ao uso da literatura infantil, os episódios de aula mais significativos, as dificuldades sentidas pelas professoras quanto ao uso desse acervo e o *feedback* dos alunos diante das atividades orientadas pelas professoras.

Entretanto, evitou-se, ao máximo, utilizar cadernos de anotação durante a observação, o que poderia despertar curiosidade tanto na professora quanto no aluno. Assim, principalmente em instantes posteriores às atividades, no momento do recreio e logo após as aulas, a pesquisadora se retirava para um ambiente tranquilo e anotava os acontecimentos do dia.

## **2.5 Da análise de dados**

A análise de dados, nessa pesquisa, ocorreu concomitantemente com o trabalho de campo, tendo em vista que, à medida que se observa determinada situação, ela é

---

<sup>24</sup> Essas anotações foram retiradas do *Diário de Bordo*; as situações elucidadas ocorreram em dias diferentes e com professoras distintas.

constantemente interpretada, possibilitando que a pesquisadora reelabore suas estratégias de atuação, caso julgue necessário.

Nesse sentido, os dados obtidos nas entrevistas, realizadas ao longo de alguns meses de 2010, foram inter cruzados com os registros escritos da observação de campo, de maneira que ambos pudessem passar por um constante processo de reinterpretação.

Ressalta-se, entretanto, que embora todo o trabalho de transcrição das entrevistas e do registro das observações tenha sido realizado de maneira minuciosa, não se torna tarefa plausível “restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito”, conforme dizeres de Bourdieu (1997, p, 709). Algumas alterações no registro escrito, a propósito, mostraram-se extremamente necessárias em virtude da tentativa de poupar o leitor de ter contato com marcas linguísticas, semânticas e sintáticas que fazem todo o sentido se inseridas na linguagem oral.

A análise de todo o material escrito, coletado pelas entrevistas, pautou-se em uma análise de conteúdo (Bardin, 2000) em que, após sucessivas leituras, foi-se possível identificar temáticas recorrentes e/ou relevantes para a proposta de pesquisa. Em decorrência dessas ações, os dados foram colocados em categorias, de forma que pudessem auxiliar nas interpretações dos acontecimentos observados em campo.

Após esse breve capítulo, intenta-se apresentar pormenorizadamente os procedimentos específicos de cada momento de análise.

### 3 - A literatura nos projetos “Paralfaletrar” e “Alfalendo”

*“Eu trabalho numa escola, uma escola rural e é uma escola assim, que o que falha muito é a questão do espaço físico. Então quando a Magda veio, a proposta dela era de construir uma biblioteca em cada escola da rede. Mas na minha, até o momento, a gente não teve um espaço pra ter a biblioteca. Então o que a gente fazia? A gente colocava suporte nas paredes, a gente arrumava outros meios pra substituir a biblioteca. É claro que nunca substitui”*

Professora entrevistada, membro do Núcleo de Alfabetização

#### 3.1 Do histórico do Núcleo de Alfabetização e da estrutura da Rede Municipal de Lagoa Santa

**T**eceu-se agora um breve histórico do Núcleo de Alfabetização, o que só se tornou possível devido à disposição da Coordenadora Pedagógica e da Secretária de Educação de Lagoa Santa em prestar depoimentos, feitos ambos no dia 29 de outubro de 2010. Além disso, algumas informações aqui explicitadas basearam-se em discussões promovidas pelo *Ceale Debate*, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2010. Salienta-se, contudo, que eventos e/ou atividades relevantes para a pesquisa podem ter sido suprimidos ao longo do presente relato, em virtude de dois fatores principais: escassez ou ausência de registros escritos da história do programa no dado município e impossibilidade de se coletarem dados que, segundo o grupo, ainda merecem problematizações antes de se tornarem públicos.

Considerando-se o resultado de diversas pesquisas, algumas das quais citadas no capítulo teórico, que apontam para uma escolarização inadequada da literatura, retomam-se os dizeres de Foerster (2005, p.25), que ressalta a importância da formação de professores, já que se observa uma escassez de políticas interinstitucionais que viabilizam a construção coletiva de alternativas aos desafios da escola.

Nóvoa (1995) propõe a concepção de um professor reflexivo, que se encontra em constante reelaboração de sua prática. Ao ignorar o desenvolvimento pessoal do docente, qualquer formação vai de encontro à própria natureza do trabalho educacional,

que contempla a noção de continuidade, iniciando-se nas escolas de formação inicial e dirigindo-se ao exercício profissional propriamente dito. Dessa afirmação, deriva-se outra: uma das características da profissão docente é a proximidade entre a dimensão pessoal e profissional do educador. Assim, conforme a sua perspectiva, a formação docente deve transcender o estudo de modelos educativos demasiadamente dirigidos, atingindo-se, assim, a possibilidade de o professor construir sua identidade pessoal e profissional.

Outro ponto problematizado por Nóvoa baseia-se na importância dada pelo autor à criação de redes de (auto) formação participada, em que se trocam experiências que promovem a formação mútua.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (1995, p.26)

Assim como Nóvoa, Tardif (2002) enfatiza o valor do compartilhamento de experiências e saberes entre os professores, concebendo-os não só como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outras instâncias, mas também como agentes sociais, capazes de produzir saberes específicos. No satélite dessas problematizações, apresentam-se questões que dizem respeito à subjetividade do professor, à relação teoria/prática e à relação entre pesquisa universitária e prática do ofício.

Ora, parece que o Núcleo de Alfabetização, ao propor a formação de um grupo que discute e problematiza suas próprias práticas, tem em mente discussões que compactuam com os dois referidos autores. As professoras pertencentes ao Núcleo, que se reúnem semanalmente, têm tido a oportunidade de aprimorar sua formação inicial profissional, algumas das quais incipientes, ampliando o seu contato com textos oriundos da academia, instância entendida como produtora de conhecimentos.

No entanto, essa apropriação não se dá de maneira automática. Muito pelo contrário, ao participarem dos e se envolverem nos subprojetos e eventos *Paralfaletrar e Alfalendo*, as docentes tornam-se autoras de suas práticas, reelaborando conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de sua experiência como professoras e apropriando-se de maneira



individual dos saberes construídos por estudiosos renomados na área de Educação, saberes esses questionados e discutidos nas reuniões do grupo.

Atualmente, a Rede de Lagoa Santa conta com duas escolas estaduais e dezoito municipais, sendo quatro apenas de educação infantil. Uma instituição oferece unicamente as séries iniciais do ensino fundamental; outra, todas as séries do nível fundamental; oito ofertam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e quatro, a educação infantil e todas as séries do nível fundamental.

Na educação infantil, são atendidos mil setecentos e vinte alunos, aproximadamente, sendo a média por sala de vinte crianças. Já no ensino fundamental, em torno três mil quatrocentos e oito estudantes são contemplados e divididos em turmas de vinte e cinco aprendizes.

Em relação ao corpo docente, 95% das professoras detêm titulação superior, restando 5% delas, que estão em processo de formação em nível universitário.

No que diz respeito à biblioteca, quinze escolas possuem local reservado a esse fim e três, no momento, passam pelo processo de construção do espaço.

Tendo sido traçado o quadro geral da educação do município, passa-se a seguir para questões de cunho histórico.

Até meados de 2007, sob a responsabilidade da Secretária de Educação Maria Lisboa, o município apresentava inúmeros entraves na área educacional: os rendimentos dos alunos nas provas sistêmicas mostravam-se abaixo da média nacional e os professores queixavam-se da dificuldade de se modificar esse quadro. Então, Maria Lisboa solicita ajuda à professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares, convidando-a a diagnosticar e a intervir nos desafios de que aquela rede necessitava.

Em princípio, as discussões centrar-se-iam nas escolas municipais Herculano Liberato de Almeida e Professor Melo Teixeira, escolhidas por se localizarem em região mais próxima da estrada, o que facilitaria a ida da professora convidada, originária de Belo Horizonte. Além disso, combinou-se que o encontro com as professoras não só se realizaria uma vez a cada quinze dias, mas também que seriam contempladas no projeto somente a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a

escolha unicamente dessas escolas provocou questionamento por parte de outras instituições, que também ansiavam por melhoras em seu ensino.

Então, decidiu-se por ampliar o projeto, cujo objetivo é o desenvolvimento das capacidades envolvidas na aprendizagem da escrita e do letramento das crianças, para todas as escolas do município, que contemplavam estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, escolhendo-se um membro de cada escola para se tornar o multiplicador das discussões feitas no Núcleo, a serem realizadas semanalmente. Assim, é possível articular trabalhos pedagógicos entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Atualmente, compõem o grupo dezoito membros originários das escolas municipais; dois, das escolas estaduais, três representantes da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

O pré-requisito para a entrada nesse seleto grupo seria a necessária ocupação da educadora no quadro de efetivos da rede, além de ter que ser uma professora alfabetizadora e aprovada pela comunidade escolar. Para permanecer no grupo, entretanto, exigia-se uma série de características da profissional: dedicação, empenho, tempo disponível e valorização do ganho coletivo em detrimento do pessoal. Por essas razões, a mobilidade dos membros do Núcleo, principalmente nos anos iniciais, mostrava-se contínua. Algumas professoras engravidaram, outras se tornaram diretoras e há ainda aquelas que simplesmente não conseguiram exercer o seu fundamental papel de multiplicadoras.

As resistências iniciais foram inúmeras, já que muitos não acreditavam no projeto, outros tantos não desejavam mudar sua prática, realizada ao longo de tantos anos de experiência, e havia aqueles que não aderiram à proposta por questões políticas, já que se opunham ao prefeito vigente. Ainda assim, metas para cada série foram pensadas e construídas, tanto no plano da alfabetização quanto do letramento, o que atenuou a discrepância de ensino entre as escolas e, mais ainda, entre as professoras de uma mesma instituição.

Após um ano e meio da criação do grupo, que começava a se consolidar, elaborou-se, pela primeira vez, um calendário próprio do município, prevendo as saídas das

professoras, uma vez ao mês durante o horário letivo, para que elas repassassem as discussões para as suas colegas de trabalho. Importante salientar que, até então, não existia um sistema próprio de ensino.

Alguns princípios norteiam o trabalho realizado há quatro anos:

- ✓ o trabalho é feito em nível de Rede, o que garante discussões coletivas para ações na escola;
- ✓ o trabalho é sistemático, impedindo a fragmentação das ações educativas;
- ✓ o acompanhamento é permanente, possível por meio da aplicação e análise de avaliações internas e externas.

A base de toda a discussão encontra-se ancorada no projeto *Alfaletrar*, que tem como premissa básica “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”. No que tange à afirmação, Soares (2004) salienta que:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p.22)

Esse projeto ancora-se na concepção inicial de que ler e escrever é um direito de toda a criança, superando visões tradicionalistas que entendem a educação infantil como um mero ato de brincar.

O *Alfaletrar*, portanto, apresenta um itinerário pedagógico bastante delineado, em que se realiza, inicialmente, uma avaliação diagnóstica, que traça o perfil da turma, possibilitando a ação dos educadores no sentido de propor atividades que visam à superação dos desafios encontrados e ao alcance das metas sugeridas. As avaliações do trabalho são contínuas, promovendo o constante o repensar das metas.

Dentre os componentes das metas, destacam-se:

- ✓ conceitualização da escrita, o que permite, por exemplo, conhecer a etapa de alfabetização em que a criança se encontra;
- ✓ consciência fonológica ou fonêmica;
- ✓ tecnologia da escrita, que diz, exemplificando-se, da habilidade da criança em segurar um lápis ou usar um caderno pautado;
- ✓ leitura;
- ✓ escrita;
- ✓ uso social da escrita.

Para dar sustentação a esse trabalho, criou-se uma estrutura de planejamento semanal, garantindo a homogeneidade de trabalhos das distintas escolas, que vão desde a leitura diária do calendário, passando pelo conto de histórias escritas ou faladas, até a ida semanal ao espaço destinado às bibliotecas.

No ano de 2008, como consequência do projeto *Alfaletrar*, foram criados dois subprojetos e eventos intitulados *Paralfaletrar* e *Alfalendo*. O primeiro, como o próprio nome sugere, busca o aprimoramento das técnicas de alfabetização e a socialização dos recursos metodológicos criados pelas próprias docentes para o ensino da alfabetização. Já o segundo, por sua vez, promove um trabalho sistemático com o livro literário e o intercâmbio dos trabalhos dos alunos que se referem às suas experiências literárias.

A Coordenadora Pedagógica de Lagoa Santa afirma que o *Alfalendo*, por exemplo, já na terceira edição no ano de 2010, passou por três etapas bem distintas. Na primeira, observaram-se trabalhos apresentados sem o mínimo de cuidado em sua execução e, paradoxalmente, produções altamente elaboradas. Na segunda, por sua vez, constatou-se que muitas professoras, na intenção de superar as deficiências reveladas no primeiro evento, realizaram o trabalho pelos alunos, ficando nítida a sua “mão” nas atividades das crianças. Na última, exposta no ano de 2010, os livros-brinquedo apresentados pelas escolas permitiram a clara visualização da presença do olhar e do traçado infantis, mas não se restringiu a isso. As belas e criativas capas, confeccionadas, sim, pelas professoras, revelaram que elas estão em muito envolvidas com todo o processo.

Magda Soares, em discurso final do Ceale Debate referido anteriormente, salienta que a grande novidade do trabalho está na formação continuada em rede dos educadores de Lagoa Santa. Sabe-se que o Ministério da Educação (MEC) tem investido alto nos projetos de formação, mas ainda observa-se que são eles pontuais e não atingem globalmente todo um município.

Não se pode pensar em mudanças no plano da alfabetização e da literatura, caso não se crie todo um ambiente propício para a aprendizagem. Em 2007, havia cinco escolas com biblioteca, o que precisava ser modificado rapidamente. Então, as instituições de ensino passaram por inúmeras reformas, reestruturando-se fisicamente para respaldarem o trabalho proposto pelo Núcleo. Além disso, o município cuidou de abastecer esse ambiente com inúmeros títulos literários, muitos cedidos pela Faculdade de Educação da UFMG, por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE). Lagoa Santa fomenta ainda, continuamente, a formação dos professores da rede, enviando-lhes títulos teóricos e literários, visando a sua atualização técnica e à ampliação de sua bagagem cultural.

Passados quatro anos de existência do Núcleo, o grupo já se mostra mais maduro e sólido, tendo influenciado positivamente nos resultados que já se observam: os índices das provas sistêmicas se mostram além da média nacional, o município tornou-se referência de ensino para muitos outros e encontra-se no caminho certo rumo à democratização em Lagoa Santa, unificando-se as metodologias de ensino nas mais distintas escolas, estejam elas localizadas na zona rural ou urbana.

No entanto, não se podem ocultar os desafios que precisam ser superados. Salienta-se, primeiramente, a resistência por parte das professoras de 3ª, 4ª e 5ª séries, não contempladas pelo projeto. Além disso, parafraseando-se a Secretária de Educação de Lagoa Santa, embora em muito já se tenha avançado, o município está longe de alcançar uma alfabetização eficiente. Por fim, ressalta-se a difícil situação das professoras de biblioteca, que acumulam funções altamente complexas: ministrar aulas de literatura e, paralelamente, organizar os acervos, elaborar projetos para sua execução na escola, mobilizar as colegas para que deles participem e, algumas, como membros do Núcleo, repassarem as discussões, proporem e inspecionarem atividades para as outras educadoras da mesma escola.

Acaso têm os membros do Núcleo medo de que ele se extinga após a eleição de um novo governante? Absolutamente. A política pode até acabar, mas a prática, jamais, consoante dizeres da Coordenadora Pedagógica de Lagoa Santa.

### **3.2 A literatura no projeto *Paralfaletrar*: analisando os eventos de sala de aula**

No mês de setembro de 2010, iniciou-se a pesquisa de campo em duas escolas de educação infantil, como dito anteriormente. Ambos os trabalhos foram realizados paralelamente: enquanto a pesquisadora visitava uma das instituições no período matutino, pela tarde, ela prosseguia em outra escola.

Em sete dias intercalados, a mestranda pôde colher informações que diziam respeito ao uso da literatura infantil em sala de aula e situá-las no campo das discussões teóricas atuais. Como se verá a seguir, duas das escolas foram contempladas no que se chamou, para fins didáticos, de “Literatura no projeto *Paralfaletrar*”. Essa secção, portanto, dedica-se às práticas pedagógicas que enfatizam o processo de alfabetização e que se utilizam da literatura como ferramenta a serviço do processo de aquisição da tecnologia da escrita. Assim, nesses casos, a literatura encontra-se presente em ambiente escolar quase cotidianamente, mas ainda se percebe um trabalho em que se valoriza o alfabetizar em detrimento do letrar literariamente.

Magda Soares (2010) discorre sobre esse assunto em seu artigo intitulado *Alfabetização e literatura*. Nele, embora em momento algum coloque maior importância no processo de alfabetização, a autora afirma que, atualmente, tem-se a concepção de que alfabetização e letramento, mesmo sendo processos distintos, ocorrem concomitantemente, não havendo pontos inicial e final que determinam o começo e a finalização das etapas de aprendizado da leitura e da escrita.

Até a década de 80, pensava-se que o educando deveria aprender a ler para depois ter acesso ao livro. Esse conceito foi progressivamente se modificando com o surgimento das discussões sociocognitivas e socioculturais, as quais embasaram a concepção de que ler supera o mero aprender do sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos e atinge graus mais complexos. Além disso, qualquer criança, claro que com diferenças oriundas das camadas sociais de onde advém, tem contato com a escrita, muito antes inclusive da sua entrada na escola e do seu processo de alfabetização. Está

aí a importância de se ter contato com o livro mesmo antes de a criança se mostrar alfabetizada.

As professoras parecem compreender a existência de uma relação essencial entre alfabetização e literatura, conceitos desenvolvidos por sua mentora, o que não significa que esses processos encontram-se harmonizados e que a literatura esteja sendo sempre escolarizada de forma adequada, conceito discutido no primeiro capítulo.

A relação entre alfabetização e letramento não se mostra suficientemente clara, a propósito, para os membros do núcleo de maneira geral, conforme dados coletados nos questionários:

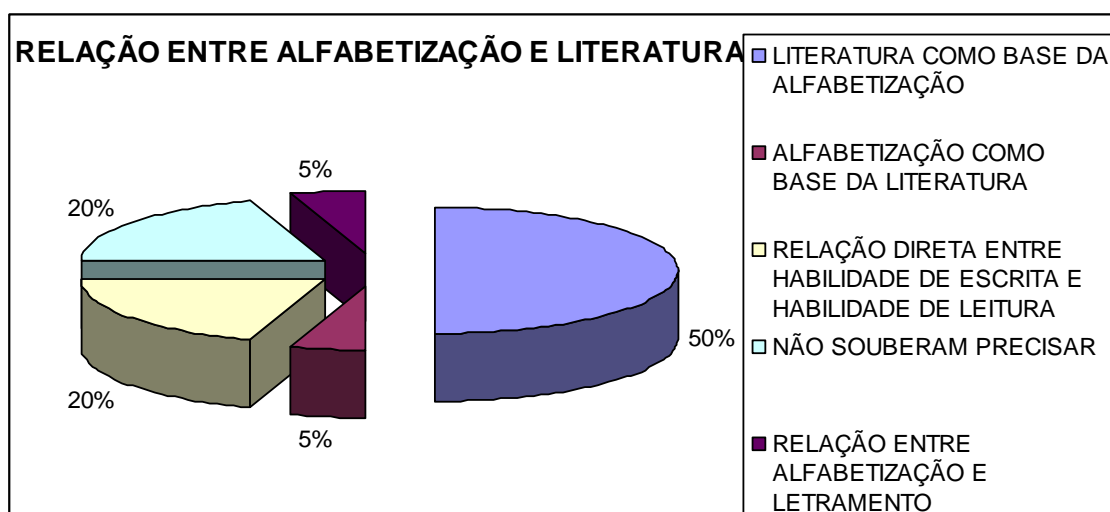


Gráfico 5 – Observe, no gráfico, que apenas 5% das entrevistadas falaram sobre a relação entre alfabetização e letramento quando inquiridas sobre a relação entre alfabetização e literatura (roxo escuro). 50% das educadoras entendem que o suporte livro literário tem como objetivo principal o trabalho com o processo de alfabetização, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita (azul escuro). 5% delas acreditam que, para se ter experiência com a literatura, o aluno já deve estar alfabetizado (roxo claro). 20% acreditam que o aumento da habilidade de leitura interfere diretamente na habilidade de escrita (amarelo). Os outros 20% destinam-se a professoras que foram consideradas prolixas e poucos precisas nas respostas (azul claro).

A primeira escola visitada segue linha religiosa e tem como membro do núcleo a diretora dessa instituição. Entretanto, tendo em vista que o objetivo da pesquisa baseia-se em problematizar as práticas que envolvem a literatura em sala de aula e na biblioteca, escolheu-se uma das professoras, Cristina, para se desenvolver o trabalho científico.

Trata-se de uma jovem educadora, em torno de trinta anos, que há pelo menos cinco atua nessa profissão. Mostra-se muito carinhosa com seus alunos do Infantil II, mas parece compartilhar o discurso recorrente daqueles que atuam no magistério. Ela confidenciou, certa feita, que deseja seguir outra atuação profissional, embora goste do trabalho que realiza.

No primeiro dia de pesquisa, assim como se deu em tantos outros, Cristina trabalhou com as “Casinhas”, onde se encontravam as famílias silábicas. Tendo sido organizada a turma em roda, algumas das crianças estavam de costas para a parede central da sala mantendo-se alheias ao processo, o que não despertou a atenção da professora, que, nesse dia em especial, parecia preocupada com a presença da pesquisadora em seu ambiente de trabalho.

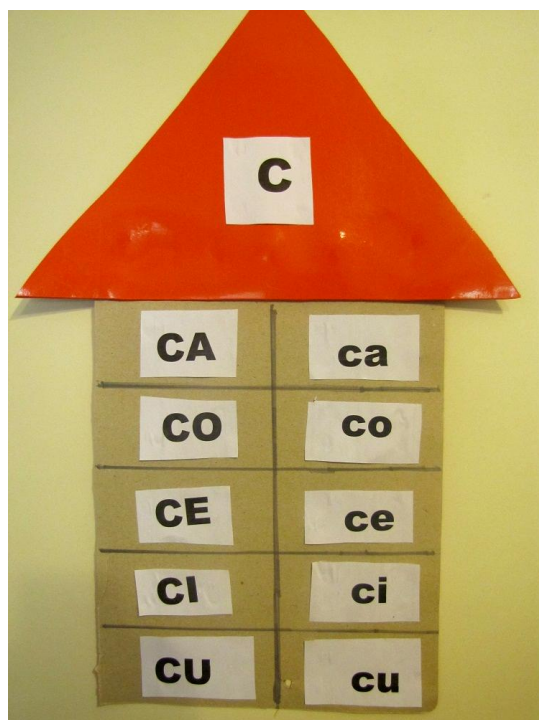


Figura 4 – Técnica de apoio ao processo de alfabetização, usada pelas professoras de Lagoa Santa. Consiste no trabalho das famílias das vogais e das consoantes. No caso, em específico, a família trabalhada com os alunos é a da letra “c”.

Não há necessidade de se ater a discussões que envolvem o processo de alfabetização propriamente dito, já que não é esse o objetivo da pesquisa. O que importa, nesse momento, baseia-se no fato de que a professora, somente nos minutos finais da sua aula, colocou uma história, em áudio, intitulada “Ed, o hipopótamo”.



A narrativa desenvolve-se da seguinte maneira: Ed era um animal desajeitado e carinhoso, encantado pela hipopótamo Mimi. Certa feita, entregou-lhe flores e pediu-a em namoro. Não tendo aceitado, Mimi conversou com sua mãe e disse-lhe que gostava de Ed, mas que ele era muito desajeitado. Sua genitora, entretanto, afirma que todos os seres se mostram diferentes, mas são importantes como são. Depois disso, um casal se formou.

Após esse momento do conto, a professora faz três perguntas, sendo duas de localização de informações e uma de fundo moral:

- 1) *Como se chamam os hipopótamos?*
- 2) *Como Ed é?*
- 3) *O que ensina a história?*

Encerra-se, assim, a atividade. As crianças oram e vão almoçar.

Em relação às duas primeiras perguntas, respondidas pelos alunos conforme a expectativa da professora, questiona-se: Cristina mediou verdadeiramente o processo de leitura?

Cafiero (2010) afirma que: “Logo que a criança se alfabetiza e começa a conquistar a leitura dos primeiros textos, a escola tende a lidar com perguntas que, supostamente, estariam contribuindo para a compreensão” (2010, p.29). Embora a atividade de ler e depois de responder, nesse caso em específico, não tenha se dado em forma de registro escrito, as questões que buscam a localização de informações não parecem sozinhas mobilizar capacidades leitoras, orientando o leitor para que compreenda o texto.

Cabe à escola, pela mediação do professor, ampliar as capacidades de leitura dos alunos ao longo do seu processo de escolarização:

“(…) além da memória há outras capacidades envolvidas no ato de ler. No processo de compreensão o leitor realiza muitas ações sobre o texto, como percepção, análise, síntese, estabelecimento de relação entre as partes, previsão, levantamento de hipóteses, associações, verificação de hipóteses, inferência, generalização, avaliação. Essas ações que o leitor realiza podem ser tornadas conscientes com a utilização de estratégias de ler (...)” (CAFIERO, 2010, p.41)

Assim, aprender a ler não se restringe à decodificação de signos e à localização de informações. Ao contrário, envolve uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, abarcando a construção de coerência, múltiplas interpretações e posicionamento crítico.

Em relação à terceira questão, tecer-se-á análise posterior.

A professora Natália parece desenvolver práticas similares às da educadora anterior no que se refere à valorização da alfabetização em detrimento da literatura propriamente dita, entendida aqui em seu caráter sobremaneira estético.

Natália é dedicada e gosta muito do que faz. Veio de camada popular: seus pais não possuem o ensino fundamental completo. Mesmo oriunda de uma vida cujos caminhos dificultariam seu processo de escolarização, afirma que a escola foi a instância responsável por seu envolvimento com a leitura e que escolheu a carreira de magistério devido às suas próprias experiências positivas no grupo escolar que frequentava quando criança.

Sobre o assunto, Paulino (2010) salienta que:

“Negativa ou positivamente considerado, o processo civilizatório, no que se insere o letramento nas sociedades ocidentais modernas, deve ser investigado numa diacronia da subjetividade, que leve em conta as confirmações, negações, enrijecimentos, fragilizações, ocorridas tanto na infância e adolescência como em seus processamentos após a idade adulta” (2010, p.143).

Assim, não se mostra tarefa profícua discutir as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas apenas como reflexos da inserção desses sujeitos nas práticas sociais letradas, e sim, como processos históricos, em que os indivíduos interferem cotidianamente em sua história pessoal, construindo e reconstruindo sentidos.

Especialmente no que se refere ao letramento literário, que *a priori* permanece restrito a uma elite cultural, de onde as professoras pesquisadas não advêm, a forma de trabalho com seu caráter estético e sua linguagem específica teria forte relação com o passado do indivíduo, em que “a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente e do

sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a aprendizagem literária” (Paulino, 2010, p.143)

Ora, a forma de inserção desses sujeitos em seu processo de escolarização diz muito de sua prática atual. A professora Natália, por exemplo, reconhece a importância da literatura, já que passa pela fase de aprendizado literário fomentada pelo Núcleo e gosta de trabalhar com os gêneros literários, gosto construído por meio de seu próprio processo tranquilo de escolarização, mas ainda não despertou para os valores estéticos e de linguagem provenientes de uma leitura verdadeiramente literária. Isso ocorre, talvez, devido a sua falta de experiência literária, vivida de certa maneira durante a infância e ainda em processo de construção em virtude de seu trabalho com o Núcleo.

Essa discussão corrobora a presente no primeiro capítulo, em que Batista (1998) afirma que os professores, a maioria advindos de um ambiente de baixo capital cultural, não são não-leitores, mas apresentam uma leitura menos descontraída e desenvolta, devido a sua forma de inserção no mundo letrado.

Vejamos agora a atuação da professora Natália no primeiro dia da pesquisa de campo.

A sequência da aula é bem definida pela educadora: rotina, calendário, novidades e atividade de consciência fonológica, mostrada a seguir:

G OLA

M OLA

? OLA

A professora solicitou aos seus alunos que lessem o que se encontrava no quadro (escrito acima) e pediu que, oralmente, eles formassem novas palavras como o final “OLA”. Em seguida, realizou um ditado em que os estudantes deveriam colar as palavras nos seus desenhos correspondentes.

Após o recreio, quando a professora permaneceu em sala para auxiliar um aluno com dificuldade de realizar a atividade anterior, Natália convoca seus aprendizes para o

momento da literatura, a ser efetivado debaixo de uma árvore, localizada ao lado do pátio de recreação da escola.

A história contada intitula-se *Binho*, escrita por Magna Diniz. A narrativa desenvolve-se em torno de Neca, um garoto sem higiene, que tem sua saúde afetada pelo micróbio Binho.

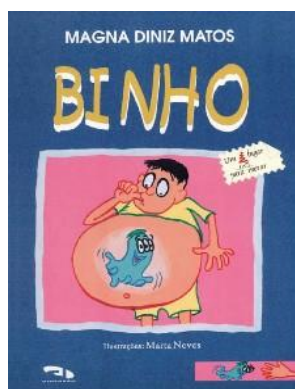


Figura 5 - Referências: MAGNA, Diniz Magda. *Binho*. 3ª Edição. São Paulo: Dimensão, 1995.

Após o conto, a professora pergunta aos seus ouvintes:

*Professora: O que aprendemos com o livro?*

*Alunos: A ter higiene!*

Voltemos agora, fazendo-se uma relação com a prática relatada de Natália, para a forma de intervenção da professora Cristina, que realiza a seguinte pergunta em relação à história “Ed, o hipopótamo”: “*O que ensina a história*”?

Nesse momento, torna-se imprescindível a discussão que envolve juízos de valor atribuídos a esse ou àquele livro. Paulino (2010) discute em seu artigo intitulado “Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares” a seguinte questão:

(...) o risco que nós, que pesquisamos o ensino da literatura, corremos, ao adotarmos de maneira estandarizada a abordagem sociocrítica de Chartier, ou outras da mesma natureza é o de submergirmos “no mundo subletrado das produções paradidáticas, pedagogizantes, demasiado ativas no mercado brasileiro e que sempre aparentam tomar o lado destemido do mais fraco (...)”<sup>25</sup> (2010, p.159).

---

<sup>25</sup> Chartier (org) apud Paulino, 1996, p.16.

Sendo assim, ao serem abordados os cânones escolares, sobretudo de maneira didática, deve-se ter em mente que as escolhas de tais cânones em detrimento de outros deve-se ao próprio processo de formação docente, entendendo-se que ele contempla indivíduos não leitores literários que, posteriormente, irão ministrar aulas de literatura.

Não se trata aqui de questionar a relação entre literatura e escola, fato esse inegável. “(...) O problema está na constituição antiestética ou a-estética dos cânones escolares de leitura” (Paulino, 2010, 161), que pouco têm a preocupação com a experiência literária. Ao contrário, servem a objetivos práticos, que estão na contra mão do que discutiu Candido (1972) sobre as funções da literatura, problematizações realizadas no capítulo teórico. As funções psicológica, formadora e social da literatura indicam que essa instância, além de atender às demandas fantasiosas do ser humano, pode formar o indivíduo, mesmo que com valores que questionam os valorizados e aceitos socialmente, e pode ampliar as referências pessoais do leitor, ao permitir e fomentar que ele desvele o universo de um outro desconhecido.

Obviamente, essa proposta pragmática do trabalho com a literatura também é reflexo de um processo histórico, que, como já amplamente discutido ao longo do primeiro capítulo, serviu para fins meramente pedagógicos, para inculcar na criança valores os quais a sociedade pretendia perpetuar.

Qual foi verdadeiramente a função do trabalho docente com as obras “Ed, o hipopótamo” e “Binho”, senão o de perpetuar concepções julgadas importantes para as crianças da contemporaneidade?

Valores tais como o respeito às diferenças e a importância da higiene pessoal podem ser interessantes do ponto de vista pedagógico, mas a escolha de livros e a forma de intervenção das professoras não atenderam as suas propostas iniciais: de se ter um momento de trabalho e experiência literários.

A propósito, no dia posterior, após um longo trabalho com rimas, Natália considerou o momento literário aquele em que as crianças deveriam copiar do quadro a seguinte *frase* (termo utilizado pela professora) em seus cadernos:

BINHO

## O ENCONTRO DE BINHO COM NECA

Soares (2010), em seu artigo “Alfabetização e Literatura” foca “(...) em livros que, sem perder sua natureza literária, buscam dar suporte ao processo de aquisição da língua escrita pela criança” (2010, p.20).

A literatura infantil deve ser contemplada no campo das Artes e da Pedagogia. A primeira referência deve-se ao fato de que a leitura de gêneros literários pode provocar diversão, emoção e prazer. Já a segunda baseia-se na constatação de que a literatura mostra-se caminho para a formação leitora.

Embora essas duas instâncias possam conviver juntas, ora uma prepondera em relação à outra. Os livros acima citados optam claramente uma por natureza essencialmente moralista. Entretanto, a prática de ambas as professoras reforça ainda mais a faceta não literária das obras, ao, no primeiro caso, evocar a questão que envolve um ensinamento de cunho moral e, na segunda situação, ao evocar não só pergunta semelhante, como também ao pedir aos alunos que simplesmente escrevessem um excerto que faz referência ao livro, numa nítida intenção de aprimorar as habilidades escritas dos estudantes.

Não se questiona a legitimidade dessas práticas. Segundo a própria Soares (2010) afirma, existem livros que se destinam a dar suporte à alfabetização e outros que servem para inserir a criança no universo ficcional, letrando-os literariamente.

O que se encontra em discussão baseia-se na constatação de que a leitura e o trabalho com os livros mencionados destinam-se ao momento da “literatura”. Mesmo porque, anteriormente a essas propostas, os alunos, nas respectivas salas, já haviam dedicado bastante tempo e esforço para atividades propriamente de alfabetização.

Volta-se, nesse instante, para reflexões de Paulino (2010), já elucidadas no primeiro capítulo, as quais afirmam que a expressão letramento literário implica um leitor apto a usar estratégias de leitura adequadas ao texto literário, quais sejam as figuras de linguagem e as marcas linguísticas que produzem determinado sentido.

A partir dessas experiências, reflete-se: a forma como foram selecionados e usados os livros contribuiu para o letramento literário das crianças?

É fato que:

Uma orientação de aprendizagem inicial da língua que considere, como é necessário, simultaneamente a alfabetização e o letramento não pode deixar de incluir esses livros de literatura infantil para crianças em fase da alfabetização, como não pode deixar de incluir os livros de literatura infantil de suporte à alfabetização: é assim que se alfabetiza letrando, e se letra alfabetizando” (PAULINO, 2010, p.29)

Entretanto, apesar de as práticas das professoras, nesse momento, estarem, sim, incentivando o hábito da leitura nas crianças, situação essa ainda rara nas escolas, “onde estaria aquela literatura incômoda, que torna verdadeiramente dócil e útil ao inserir a si e ao leitor na grande tradição estética de estranhamento, de questionamento do real e da linguagem cristalizada no senso comum?” (Paulino, 2010, p.117). Nessas duas práticas pedagógicas não se observou a nomeada “literatura incômoda”.

No caso específico da professora Cristina, na maioria das aulas, a literatura não foi trabalhada em momento algum com os alunos, embora essa seja uma prerrogativa do Núcleo. Sempre preocupada em alfabetizar as crianças, dedicava-se sobremaneira ao trabalho das “Casinhas” (página 95) e às atividades registradas no caderno que envolviam consciência fonológica, desenvolvimento da motricidade fina, silabação, dentre outras.

A propósito, na atividade a ser exposta no *Alfalendo*, a referida educadora fez um lindo livro, confeccionado e ilustrado à mão. Entretanto, a forma de desenvolvimento de trabalho deve ser problematizada, à medida que se observou que os alunos pouco participaram do processo de construção da obra. Enquanto os colegas realizavam uma atividade de alfabetização, cada criança era chamada no canto e devia copiar um texto conhecido – parlenda, poemas, trava-línguas – fazendo-se em seguida uma ilustração nas laudas do livro. Constatou-se, todavia, que os estudantes nem sabiam o que estavam copiando e não foram raras as vezes em que perguntaram o que deveria ser desenhado.

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se com um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, do supervisor ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal dois dos responsáveis

pelas disfunções do livro para criança. (PAULINO, 2010, p.118).

“Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas (...)” (Paulino, 2010, p.118). Reafirma-se isso e além: também é tempo de refletir sobre as práticas pedagógicas que vão de encontro à proposta do letramento literário, práticas essas que propõem perguntas óbvias e respostas mais ainda, que acreditam erroneamente que a literatura deve ensinar, vinculando algum tipo de valor moral.

Então, “Para que serve a literatura infantil?”. Essa é a pergunta de um dos artigos do livro “Letramento Literário”, de Graça Paulino (2010): “Há adultos que pensam nisso de um modo que tenta unir o útil ao agradável. Pensam assim: por que esse menino, enquanto vai gostando tanto da historinha que lê, não pode ir aprendendo algumas coisas de maior utilidade?” (p.130).

O professor deve pensar nessas questões, já que ou se escolhem textos por seu valor artístico ou por interesses alheios a esses, em que predomina a função didática.

Ao que tudo indica, Cristina e Natália não têm claras essas discussões, visto que tanto as escolhas dos textos quanto o seu uso em sala de aula demonstraram que a intenção pedagógica preponderou sobre a artística, de maneira que a literatura fosse utilizada unicamente como ferramenta de alfabetização e mediadora de ensinamentos.

Ressaltam-se, nesse momento, outros usos da literatura infantil pelas professoras Cristina e Natália, respectivamente.

A escola de Cristina foi escolhida para realizar uma apresentação de teatro no evento *Alfalendo*. O livro selecionado, que serviria de base para a dramaturgia, intitula-se *Filó e Marieta*, de Eva Furnari. Trata-se de uma narrativa composta unicamente por imagens, cujo enredo baseia-se na decisão de Filó em dar de aniversário à sua amiga bruxa Marieta uma varinha mágica. Com esse instrumento, a aniversariante surpreende a colega com os mais inusitados presentes escolhidos pela presenteada, causando efeito de humor na obra.





Figuras 6 e 7 – Referência: FURNARI, Eva. *Filó e Marieta*. 1ª edição. São Paulo: Edições Paulinas, 2000

Cristina, antes de iniciar a história, convidou os alunos para permanecerem em roda. Em seguida, colocou um chapéu de bruxa, o que gerou muita comoção na turma. De forma contrária ao que ocorreu na contação de história anterior, a professora preocupou-se com a face lúdica da trama e com a interação dos alunos com texto, utilizando-se das estratégias de leitura abaixo:

- 1) Localização de informações: “*O que está escrito aqui?*”, apontando para o título; “*Como se chamam mesmo as bruxas?*”.
- 2) Levantamento de hipótese: “*Gente, quem serão essas duas, heim?*”; “*Por que vocês acham que elas são bruxas?*”; “*O que vai acontecer agora que apareceu um gato, um rato e um cachorro?*”.
- 3) Verificação de hipótese: “*Aconteceu isso mesmo com os bichos, gente?*”.
- 4) Inferência: “*E agora que deu maior confusão? Será que Filó vai dar outro presente para Marieta?*”.
- 5) Avaliação: “*Gostaram da historinha?*”; “*Por quê?*”

As crianças se divertiram muito e logo depois de realizarem coletivamente a síntese da história, foram convidadas para dramatizar a narrativa, o que deixou todos muito entretidos e animados.

Trata-se de uma obra constituída unicamente por textos visuais, o que despertou a atenção e o interesse dos educandos de maneira peculiar. Já foi discutida a questão das ilustrações nos livros de literatura infantil, baseando-se em problematizações de Ramos

e Pannozo (2004), Castello (2009) e Belmiro (2008), que, sob perspectivas distintas, afirmaram que, no momento em que a criança ainda não domina a tecnologia da escrita, os aspectos visuais de uma obra assumem importância crucial, à medida que promovem uma leitura autônoma e íntima e que reforçam o lúdico e as brincadeiras, ampliando os horizontes culturais do pequeno aprendiz.

Oliveira (2008) salienta que, a partir do século XIX, as ilustrações de livros individualizam-se como arte, de forma que hoje não se pode negar o poder dessa linguagem e sua influência no olhar dos jovens leitores. Assim:

Da mesma forma que um projeto de uma casa não se limita a uma idéia de casa, mas sim à idéia de um morar dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. (MORAES, 2008, p.49)

No caso específico da obra *Filó e Marieta*, de Eva Furnari, por exemplo, os espaços brancos das páginas destoam do colorido das personagens (Filó tem cabelos verdes e Marieta, vermelhos) de forma que a criança seja levada a focar as bruxas e suas expressões faciais, levantando hipóteses sobre o porquê de elas sorrirem, ficarem tristes ou assustadas e até mesmo surpresas com o rumo dos acontecimentos.

A cor é o elemento visual de maior grau de sensualidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor. É possível elaborar um grande número de relacionamentos entre a cor e outros elementos, alcançando significados bastante diversos. (BIAZETTO, 2008, p.77).

Cristina parece ter se apropriado desse ambiente lúdico e explorou com eficácia os elementos presentes do texto visual: “*Por que Marieta fez essa cara, heim?* (ao receber o primeiro presente de Filó).

Ítalo Calvino, em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio* apud Castanha (2008), afirma: “Mas eu, que ainda não sabia ler, passava otimamente sem essas palavras, já que me bastavam as figuras (...). Os adultos, na contramão, “desalfabetizam-se” em relação à leitura de imagens, perdendo gradativamente detalhes como a “expressão das personagens, os elementos do cenário, percepção de formas e

cores, que antes eram determinantes para a compreensão da história” (Castanha, 2008, p.145).

A professora em questão, nessa história, parece ter aproximado a obra do universo do pequeno leitor, permitindo que ele contemplasse as imagens como forma de arte. Entretanto, suas práticas posteriores com relação à literatura, ou melhor dizendo, a ausência delas, levaram a pesquisadora a refletir se, na verdade, tratava-se de um evento único, que buscou atender a uma realidade mais pragmática: a apresentação dos alunos no *Alfalendo*.

Então, nos dias que decorreram após a leitura da obra, alguns alunos selecionados passaram a se ausentar das aulas para ensaiar a teatralização<sup>26</sup> de *Filó e Marieta*.

No que diz respeito a esse assunto, a propósito, Falabella (2007) reflete sobre as possibilidades de encontro entre as dimensões da literatura e do teatro, que contribuiriam para o estímulo à leitura. Poder-se-ia pensar em teatro (literatura dramática) como literatura e literatura (não dramática) enquanto teatro:

A junção entre literatura e teatro está justamente no trabalho com o dramático e com o épico. O primeiro refere-se a “toda obra dialogada em que atuam os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador” (Rosenfeld, 2000, apud Falabella 2007). Já por épico, entende-se por “toda obra – poema ou não – de extensão maior em que um narrador apresenta [r] personagens envolvidos em situações ou eventos” (Rosenfeld, 2000, apud Falabella, 2007).

A obra *Filó e Marieta* enquadra-se melhor em uma literatura dramática, em que as personagens apresentam-se como autônomas e os acontecimentos se realizam em tempo presente, embora se torne tarefa complexa caracterizar uma obra infantil imagética nesse ou naquele segmento de gênero literário (épico, lírico e dramático).

Para os alunos da professora Cristina, com exceção daqueles que não foram selecionados para atuarem na peça, essa relação construída entre teatro e literatura traduziu-se em diversão, “multiplicando suas potencialidades, mediante o processo de

---

<sup>26</sup> Termo considerado inadequado por Falabella que afirma: “Parece-me algo que remete ao teatro como clichê, como se existisse de fato uma receita para se fazer teatro” (2007, p.140).

apropriação criativa dos elementos específicos de cada manifestação artística” (Falabella, 2007, p.144).



Figuras 8 e 9: Fotos retiradas no evento *Alfalendo* do ano de 2010, referente à apresentação da crianças do teatro baseado no livro de Furnari (2000).

Passemos agora para outra análise da prática da educadora Natália.

Após convidar os seus alunos para se dirigirem ao local costumeiro de se contarem histórias, abaixo de uma árvore localizada no pátio da escola, a professora inicia seu discurso:

*Vou contar uma história para vocês, que vocês vão adorar.  
Vovó contava umas histórias muito legais para mim, sabe,  
Virgínia? E os meninos gostam demais, não gostam, gente?.*

Trata-se de uma história em que existia um coelho que gostaria de beber a água no poço do desejo. Entretanto, no caminho até lá, havia uma onça que adoraria devorá-lo. Para alcançar o seu objetivo, o felino utiliza-se de uma série de artimanhas para enganar o esperto animal: lambuza-se de mel, esconde-se atrás das árvores, dentre outras, até que resolve fingir-se de morto. O coelho, muito perspicaz, disse a todos os animais que estavam preocupados ao redor da onça: “Não se preocupem. Se ela estiver mesmo morta, dará três suspiros”. Não deu outra. A onça suspirou e na terceira vez que o fez, o coelho saiu em disparada, percebendo que a suposta morte nada mais era do que uma das estratégias da onça para pegá-lo.

Após ter contado a história, Natália pergunta às crianças se elas gostaram da narrativa e volta para sala de aula, pedindo a elas que escrevessem no caderno “O COELHO E A ONÇA” e, em seguida, ilustrassem o conto.

A professora em questão afirmou ter bastante contato com as histórias da tradição oral em virtude da presença marcante de sua avó durante a infância. Agora, exercendo a função de educadora, parece frequentemente rememorar essas lembranças, trazendo à tona essas histórias, contadas para seus pequenos ouvintes.

Essa prática de contar histórias oralmente, que tanto fascinou Natália quando criança, vai ao encontro dos dizeres de Amarilha (2010): “Desde a década de 1990, quando iniciamos nossos estudos, constatamos que quando o/a professor/a quer obter tranquilidade em sala de aula, uma de suas estratégias é anunciar: “Vou contar uma história”. Assim, ela/a consegue o controle da turma” (2010, p.89)

Entretanto, segundo a própria autora, algumas vezes a narrativa oral pode sofrer resistência por parte dos ouvintes, em virtude da precariedade da cultura auditiva. Cabe ao professor, portanto, ser o mediador de leitura, de forma a iniciar as crianças nos ritos necessários para uma escuta da história.

Ao que tudo indica, Natália estava em pleno processo de ensino desses ritos, uma vez que, frequentemente, seus alunos se dispersavam, o que atrapalhava a fluidez da narrativa.

Pode-se pensar a história oral sob outra perspectiva. Já que se está falando de uma narrativa que se insere em uma prática social de contar história, torna-se importante ter um ambiente adequado, de maneira que a literatura oral consiga “reviver essa relação entre literatura e prática social que está na estrutura do texto” (Amarilha, 2010, p.83)

Dessa forma, embora a iniciativa da professora de contar história fora do ambiente formal de sala de aula tenha se mostrado interessante, a escolha por realizá-lo no pátio é questionável, tendo em vista que sua voz competia com barulhos ruidosos do ambiente: carros, casa do vizinho, momento de lazer de outras crianças, o que incitava seus alunos ainda mais à dispersão. Onde se encontra o espaço da biblioteca nesse contexto? Aguardemos essa discussão para a próxima seção.

Vejamos outra prática:

Natália entregou aos alunos uma folha fotocopiada em que se encontrava o poema *O pato*, de Vinícius de Moraes:

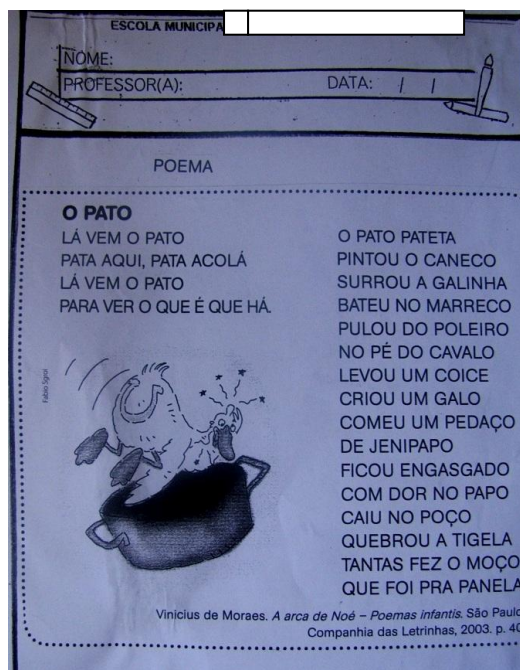


Figura 10 – Atividade de Literatura, trabalhada pela professora Natália, que consistia em identificar com cores iguais palavras que rimam.

Ela já vinha trabalhando com muita frequência o conceito de rima com as crianças, por meio de jogos pedagógicos e de atividades de escrita: “*Rima é quando a palavrinha termina igual*”. Nesse dia, a professora escreveu no quadro algumas palavras, sempre formando com outras um casal rimado. As palavras terminadas de forma idêntica eram coloridas com a mesma cor. Após essa atividade coletiva, ela solicitou que as crianças fizessem o mesmo com o referido poema, entregando-lhes muitos lápis de colorir. Algumas entenderam a proposta de atividade e outros, nem tanto.

Ao que tudo sugere, Natália utilizou-se de um poema como ferramenta para se aplicar o conceito de rima, muito trabalhado com os estudantes. Ao longo de todas as aulas, percebeu-se um depurado conhecimento da professora de práticas que objetivam a alfabetização. Entretanto:

(...) não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente, se está a seu alcance a concretização e expansão

da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização das leituras precedidas, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2003, p.29)

Isso seria um mediador preocupado com a formação crítica do leitor, o que não se confunde com sua missão pedagógica. Natália, apesar de se mostrar uma eficiente alfabetizadora e uma profissional preocupada em inserir a literatura no universo da escola, ainda reconstrói sua concepção do que é literatura e da legitimação dessa instância na escola:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo esse último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p.30)

Assim, mostra-se de fundamental importância trabalhar com textos literários, de maneira que os alunos transcendam a materialidade linguística textual, alcançando reflexões mais significativas que envolvem as descobertas do seu ser e da realidade que os cercam.

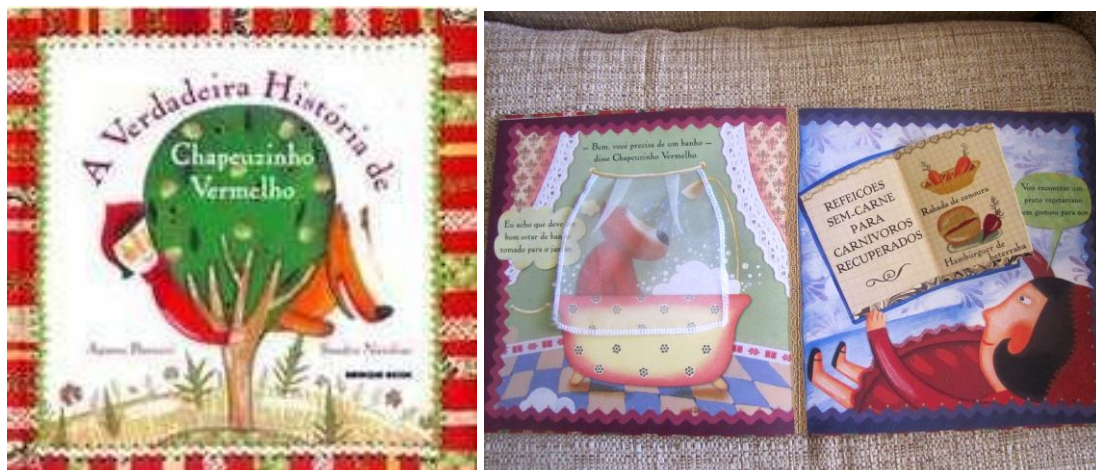
### **3.3 A intervenção da pesquisadora**

Em certo dia, Natália mostrava-se muito rouca, o que a impossibilitava de contar histórias. Pediu a pesquisadora, então, que o fizesse para ela, caso isso não atrapalhasse a pesquisa. Por coincidência, a mestrande estava com o livro “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, e que, na manhã do mesmo dia, havia sido contada para seus alunos, na escola em que ela atua como professora.

Trata-se de uma narrativa que tenta modificar o olhar que os leitores têm de Chapeuzinho Vermelho e do Lobo, construído por meio da leitura da história mais conhecida e recorrente na atualidade. Na verdade, o Lobo Mau havia cansado de ter atitudes tão imorais. Por isso, pede ajuda à Chapeuzinho para se redimir. Tudo transcorria tranquilamente, até que ele começa a se tornar mais famoso e cobiçado do



que ela própria. Chapeuzinho não gostou nada dessa história e tramou um plano para que o Lobo Mau fizesse jus novamente ao nome: deu-lhe um sanduíche de carne, mesmo sabendo que há muito o lobo havia se tornado vegetariano. O final da história, todos conhecem: é o início da história oficial.



Figuras 11 e 12 – Referência: BARUZZI, Agnese (tradução: NATALINI, Sandro). *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*. 3ª edição. São Paulo, Brinque-book, 2010.

Tendo constatado a situação sonora da escola, que compreendia uma massa de sons indiscriminados, a pesquisadora resolveu negociar o momento de contação de história, de forma que alunos pudessem tentar focalizar a dominância do som de sua voz em detrimento dos ruídos do ambiente:

*Gente, vamos fazer um combinado? Eu vou contando a história e vocês falam quando eu perguntar alguma coisa, tá? Porque se não, fica falando todo mundo junto e já tem a barulheira da escola, tá?.*

A mestrandia, que já havia se apropriado dos conhecimentos sobre as estratégias de leitura, lançou mão dos recursos teóricos construídos ao longo de seus estudos sobre o tema:

- 1) O antes da leitura: *Vocês conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho? Como é? Então por que essa história é a verdadeira história? A outra é mentirosa?*
- 2) O durante a leitura: *Por que o lobo escreveu essa cartinha para a Chapeuzinho Vermelho? O que será que a Chapeuzinho Vermelho vai fazer? Para que a Chapeuzinho vermelho criou um cardápio de refeições sem-carne para o Lobo? O plano da*



*Chapeuzinho Vermelho deu certo? Essa cara da Chapeuzinho Vermelho é de quê? O que será que ela está planejando?*

3) O depois da leitura: *Gostaram da história? Qual é o final da história? A Chapeuzinho Vermelho é tão boazinha como a gente pensa? E o Lobo? É tão mau assim?*

Após ter analisado sua prática, a pesquisadora decidiu também problematizá-la.

No intuito de obter um direcionamento na leitura, fato esse não observado ao longo dos momentos de literatura dirigidos pela professora Natália, a pesquisadora agiu de maneira que dificultasse o direito do aluno à voz, como se ele tivesse o dever da escuta.

Certas interferências dos educandos deram-se no momento em que a mestranda não esperava e, em algumas situações, principalmente naquelas em que muitas crianças falavam juntas e em tom alto, tentando competir com o barulho do ambiente da escola, ela negou-lhes ou minimizou-lhes a participação.

Sugere-se, neste instante, a discussão de Amarilha (2010), que afirma:

Formas diversas de interação social como a dominância (em que uma voz é o foco e os outros a escutam), o diálogo (em que ocorre troca de turnos), a cooperação (um enunciado colaborando com o outro para chegar a um consenso) e o conflito (as diferentes posições sobre um mesmo tema) são, na discussão, neutralizadas em favor do império do som. (2010, p.101)

Na prática relatada, no intuito de se obter um suposto silêncio, a interação entre mediadora de leitura e alunos focou a dominância e possibilitou, em alguns momentos, o diálogo, mas certamente não encorajou a cooperação e nem o conflito, minimizando o potencial de aprendizagem que a leitura verdadeiramente compartilhada oferece.

De qualquer modo, o pedido de Natália mostra que, mesmo privada momentaneamente de sua voz, ela não abriu mão do momento da literatura, atribuindo-lhe importância fundamental para a formação das crianças.

Nesse item, foram descritas e problematizadas as práticas pedagógicas que envolvem o uso da literatura em sala de aula. Na seção seguinte, intenta-se teorizar sobre fatos observados fora desse ambiente e sobre discursos das profissionais de educação, de forma a entender como esses fatores podem intervir na prática do professor.

### 3.4 As professoras e sua relação com a escola

Nesse item, serão descritos fatos e discursos que não dizem respeito especificamente à prática literária de Cristina e Natália, mas que podem interferir diretamente nela.

Cristina, em vários momentos de conversa informal com a pesquisadora, disse-lhe que a escola onde trabalha se embasa em rígidas concepções e atitudes para alcançar o que a instituição entende como uma boa educação. Não raras as vezes, a professora denuncia que a direção fornece pouco material para o trabalho pedagógico, embora o tenha em demasia. Além disso, a docente declara que o desenvolvimento do trabalho é cerceado pela direção da escola, que entende que tudo que se realiza em determinada sala deve contemplar todos os membros e estudantes daquela instituição:

*Eu, por exemplo, queria fazer o bolo da história da “Filó e Marieta”, mas como é que faz? A Ivani (diretora) disse que eu tinha que fazer o bolo pra escola inteira e não só pra sala. Aí, não tem jeito.*

Prefere-se que as atividades mais lúdicas e de recreação sejam realizadas no período da tarde (Escola Integral) e que, pela manhã, as educadoras restrinjam-se à alfabetização dos alunos. No que se refere à literatura, Cristina disse que nem todos os livros podem ser trabalhados:

*Histórias de sereia, de acordo com ela (a direção), faz apelo à sexualidade e não pode ter muito bicho dançando não, porque se não, ela fala que é tipo apologia ao homossexualismo, sabe?.*

Cristina parece ter algumas dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho, o que poderia explicar, em parte, o porquê de suas preferências por práticas pedagógicas mais tradicionais e o motivo pelo qual não se mostra muito empenhada em realizar um trabalho sistemático com a literatura.

(...) a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas, descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade. (AGUIAR, 2007, p.18)

Qual é o verdadeiro lugar da literatura em uma escola que mostra dificuldades em aceitar novas propostas e liberdade na ação pedagógica? Ao que tudo indica, essa instituição entende que:

(...) a escola precisa providenciar currículos, disciplinas e programas que dêem conta dos conteúdos a serem repassados aos alunos, em termos de conhecimentos e atitudes. O saldo final, em certas situações, é o tratamento inadequado do texto literário, em vários aspectos. (AGUIAR, 2007, p.20)

Assim, o local onde essa educadora trabalha parece não lhe fornecer ambiente de experimentação e de ludicidade, o que faz com ela trate a literatura como outro componente qualquer da grade curricular, não lhe atribuindo uma especificidade necessária para o trabalho com a leitura verdadeiramente literária.

Além disso, Cristina afirmou que não existe o momento do repasse, quando seriam socializadas nas escolas discussões e desafios propostos pelo Núcleo de Alfabetização. Então, somente as professoras que trabalham em outras instituições de Lagoa Santa têm contato com as discussões realizadas no Núcleo. Ora, por mais que esse seja o caso dela, percebe-se uma falta de unidade no tratamento das ações pedagógicas na referida escola, o que gera, obviamente, uma dificuldade ainda maior para o desenvolvimento do trabalho inovador proposto pelo Núcleo de Alfabetização, que inclui práticas docentes voltadas especificamente para a leitura literária.

A prática dessa escola vai de encontro à proposta do Núcleo e às discussões de Nóvoa (1995) e Tardif (2002), já realizadas no capítulo dos percursos metodológicos, que revelam a importância da criação de redes de formação, em que os docentes trocam experiências e promovem uma formação mútua, dando corpo e unidade ao exercício das práticas pedagógicas.

No que se refere à relação da professora Natália com sua escola de atuação, constatou-se essa rede de formação. A educadora atende às demandas de suas colegas, troca experiências com elas, realizando uma formação verdadeiramente em rede, que é a proposta central do Núcleo:

Leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas) acontece nos momentos em que o lido se enraíza naqueles que leem e também quando os textos são comentados

com os outros, na troca, no elogio, na crítica, no relato, em situações nas quais se fala de livros e de histórias, contos, poemas, ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores. (KRAMER, 2010, p.115)

Isso explica, talvez, o porquê de Natália trabalhar cotidianamente com a literatura, embora se observem ressalvas em sua atuação, como elucidado anteriormente. Os membros dessa escola, em geral, dividem suas vivências e, a partir dessa troca, essas vivências transformam-se em verdadeiras experiências, o que fomenta a experimentação e a liberdade, preceitos básicos para se desenvolver um trabalho com a leitura literária.

Nas duas escolas, entretanto, constataram-se bibliotecas precárias, o que será objeto de análise na seção seguinte, o que pode explicar, em parte, a dificuldade em se manter maior fluidez nas práticas pedagógicas que se referem ao letramento literário.

### **3.5 Retomando e repensando...**

No primeiro capítulo, discutiu-se sobre o texto de Magda Soares (2006) intitulado *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, tecendo-se reflexões sobre as três instâncias de escolarização da literatura. Agora, estabeleçamos uma relação entre esse artigo e os fatos observados ao longo da atuação da pesquisadora nas duas escolas, campos de pesquisa.

Um das instâncias, nomeada *leitura e estudo de textos*, evoca discussões que se referem às práticas pedagógicas que envolvem o livro literário, geralmente inadequadas do ponto de vista de seleção de textos. Ora, as histórias “Ed, o hipopótamo” e “Binho”, por exemplo, contadas respectivamente pelas professoras Cristina e Natália, apresentam caráter sobremaneira moralista, explorando pouco os recursos expressivos ligados à enunciação literária. Esse fato sugere que as educadoras ainda não têm claras as funções da literatura, já anunciadas por Antonio Candido em 1972 e resgatadas no capítulo teórico dessa dissertação. Ao que tudo indica, essas profissionais de educação ainda não se desvincularam de concepções pretéritas que se utilizavam da literatura como ferramenta para transmissões de valores e ensinamentos, o que foi amplamente discutido também na escrita inicial desta pesquisa.

Já a outra instância, *a leitura e estudo de livros de literatura*, enfoca como os professores utilizam-se da literatura em sua sala de aula, o que frequentemente envolve atividades impositivas, avaliativas e desprovidas de significados para a criança. Ao proporem tarefas que se restringiram a questões de localização de informações e transmissão de valores, Cristina e Natália acabaram por corroborar a faceta altamente didática dos livros selecionados. O mesmo ocorre nas atividades propostas por essa última educadora, que sempre pede aos seus alunos para copiarem do quadro uma frase ou um excerto que evoca a história contada, como pretexto para se trabalhar com a alfabetização.

Entretanto, ressalta-se a prática de Cristina com relação ao seu trabalho com o livro “Filó e Marieta”, que se aproxima do que se entende por uma escolarização adequada da literatura, por vincular-se com a seguinte concepção:

(...) o letramento literário deve assumir, cada vez mais, seu caráter de jogo – de ação livre, executada com expressão da imaginação e catarse, articulada nos níveis do possível, do impossível, do vivido e do contingente, sentida como algo que desconstrói os estereótipos do cotidiano e instaura o círculo mágico do prazer. (PEREIRA, 2007, p.44)

Assim, ao se caracterizar como bruxa e teatralizar junto aos seus alunos as cenas vividas pelas personagens da história, Cristina estimulou a imaginação das crianças, e assim todos puderam experimentar momentos de prazer e de reconstrução de sentimentos, vivenciados por meio da realidade ficcional.

Por fim, tem-se a instância que diz respeito à biblioteca escolar, entendida como “estatuto simbólico que constrói certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição não escolar...” (p.23). Sabe-se que esse espaço tem sido alvo do empenho do município de Lagoa Santa. Entretanto, contata-se ainda certa precariedade desse ambiente nas duas instituições pesquisadas.

Na primeira escola, onde Cristina ministra aulas, a biblioteca está em fase de construção. O espaço destinado a esse fim é grande, mas há lá pouquíssimas obras e os móveis estão sendo adquiridos aos poucos, o que não torna o local frequentável nem pelos professores e nem pelos alunos. Como já mencionado anteriormente, Lagoa Santa

recebe títulos literários provenientes de programas governamentais, como o PNBE, mas também um acervo maior, oriundo da doação do CEALE/UFMG. Todavia:

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor (FERNANDES, 2007, p. 31).

A biblioteca, nesse contexto, mostra-se um ambiente propício para trocas de experiência entre leitores e para contatos com os mais diversos gêneros literários, fortalecendo o processo de leitura como uma prática social. Tudo isso não tem sido vivenciado pelos educadores e estudantes dessa escola, minimizando o seu potencial como leitores literários.

Já na escola onde atua Natália, a precariedade da biblioteca envolve outros fatores. Até o dia quando a pesquisadora interromperia a pesquisa de campo no local, ela não havia visto nenhuma aula na biblioteca, o que foi justificado pela própria professora:

Professora: *“A gente suspendeu as aulas de biblioteca porque a gente tá muito ocupado com o Alfalendo”*

Pesquisadora: *“Mas o Alfalendo não trabalha com a literatura? Como que não tá funcionando a biblioteca?”*

Professora: *“A professora de biblioteca tá muito ocupada ajudando as outras professoras a fazerem os livros para a exposição. Não dá pra ela dar aula de biblioteca”.*

O evento *Alfalendo*, ao que tudo indicava, parecia ter alterado bastante a rotina da escola, já que exigiu um tempo grandioso das educadoras.

No último dia de atuação da mestranda em campo, após o evento *Alfalendo*, Natália disse:

*Hoje você vai poder ver a aula de biblioteca. Eu já até avisei a menina (professora de biblioteca) que você vinha hoje.*

No momento e no dia que se destinava a esse fim, Natália ficou sabendo que a professora de biblioteca havia faltado:

*Gente, eu avisei a menina. Nossa, que raiva, que falta de responsabilidade.*

Natália procurou alguma justificativa da ausência com a coordenação pedagógica. Após a conversa que ocorreu em sigilo, voltou a atenção até a mestranda:

*Eu acho que ela não veio, porque você ia vir. Eu mesma vou dar aula na biblioteca, só pra você conhecer lá.*

Ao chegar à biblioteca, as crianças fizeram bagunça, dispersaram-se e não pareciam conhecer direito aquele lugar. Davam cambalhotas e brincavam de pega-pega sobre o tatame. As crianças pegavam os livros, folheavam-nos e os devolviam para o balcão. Os livros estavam empoeirados e divididos segundo o seguinte critério- somente para fins oficiais, já que, na prática, não havia qualquer divisão-: etiquetas verdes para obras destinadas ao infantil I; amarelas, para o infantil II; e azuis, para infantil I e II. A pesquisadora questionou à professora essa divisão, mas ela não soube responder o porquê de os livros estarem etiquetados dessa maneira.

Todas essas constatações levaram a pesquisadora a acreditar que esse espaço não era frequentado com assiduidade, seja antes do evento do *Alfalendo* ou em qualquer outro momento.

Que papel é esse da biblioteca escolar? Esse espaço tem favorecido o letramento literário dos alunos? Talvez, poder-se-ia pensar em uma biblioteca que ainda se mostra carente de elementos favorecedores de uma escolarização adequada da literatura.

Após o exposto, passemos agora para a análise da prática literária em duas outras escolas.

### **3.6 A literatura no projeto *Alfalendo*: analisando os eventos da biblioteca escolar**

Essa seção assim se denomina, pelo fato de a pesquisadora considerar as práticas pedagógicas a seguir relatadas, como aquelas em que as professoras valorizam a literatura em detrimento do processo de alfabetização, entendendo o livro literário como instância fundamental para o gosto e a formação de leitores.

Durantes os meses de novembro e dezembro de 2010, a pesquisadora pôde acompanhar duas professoras que, no momento, atuavam na biblioteca da escola e que também pertenciam ao Núcleo. Essa escolha de ambiente para a pesquisa de campo deveu-se aos seguintes motivos principais: sabe-se que o Núcleo valoriza o ambiente da biblioteca como aquele em que se fomenta o hábito de leitura e discute com os membros do Núcleo a necessidade de se aprimorar a infra-estrutura e a mediação dos profissionais que atuam nesse local.

Qual era o estado da biblioteca e, principalmente, como as práticas pedagógicas estavam sendo desenvolvidas nesse espaço? Esses questionamentos nortearam todo o trabalho. Além disso, escolheram-se escolas que também contemplavam alunos do ensino fundamental, como forma de entender se o nível fundamental influenciava as práticas pedagógicas que orientavam as professoras da educação infantil.

### **3.7 As professoras da biblioteca**

A professora Patrícia advém de camada popular: seu pai possui o ensino fundamental completo e sua mãe não finalizou esse nível de estudo. Entretanto, desde muito cedo, teve contato com a literatura, por intermédio de sua irmã, que lia histórias para ela. Porém, apenas depois de seus filhos crescidos, voltou a estudar e se formou no Magistério.

Patrícia é uma profissional séria e rígida com suas colegas de trabalho, com as quais sempre se comunica para saber na prática como tem se dado o encaminhamento das discussões realizadas no Núcleo e para lhes retirar dúvidas.

Na biblioteca, sua função baseia-se na organização do ambiente, por meio do registro da saída e entrada de livros, do controle das obras nas prateleiras, da etiquetagem dos títulos e dos pedidos de aquisição do material. O acervo mostra-se muito bem organizado, separado por cores e gêneros, como se observa a seguir:





Figuras 13 e 14 – Apresentam duas fotos que mostram o ambiente da biblioteca, que contém chamadas de livros no quadro; mesas e cadeiras, para serem utilizadas pelas crianças; bolsões de plástico dentro dos quais os livros ficam separados por cores de acordo com o gênero a que pertencem.

Além disso, todo ambiente da biblioteca é convidativo: muitas cores, arejado, espaçoso, com chamadas de livros colocadas em um quadro, com almofadas esparramadas pelo chão. Tudo isso favorece a aproximação do leitor com o livro. Ressalta-se, também, que a visita à biblioteca com os alunos é sistemática e organizada, o que torna o local familiar para os estudantes.

Consideramos a necessidade de que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre os sujeitos e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva. Aos alunos, sem discriminação, serão oferecidas ocasiões de frequentar agências sociais mais amplas (como bibliotecas públicas, livrarias, feiras, encontros com escritores) e interagir com modalidades várias, como jornais, revistas, catálogos, almanaques, que funcionem como mediadores de leitura. Nesse contexto, a biblioteca escolar desempenha o papel de irradiadora e catalisadora dos bens culturais à disposição do aluno. (AGUIAR, 2007, p.252)

Bem se sabe, como já discutido no capítulo teórico desta dissertação, que a escola, na grande maioria das vezes, volta-se para o interesse de seus próprios herdeiros, isto é, indivíduos com alto capital cultural (Bourdieu, 1998), o que impossibilita a plena democratização da cultura, em que uma das facetas é o acesso à leitura, inclusive, literária.

Entretanto, ao democratizar a biblioteca escolar, como ocorre na instituição pesquisada, a escola oferece possibilidades de acesso às quais aqueles alunos não teriam por outras vias, visto que a família, entendida também como uma instância de intermediação da

criança com o livro, não tem, em geral, contato com esse bem cultural (livros literários), já que adveio de camadas populares.

Assim, a biblioteca funciona como catalisadora, já que dispõe de um material riquíssimo para leitura, apreciação e formação do aluno, e como irradiadora de saberes e cultura, porque ela não se fecha em si mesma. Há relatos, inclusive nessa escola, os quais sugerem que, a partir do trabalho sistematizado de leitura literária com as crianças, as famílias também se tornaram leitoras, já que além de passarem a frequentar a biblioteca pública do município, pedem frequentemente aos seus filhos que peguem livros emprestados na biblioteca escolar para serem lidos por seus pais ou por outros membros desse núcleo.

Toda a escola parece entender a primordial função da biblioteca para a formação de leitores. Patrícia disse à pesquisadora, certa feita, que a equipe pedagógica da prefeitura de Lagoa Santa queria dividir o espaço da biblioteca em dois: um seria destinado a esse mesmo fim e o outro a uma sala-recurso, para alunos com dificuldades de aprendizagem. As profissionais dessa escola não gostaram da resolução da prefeitura e, em virtude disso, renunciaram à sala de professores (agora, elas almoçam e conversam na cozinha), que passou a se destinar aos alunos com essas dificuldades.

Ora,

numa perspectiva de democratização cultural, [em] que a população possa fazer suas escolhas livremente, após obter recursos necessários para isso, tanto em termos de formação intelectual e estética quanto em termos materiais. (...), reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve, como direitos de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade de bens culturais que a existência humana pode abarcar. (PAULINO, 2001, p.118)

Certamente, a aceitação por parte do grupo docente em diminuir o espaço da biblioteca significaria interromper os avanços que a escola já alcançou rumo à democratização cultural; já o espaço da biblioteca e sua forma de organização diz muito da importância

que essa escola atribui a esse local e, subsequentemente, do esforço com a qual as práticas pedagógicas referentes ao uso desse espaço são construídas.

Patrícia não ministra aulas na biblioteca frequentemente, mas ao que tudo sugere, exerce, além das outras funções, fundamental importância como mediadora de professores e alunos:

Aluno: “*Ô, Tia. Que livro é melhor pra eu levar pra casa, heim?*” (aluno pedindo auxílio à Patrícia diante de alguns títulos que estavam sobre a mesa).

Outra professora: “*Você acha que vai ficar bom se eu fizer essa atividade com o livro que li pros meninos*” (pedindo a Patrícia aprovação sobre a atividade posterior ao processo de leitura).

Pensar a relação leitura e escola requer colocar a questão tão inicialmente posta: se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro, é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. (...). Então, a pergunta que se coloca: é possível ensinar a ler sem se dar conta do que é leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? (LEAL, 2006, p.264)

A afirmação acima parece corroborar as respostas dadas pelas professoras ao questionário aplicado durante a pesquisa, com relação às políticas governamentais de fomento à leitura. Todas consideram o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) um investimento positivo do governo, no entanto, ressaltam a importância de se trabalhar com a “outra ponta”, isto é, com as próprias educadoras, de maneira que elas se apropriem de conhecimentos necessários para uma prática que fomente o letramento literário dos educandos.

Patrícia, embora sem formação superior, parece compreender seu fundamental papel como mediadora. Conhece as estratégias de leitura, sabe aplicá-las, e mais: entende a necessidade de contribuir para a formação do gosto do aluno. Para isso, preocupou-se em ler os livros da biblioteca onde atua. Assim, de acordo com a demanda do estudante, ela lhe oferece um universo de possibilidades de obras, o que facilita o processo de escolha do pequeno leitor, além de aproximá-lo do mundo da leitura.

Maria Auxiliadora parece ter um processo de escolarização e de atuação profissional semelhante ao de Patrícia.

A educadora advém de camada popular: seu pai, poeta, tem somente o ensino fundamental completo. Sua mãe, que fora dona de creche, não finalizou esse nível de ensino. Entretanto, desde muito cedo, convivia com a literatura, principalmente por intermédio da figura materna, que lhe contava inúmeras histórias.

A profissional entrou em 2010 no Núcleo de Alfabetização e, desde então, atua na biblioteca. Mostra-se muito empenhada na função que ocupa e durante todo esse tempo dedicou-se sobremaneira à organização desse espaço, que atende alunos do maternal até os anos finais do ensino fundamental. Em contrapartida ao seu esforço, exige que as suas colegas de profissão cumpram o planejamento proposto e os horários combinados, destinados à biblioteca.

Ela não ministra aulas na biblioteca frequentemente, mas o trabalho com os livros de literatura é realizado sistemática e organizadamente pelas professoras de todas as etapas de ensino até o 4º ano, mesmo não sendo os 2º, 3º e 4º anos contemplados pelo Núcleo.

Conhecer um pouco a trajetória escolar e familiar das pesquisadas mostra-se tarefa importante, à medida que os sentidos que elas atribuem à literatura não se revelam acabados e autônomos. Na verdade, a aprendizagem literária nunca se interrompe, passando por várias fases durante a vida do sujeito.

Paulino (2010) divide essas fases em três momentos principais:

(...) Teríamos, pois, a iniciação literária que faz-se com as primeiras escutas e leituras de narrativas e textos de outros gêneros literários (...), que seriam prazerosos a ponto de incentivar o sujeito ouvinte/leitor a prosseguir no processo.

A outra fase seria a formação do sujeito-leitor e corresponde às leituras literárias realizadas, não por obrigações escolares *strictu sensu*, mas por motivações internas, geralmente ocorridas na infância e na adolescência, embora possam também ocorrer em outras idades. (...)

A terceira fase seria a realização literária, em que o sujeito se vê ainda mais livre de mediações externas, escolares ou não, e busca na vida cotidiana convivência com obras literárias de seu agrado. (...) (PAULINO, 2010, p.144)

Em relação às duas professoras pesquisadas, dir-se-ia, portanto, que ambas estão no que se entende como 2ª fase, pois demonstram prazer ao ler livros literários e têm contato

com eles cotidianamente, levando-os para suas casas e lendo-os em momentos de descontração e lazer. Entretanto, ainda não se pode falar de educadoras que leem frequentemente livros de literatura adulta, o que sugere que suas leituras ainda se encontram vinculadas, de certa maneira, ao ambiente escolar onde atuam.

Tanto Patrícia quanto Maria Auxiliadora tiveram um processo de contato com a literatura que lhes forneceram condições, principalmente em virtude do ambiente familiar, para se desenvolverem como leitoras literárias. Aliás, os membros do Núcleo, em geral, apesar de a maioria ter advindo de camadas populares, apresentaram, em algum momento da sua história, um contato motivador com a literatura, seja por intermédio da família nuclear, parentes ou amigos próximos ou a própria escola, como se verifica no gráfico a seguir:

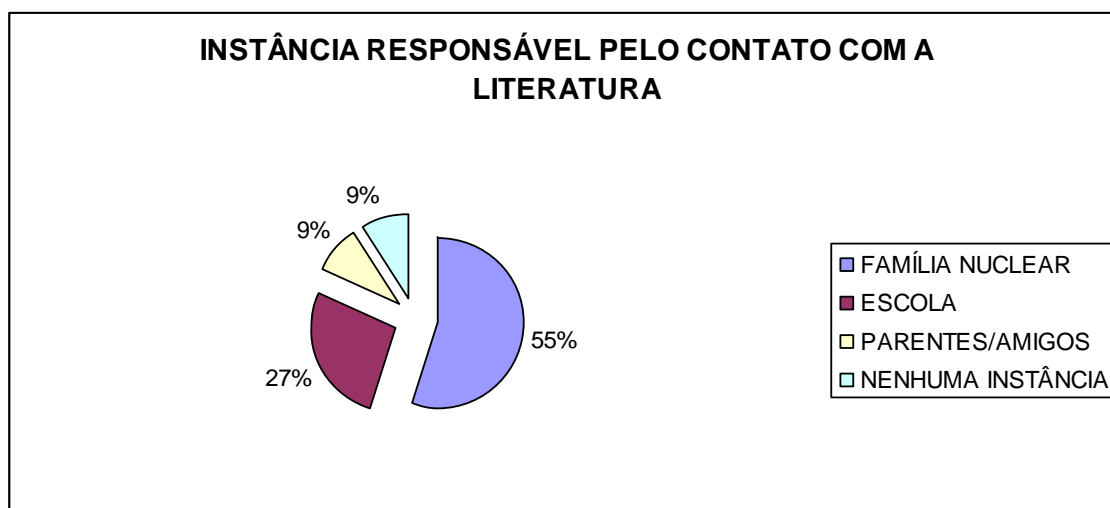


Gráfico 6- Os dados acima demonstram que as professoras, embora advindas em sua maioria de camadas populares, tiveram na família nuclear uma importante instância de formação leitora. Nesse sentido, levando-se em consideração que os pais das professoras não tiveram contato a longo prazo com a escola, evidenciam-se os processos de transmissão da literatura oral, que permitem que as narrativas e poesias perdurem e se transformem ao longo do tempo.

A seguir, problematizar-se-ão práticas, de ambas as educadoras, em que elas atuaram como professoras na biblioteca, mediando diretamente o processo de leitura dos alunos.

### 3.8 As práticas de leitura literária na biblioteca

Para os alunos do 2º ano, Patrícia resolveu, no momento de biblioteca, apresentar-lhes o áudio-livro “Cabeça da Medusa e outras lendas gregas”, de Orígenes Lessa:

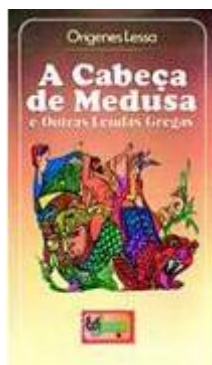


Figura 15 – Referência: LESSA, Orígenes. *A cabeça de Medusa e outras lendas gregas*. 1ª edição. São Paulo: Ediouro, s.d.

Antes do início da história, Patrícia preparou o ambiente, colocando almofadas no chão sobre as quais os alunos iriam se deitar para ouvi-la. Além disso, leu e discutiu com as crianças uma pesquisa por ela feita na internet, que discorria sobre fatos e personagens importantes da mitologia grega, como forma de ampliar nos estudantes os seus conhecimentos prévios do assunto.

Durante a história, muito extensa, alguns alunos dispersaram-se, mesmo não atrapalhando o silêncio que imperava no local.

Em outro dia, com a mesma turma, Patrícia discutiu a história e algumas crianças haviam pesquisado na internet sobre o tema, contribuindo para aquele momento de troca de experiências após o contato com a literatura.

Algumas questões nessa prática merecem destaque. Primeiramente, Patrícia se preocupou com o “antes da leitura”, de maneira que os alunos pudessem levantar hipóteses sobre o tema que iria ser desenvolvido na história.

Solé (2008) discorre sobre a importância da motivação no âmbito da leitura:

O termo “motivação” é polissêmico, e por isso, sem qualquer intenção de exaustividade, gostaria de frisar como o entendo no âmbito da leitura. Parece-me que uma atividade de leitura é motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas

curriculares. Entretanto, todas as escolas contam com atividades de biblioteca ou da leitura “livre”, em que se é possível que os interesses do leitor tenham primazia sobre outros parâmetros. (SOLE, 2008, p.43)

Não se entrará aqui na discussão que se refere à afirmação de Solé sobre o fato de todas as escolas contarem com atividades de biblioteca, o que claramente não é uma realidade brasileira. No entanto, no que tange ao termo “motivação”, a autora traz contribuições importantes para esta pesquisa.

A professora Patrícia, ao levar um texto que antecede o da história propriamente dita, procura justamente motivar os alunos para a leitura a ser realizada, predispondo positivamente os estudantes, inclusive aqueles que não se identificam com o tema. Deve-se lembrar de que “o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. (Sole, 2008, p.43)

Assim, o texto serviu de suporte à leitura, no intuito de incentivar e atrair os leitores para a história. A dispersão, ao longo do conto, parece ter se dado mais em virtude do tamanho da história do que propriamente pela falta de interesse dos alunos pelo tema, o que foi comprovado por meio das atitudes das crianças no dia posterior à leitura, quando elas se mostraram muito entusiasmadas em discutir com Patrícia a história.

Outro ponto que se destaca diz respeito às atitudes das crianças diante do espaço da biblioteca. O local parece ter se tornado natural no cotidiano dos alunos e eles já desenvolveram uma postura condizente com um ambiente onde outras pessoas leem e compartilham os mesmos livros: silêncio, quando se faz necessário, e organização.

Nessa perspectiva, a adequação do ambiente à prática de leitura mostra-se questão central,

(...) na medida em que não temos o ambiente adequado, a leitura oral não consegue fazer reviver essa relação entre literatura e prática social que está na estrutura do texto. Essa observação é importante porque a narratividade é uma das maiores conquistas para a nossa humanidade. A narrativa ensinou ao homem a apreensão do tempo pela sequência e pela possibilidade do contínuo; portanto, assegurou a preservação de dados pela memória recorrente, ao mesmo tempo que permitiu

o desdobramento no uso das informações. (...). Além disso, a narrativa cria imagens mentais de ações físicas, fornecendo o palco, os atores, as intenções de uma linha de história. Observa-se, portanto, que narrativa substitui a presença física por uma experiência mental. (AMARILHA, 2010, p. 93 e 94)

A biblioteca em questão favorece o ambiente de leitura e a troca de experiências, seja por sua infraestrutura e organização, seja pela eficiência da principal mediadora desse espaço, fomentando no aluno a constante reelaboração da experiência do viver.

Além disso, o contato desse aluno com narrativas das mais diversas naturezas, como é o caso de histórias da mitologia grega, minimiza os efeitos da institucionalização da infância, do *confinamento* da criança, voltando-se para discussões realizadas no capítulo teórico que se referem ao autor Perroti (1990). Retomando-se: as crianças, ao longo da história, deixaram de estabelecer relações sociais públicas e passaram a ser *confinadas* aos espaços privados. Nesse sentido, as narrativas, ao promoverem o encontro com o desconhecido, ao fomentarem experiências mentais com quais os leitores não tiveram contato, incentivam a reconstrução de suas vivências e a “constante reelaboração da experiência do viver.”

Voltemos agora para uma prática de Maria Auxiliadora, compartilhada com os alunos do Infantil II:





Figuras 16, 17, 18 e 19 - Seguindo-se a ordem da esquerda para direita e de cima para baixo, tem-se: na figura 16, visualiza-se a brinquedoteca, adquirida pela escola por meio da premiação da instituição em um concurso; na figura 17, está um armário, onde são guardados livros didáticos para uso específico do professor e almofadas ao chão, onde os alunos frequentemente lêem; na figura 18, estão as mesas e cadeiras, que também servem para leitura de livros e prateleiras, onde os livros de 6o a 9o ano se encontram. Por fim, tem-se a figura 19, onde estão principalmente os livros das séries iniciais do ensino fundamental.

Maria Auxiliadora – *Quem gosta de surpresa?* (e balança uma caixa onde existem alguns objetos)

Alunos – *Eu!*

Maria Auxiliadora – *O que que tem aqui?* (e retira uma chave da biblioteca)

- *Olha, tem meu fantasminha também. (...) e uma fita crepe.*

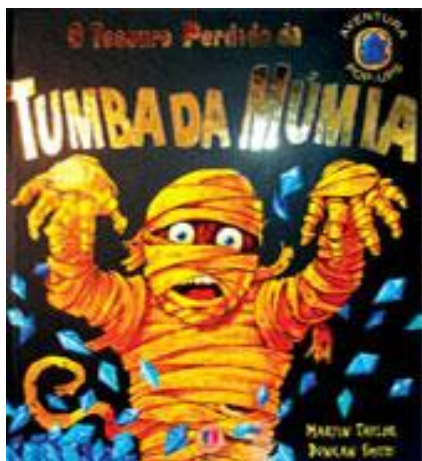
- *Tem alguma coisa que vocês querem ver? Vocês vieram aqui pra ver meu enfeite de Natal? Minha chave?*

Alunos - *Não!*

Maria Auxiliadora - *Vocês vieram à biblioteca pra quê?*

Alunos – *Pra ler!*

Maria Auxiliadora – *Eu trouxe um livro de arrepiar* (e tirou o livro da caixa): *“O tesouro perdido da Tumba da Múmia”*:



Figuras 20 e 21 - TAYLOR, Martin; SMITH, Duncan. *O tesouro perdido da tumba da múmia*. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

Trata-se um livro-brinquedo, escrito por Martin Taylor e Duncan Smith, cuja narrativa consiste em convidar o leitor a encontrar um tesouro perdido do velho rei do Egito. As crianças devem seguir as coordenadas do mapa dessa terra para que não errem o caminho, ao longo do qual serão surpreendidas por criaturas assustadoras.

A professora, além de gerar todo um clima de mistério antes da leitura propriamente dita, ao longo do conto, utilizou-se de diversas estratégias de leitura, das quais se salientam:

1) Previsão: *Gente, nós vamos andar é pela floresta? Onde que tem múmia?* (depois um aluno disse que múmia fica no sarcófago, dentro de uma pirâmide) *Nossa Senhora! Esse menino é esperto demais! Nem eu sabia que o nome era sarcófago!*

2) Levantamento e verificação de hipótese: *Esse rabo aqui é de quem?* (aparece somente o rabo para depois de concluir que pertence ao macaco) *Olha, que macaco grande! Alguém já viu macaco de perto?*

3) Avaliação: *Gostaram da história? Por quê?*

Nesse momento, chega a professora da turma, o que deixa as crianças insatisfeitas, já que queriam ouvir outra história:

Ao fazer a leitura, a voz mediadora propicia ao ouvinte a experiência de participar do que narra e desfrutar a produção imaginária. Há, nessa ação cognitiva, o exercício de participar de uma coprodução imaginária, portanto de criar, que resulta em prazer – daí o pedido para repeti-la (AMARILHA, 2010, p.106)

Ao propiciar um ambiente adequado à narrativa oral e ao ter mediado eficientemente a história, Maria Auxiliadora permitiu que seus alunos pudessem vivenciar o prazer estético, tanto na perspectiva de sua participação na construção do imaginário, quanto na sua apreciação do que é experimentado. Assim, embora a história tenha acabado, o processo de engajamento da criança nessa narrativa não havia finalizado com o fim do texto, gerando nela o desejo de continuação da sua experimentação com a literatura.

Maria Auxiliadora interage o tempo de todo com as crianças. Assusta-se com elas e demonstra medo dos animais, como os alunos:

*Ai, Meu Deus do Céu! Que múmia horrorosa!  
Que escorpião gigante!*

Suas expressões faciais se mostram bem vívidas e reais, contribuindo para que o momento de leitura, para os alunos, seja de descontração e diversão:

(...) quando se considera a função de quem lê em voz alta, portanto, de mediador desse processo, pode-se entender que ele encena a narração recriando a comunidade de ouvintes. É como se a abstração que a narrativa escrita propiciou (por meio do evento de contação de história) retomasse seu estágio concreto de sociabilidade através da voz narrante e da escuta (coletiva) que ela mobiliza (AMARILHA, 2010, p.91 e 92)

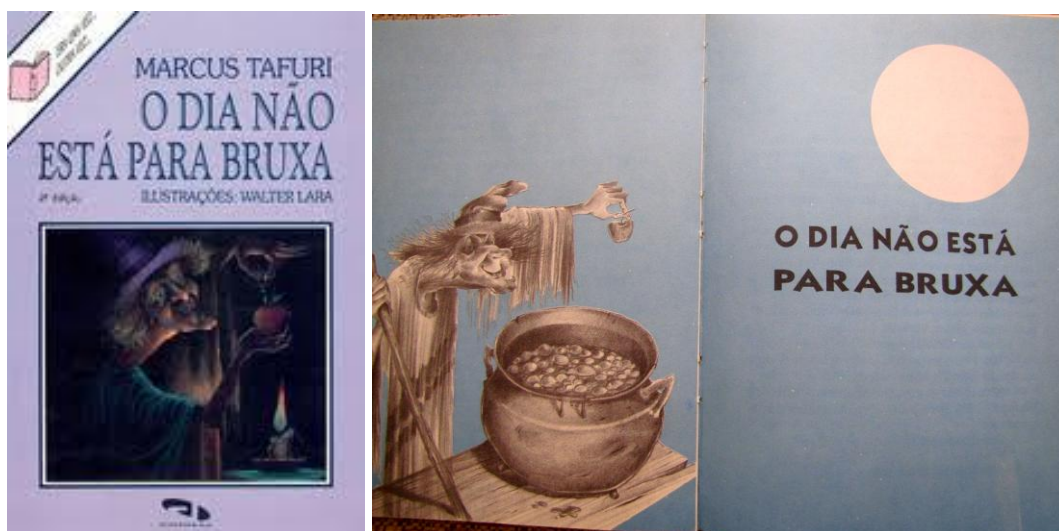
Ao verdadeiramente encenar a história e dramatizar, junto aos alunos, os eventos presentes na narrativa, Maria Auxiliadora assume posição de coautora do texto, fazendo emergir possíveis significações de leitura e uma voz narrativa que recria a estrutura textual de origem.

Suas expressões faciais, de medo, surpresa, terror, alegria, não parecem ser de todas as encenações. Maria Auxiliadora disse à pesquisadora, certa vez, que não lê o desfecho das histórias que conta para os estudantes, porque deseja ter a mesma sensação de novidade que eles experimentam com a leitura.

Segundo Paulino (2010), o texto “não teria em si mesmo os sentidos prontos e autônomos, mas dependeria da participação do leitor para sua construção interlocutória” (p.143). Ao que tudo sugere, a professora-leitora tem contato mais frequente com a literatura, principalmente em virtude de sua participação no Núcleo, conforme resposta obtida no questionário. Apesar de pais que partilhavam de uma leitura literária, houve

afastamento durante sua adolescência e sua fase adulta, dessa instância. Então, o que se percebe é um contato prazeroso e quase novo com a literatura, o que explicaria, talvez, a sua atitude em não tomar conhecimento do final das histórias, de forma que ela possa experimentar o inédito, o desconhecido, assim como os seus alunos-ouvintes.

Retomemos a reflexão de coautoria, discutida anteriormente, para tecer novas problematizações com relação à outra prática da mesma professora. Para o 5º ano, Maria Auxiliadora selecionou o livro “O dia não está para bruxa”, de Marcus Tafuri:



Figuras 22 e 23- Referência: TAFURI, Marcus. *O dia não está para bruxa*. 4ª edição. São Paulo: Editora Dimensão, 1995.

É um conjunto de narrativas que lembra “a época das famílias reunidas, quando o passatempo predileto era contar histórias (...) Resgatando a magia dessa época, o gosto pelo café quentinho tomado à beira do fogão, ouvindo o barulho do vento nas janelas e o cair da chuva no telhado...(...)” ( 4ª capa da obra).

*O dia não está para bruxa* trata de uma narrativa que conta a história de um menino-bruxo, que queria envenenar a professora de matemática, oferecendo-lhe uma maçã mágica. Entretanto, qual não foi a surpresa do garoto quando a professora apareceu, viva, para aplicar a prova dessa matéria! Tudo muda depois disso.

Professora: *Quem tem 12 anos aqui?*

Aluno 1: *Eu!*

Professora: *Então, você vai ser o Vladimir!*

E começa a contar a história que, com poucas figuras, entreteve principalmente em virtude da dramatização realizada pela educadora.

Professora: *Vladimir! Não faz isso não! Não mata sua professora não!*

Professora: *Gente, a bruxa* (a mãe de Vladimir, que auxiliaria Vladimir a matar a professora) *além de velha é manca!* (Professora encenou a bruxa andando. Os alunos começaram a rir muito).

Professora: *Nossa, Vladimir! Você é ruim pra fazer feitiço, heim?* (Apontando para o aluno que estava fazendo essa personagem, depois que o feitiço de Vladimir não deu certo)

Professora: *Qual é a lição da história?*

Os discursos relatados acima, proferidos por Maria Auxiliadora, são suas interferências na história, isto é, estão para além do que é narrado na obra. Como já discutido anteriormente, Maria Auxiliadora torna-se leitora, assim como os alunos, no mesmo momento em que conta a história, já que ela prefere desconhecer a narrativa, optando por experimentar, com as crianças, a sensação do novo. Esse livro, por exemplo, estava sendo lido pela primeira vez, tanto por ela quanto pelos educandos.

Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora também mostra-se autora e escritora da obra, mas: “(...) o escritor tentou fazer todo o trabalho para o leitor, para limitar as possibilidades de interpretação e para fortemente orientar o entendimento” (Hunt, 2010, p.127). Se, por um lado, a educadora propiciou um ambiente lúdico e cômico para a história, por outro, ao proferir esses discursos, a professora inferiu, associou e levantou hipóteses, estratégias essas as quais os alunos poderiam ser orientados a elaborar.

Ao tentar controlar o texto de várias maneiras, os escritores, por insinuação, exigem que os leitores leiam apenas dentro dos limites implícitos e definidos, e os textos se tornam, nos termos do teórico Mikhail Bakhtin, “mais monológicos” que “dialógicos” ou “polifônicos”. (HUNT, 2010, p.127)

Assim, embora o escritor/autor Marcus Tafuri tenha criado uma obra aberta ao diálogo e à descoberta, a escritora/coautora Maria Auxiliadora minimizou essas potencialidades interpretativas, ao interferir de maneira contundente na leitura dos alunos, tornando o texto mais monológico e menos dialógico.

Não se torna tarefa promissora restringir essa discussão apenas às práticas das professoras que atuam na biblioteca. Se se está falando de uma formação em rede,



proposta do Núcleo, e de um espaço de biblioteca verdadeiramente democrático, fazem-se necessárias reflexões de práticas de outras professoras, realizadas nesse ambiente.

### 3.9 Outras professoras e suas práticas na biblioteca

Agora, passemos a problematizar práticas que, experimentadas na biblioteca, não são produzidas pelas professoras que trabalham nesse ambiente, e, sim, pelas educadoras que atuam diretamente em sala de aula.

Em uma das aulas da biblioteca da Escola Municipal Bartolomeu Queirós, a professora Maria das Graças, do Infantil II, conta a seguinte história:



Figuras 24 e 25 - BLUNDELL, Tony (Tradução: Ana Maria Machado). *Cuidado com o menino!* São Paulo: Salamandra, 2007.

Trata-se de uma narrativa que inverte a canônica história de *Chapeuzinho Vermelho*. Um garoto resolve entrar na floresta, quando o lobo o encontra. Ao invés de essa situação lhe gerar medo, ele prega uma peça no animal, fazendo-o de bobo. O garoto disse-lhe para fazer sopa de menino, pastelão de menino e bolo de menino. Para isso, passou-lhe os ingredientes, preocupando-se sempre em esquecer propositalmente de mencionar o sal. De tanto correr de um lado para o outro, tentando adquirir os ingredientes, o lobo desmaiou. A sagaz criança, então, monta uma parede de tijolos na única porta que permitiria ao lobo sair da caverna e vai embora para a casa.

- a) O antes da leitura:  
Professora: *Quem consegue ler o título do livro? Por que será que a gente tem que ter cuidado com o menino?*  
Aluno: *Porque ele é levado!*  
*Porque ele machuca todo mundo!*

Professora: *O que que vocês estão vendo na capa do livro?*  
Alunos: *Cenoura, legume, caldeirão! O que é “Salamandra”, tia?*  
Professora: *É a editora do livro.*  
b) Durante a leitura:  
Professora: *Esse menino ficou com cara de quê?*  
*Que montanha é essa aqui?*  
*O lobo é bobo por quê?*  
c) O depois da leitura:  
Professora: *Qual é lição da história?*(No livro, está escrito: “Moral da história: nunca se esqueça do sal!” – última página do livro)  
Nesse momento, Patrícia interrompe e diz: *Peraí, perai. O que que o lobo aprendeu? Nunca se esqueça do...*  
Alunos: *Sal!*

Maria das Graças é novata na escola e ainda tem passado por um processo de adaptação às propostas do Núcleo. Preocupa-se com as estratégias de leitura, como mostrado anteriormente, mas ainda apresenta um discurso muito vacilante e ansioso e concebe a ideia de que a literatura deve transmitir algum tipo de ensinamento. No momento em que ela ia ler a última página do livro, parece ter estranhado o suposto ensinamento da obra, o qual em nada rompia com a imaginação e ficcionalidade do texto. Entretanto, interessante notar que, antes de ela levar adiante essa concepção, Patrícia a interrompe, na tentativa de retomar o trabalho com a literatura: “*Peraí, perai. O que que o lobo aprendeu?*”. Apesar de o livro fazer menção a isso, numa espécie de brincadeira, dando continuidade ao pacto ficcional, Maria das Graças levou os alunos a acreditarem que sua pergunta exigia uma resposta de cunho moral.

Essa sutil mudança na perspectiva das perguntas abre espaço para reflexões. Enquanto Maria das Graças desejava retirar algum ensinamento da obra, Patrícia, mantendo-se no pacto ficcional com os leitores e com o livro, ansiava por problematizar com os alunos o que o Lobo pode ter aprendido com a experiência que teve com o menino.

Sobre o assunto, Paulino (2010) salienta:

Uma tomada de posição do professor sobre essa questão é fundamental. Os leitores pequenos nem querem ouvir falar disso, mas os que estudam literatura ou ensinam literatura, precisam disso. (...). Ou temos interesses verdadeiramente artísticos, isto é, ou gostamos de música, pintura, escultura, literatura pelo que são, ou vamos escolher textos por outros interesses, como o de disciplinar a sociedade, o de manter a

saúde, o de transmitir conhecimentos científicos, ou até o de garantir a família e a propriedade (PAULINO, 2010, p.133)

Ao que tudo sugere, a professora Maria das Graças ainda não se rende completamente à apreciação, à admiração, à comoção, valores inerentes à experiência artística. Outros interesses parecem surgir e ocupar sua mente ao longo da leitura de um texto literário.

Trabalhar com perguntas e com o imaginário não se revela tarefa fácil para professores que se formaram com outros procedimentos metodológicos. Entretanto, Patrícia medeia as práticas literárias de tal forma, que nos leva a crer que ela aprendeu, principalmente com o Núcleo, a realizar questionamentos pertinentes aos escritos poéticos.

A próxima prática a ser relatada e analisada pertence a uma professora, Fernanda, que se apresenta muito próxima à Patrícia, sempre tirando dúvidas com ela e buscando sua aprovação.

O livro escolhido para o momento da literatura foi “Que bicho será que fez a coisa”, de Mary França e Eliardo França:



Figuras 26 e 27 - MACHADO, Angelo. *Que bicho será que fez a coisa?*. São Paulo: Editora Códice, 1996.

Trata-se de uma narrativa simples, que aborda uma temática bastante elementar. Os animais desejam saber que bicho havia feito a coisa, isto é, suas necessidades fisiológicas naquele local. Ao final, descubrem que quem a fez foi o elefante!



Antes de contar a história propriamente dita, a professora preparou o ambiente, colocando as crianças em roda, em cima do tatame da biblioteca.

Professora: *Gente, uma fadinha me visitou, sabe? E me deu uma fórmula mágica que faz uma cola colar o bumbum no chão! Eu vou dar essa cola para cada um colocar no bumbum. E só no final da história eu vou fazer outra magia pra descolar, tá?* (e encenou a preparação da cola, dando um pouco dela para cada criança)

A educadora, primeiramente, virava o livro para si, de forma que lesse a narrativa e depois mostrava as figuras para os educandos.

Professora: *Todo mundo faz o vento forte! Vuuuuuuuu...* (e todos os alunos a imitavam)

Professora: *Vamos tampar o nariz porque esse cocô tá fedorento!* (e tampava o nariz, ocasionando a repetição do ato pelas crianças)

Professora: *Será que foi um super herói que fez o cocô?*

Aluno 1: *Não, super-herói faz cocô na privada!*

Professora: *Foi o...* (mostrando a foto do animal que havia feito a necessidade)

Alunos: *O elefante!*

Aluno 2: *Eu acertei!* (aluno que já havia previsto que era o elefante)

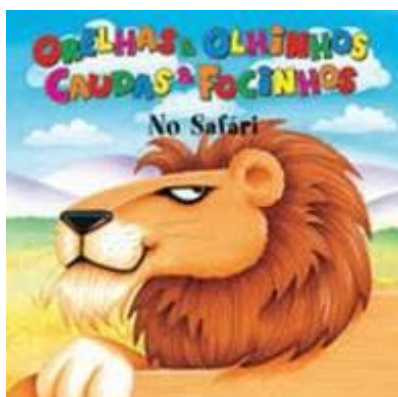
Como a prática narrada a seguir, Fernanda não se preocupou em problematizar questões mais complexas em relação à obra. Seu esforço mostrou-se, primordialmente, de tornar o conto de histórias um momento de descontração e prazer. Para isso, escolheu uma obra que trata de um tema banal, muito distante do que os adultos costumavam, em tempos passados, considerar uma boa literatura infantil. Entretanto, uma das vantagens dos textos literários de qualidade baseia-se, justamente, “na relação de igualdade que, do ponto de vista da enunciação, estabelecem com a infância” (Machado, 2007, p.54). O texto, nesse caso, parece estabelecer com o pequeno leitor uma situação interlocutória sem entraves, o que possibilita que a mediadora se distancie e deixe o texto dizer por si só.

O crescimento da produção cultural para a criança leva-nos a, cada vez mais criticamente, pensar nesses dois pólos, o do adulto e o da criança, e no seu ponto de equilíbrio, já que certamente o que convencionamos a chamar qualidade literária do que se escreve para crianças se aproxima dos modos de perceber o mundo, próprios do olhar infantil, que nossas lentes

adultas, muitas vezes, não permitem ver. (MACHADO, 2007, p.56)

Assim, a professora conseguiu alcançar esse ponto de equilíbrio, já que propiciou à criança o contato com um livro que diz muito do olhar infantil e exerceu sobre esse olhar uma interferência mínima, possibilitando a interlocução direta entre livro e leitor.

Foquemos, agora, a prática de uma professora do 1º ano, Valéria, que atua na Escola Municipal Monteiro Lobato, onde Maria Auxiliadora trabalha. Ela leu com as crianças o livro “Orelhas & Olhinhos Caudas & Focinhos”, de Stevan Richer, cuja narrativa baseia-se numa visita a um Safári, onde muitos animais selvagens, alguns desconhecidos do grande público, são apresentados aos leitores: “O pavão tem a mais bela cauda/ de todo o reino animal,/ e com ela sai desfilando/ se achando o maioral!/ Ei, pavão, vai num baile à fantasia?”



Figuras 28 e 29 – Referência: RICHER, Stevan. *Orelhas & Olhinhos Caudas & Focinhos*. São Paulo: Vale das Letras Editora, 2010.

Professora: *Vamos ler o título?* (alunos leram em voz alta) *Por que chama assim?* (referindo-se à palavra safári)

Aluno 1: *Porque tem um leão.*

Professora: *E o que tem a ver leão com safári?* (Alunos não souberam responder. Então ela leu a 4ª capa).

Aluno 2: *Porque deve ter animais selvagens!*

Professora: (abrindo o livro) *O que que tem aqui?* (apontando para o chifre do rinoceronte) *Que animal é esse?*

Alunos: *Rinoceronte!*

Aluno 3: *Eu já vi rinoceronte no zoológico!*

Alunos: (todos discutindo juntos)

Professora: *Será por que que o leão é mais nervozinho?*(referindo-se a uma parte do livro que menciona isso)

Aluno 4: *Porque ele é grande!*

Aluno 5: *Porque ele é bravo!*

Professora: *Que bicho é este?*

Aluno 6: *Suricate!*

Professora: *Como você sabe?*

Aluno 6: *É do Simba, uai!* (fazendo referência ao filme da Disney “O Rei Leão”)

Aluno 7: *É o Timão.* (nome da personagem do filme)

Professora: *Acabou! Quem gostou bate palma!*

(Todos começaram a bater palmas)

A professora, como se percebe, propiciou um ambiente lúdico e de troca de experiências. Não se preocupou em retomar e problematizar questões ao final da narrativa, o que para muitos pode ser considerado como uma prática pedagógica que não cumpriu completamente o seu papel. Entretanto, observemos os dizeres de Paulino (2010):

Imagino-me, como professora, lendo (...) poema, junto com meus alunos de 4ª série. Ridícula? Sinceramente, não sei. Quatro, com pessimismo, ou 14, na melhor das hipóteses, dos meus 40 alunos, participariam do encanto. Mas, se, no início de cada aula, nós (...) gastássemos dois minutos para ler um poema, talvez, no fim do ano, seriam mais de quatro a prestar atenção. A gente iria mudando o jeito de poetar, iria mudando o jeito de falar dos sonhos, iria mostrando que as maneiras são muitas, quase infinitas, quando a poesia... vai-se fazendo. (PAULINO, 2010, p.134)

Ora, façamos uma relação entre a prática de Valéria e o excerto de Paulino, elucidado acima. A educadora infantil escolheu um livro simples, sem grandes entraves de leitura, para o momento da literatura. Não elaborou perguntas mais significativas e se contentou com as palmas ao final da narrativa. Que prática pedagógica é essa? Bem, talvez o seu interesse maior seja despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, descontraída, emotiva e sem as algemas que a prendem ao universo escolarizado. Dessa forma, “na melhor das hipóteses”, dos seus 25 alunos, pelo menos 15 terão prazer em apreciar a literatura ao longo do tempo, o que se entende como um dos principais motivos de se trabalhar com o livro literário na escola. Não seria, portanto, essa a literatura que se opõe aos dogmatismos e normas e se aproxima das noções de experimentação e troca, concepções discutidas no primeiro capítulo?

“O letramento literário deve assumir, cada vez mais, seu caráter de jogo – de ação livre, executada como a expressão da imaginação e catarse, articulada nos níveis do possível, do impossível, do vivido e do contingente (...)” (Pereira, 2007, p.44).

Valéria permitiu a ação livre das crianças sobre o texto, ao permitir que elas evocassem suas experiências (*Eu já vi rinoceronte no Zoológico!*) e jogassem com o livro (*O que que tem aqui?* (apontando para o chifre do rinoceronte) *Que animal é esse?*), de forma a aproximá-los desse universo literário. Além disso, abriu espaço para o exercício da imaginação, quando um aluno, por exemplo, não foi desacreditado ao dizer que aquele suricate, em específico, era o Timão, personagem do filme “O Rei Leão”.

Além das práticas acima relatadas, existem muitas outras dentre as quais se destacam aquelas que propõem uma leitura silenciosa.

Tanto na escola em que Patrícia trabalha, quanto na de Maria Auxiliadora, algumas professoras dos 2º, 3º e 4º anos têm uma tendência a promover o momento de literatura como sendo silencioso. Cada aluno escolhe o livro que deseja e o lê durante a aula de biblioteca. Em relação a essa constatação, torna-se necessário tecer algumas reflexões.

Por um lado, esse fato pode ser explicado, talvez, pela falta de experiência literária dessas professoras, que não estão contempladas nas propostas do Núcleo. Entretanto, por outro, diz do empenho da escola como um todo em letrar literariamente os alunos, sejam eles ou não público-alvo do projeto de Lagoa Santa.

A ida desses alunos ao ambiente da biblioteca é sistemática e organizada, o que mostra também que as professoras desses educandos mobilizaram-se para envolvê-los na leitura literária. Uma das perguntas feitas no início da seção de análise de dados baseava-se justamente em saber se há influência da presença dos ciclos do ensino fundamental nas práticas pedagógicas que se referem à literatura infantil.

Ao que tudo sugere, a influência é contrária: as práticas pedagógicas da educação infantil que se referem à literatura influenciam positivamente todas as outras séries, que passaram a frequentar a biblioteca, de forma que se tornasse um ambiente corriqueiro e natural para alunos. A propósito, todos eles entendem a biblioteca como um lugar de

silêncio e de leitura e, por mais que façam algazarra nos corredores, ao adentrarem no ambiente, silenciam-se e direcionam a atenção para o que foram realizar ali: ler.

Adentremos agora na discussão que envolve a leitura silenciosa. Como discutido no primeiro capítulo dessa dissertação, “O processo de leitura passou por diversas mudanças ao longo do tempo, marcadas pelas transformações que culminaram em uma ação dinâmica e silenciosa, a qual orienta, informa, diverte e cria” (Oliveira, 2011, p.21).

Aprofundando-se na reflexão, volta-se, neste momento, para o artigo de Paulino (2010), intitulado “No silêncio do quarto ou no burburinho da escola”. Nele, a autora afirma que o caráter individualizado é intrínseco ao processo de ler, principalmente quando os livros tornaram-se objeto de consumo pessoal na modernidade. E ainda: “Assim, o corpo que se curva sobre o livro é apenas o de um leitor. Olhos, mãos, pescoço, ombros, todo o corpo do leitor está no ato de ler em silêncio um texto escrito. Isso requer a existência de um espaço de privacidade, de recolhimento” (Paulino, 2010, p.119).

Entretanto, no caso brasileiro, em específico, com o surgimento de cortiços e palacetes, os indivíduos passaram a acessar o ambiente de leitura de diferentes formas. Uma grande parcela, principalmente aquela oriunda de camada popular, vive em uma “casa pequena, cheia de gente e de ruídos” (Paulino, 2010, p.119), dificultando seu contato com os livros. Trata-se do caso da maioria dos alunos das escolas públicas de Lagoa Santa, a propósito.

A definição individual do ato de ler em nossa sociedade constitui de fato um componente fundamental do processo, não uma mera circunstância dele. E essa pessoalidade do leitor não é apenas corporal, por também abranger o investimento psíquico da atenção, a partir dos objetivos, assumidos como objetivos pessoais pelo próprio leitor, e faltando seu espaço de ação pessoal, o processo de leitura não se realiza, ou se realiza apenas aparentemente, como quase leitura, como costuma ocorrer nas escolas (PAULINO, 2010, p.120)

Assim, essas práticas que se voltam para a leitura silenciosa na biblioteca parecem aproximar-se dos dizeres de Paulino, já que se afastam do modelo ideológico oralizante, impositivo e artificial da leitura escolar. Os alunos escolhem o que desejam ler e

promovem um contato direto com o livro, sem mediações. Podem ler em qualquer espaço dentro da biblioteca: deitados, em cima das almofadas ou nas cadeiras.

Essas práticas, portanto, minimizam os efeitos de um ambiente familiar pouco propício à leitura, escolarizando, na medida do possível, adequadamente a literatura.

Como já discutido anteriormente, uma escolarização adequada da literatura implica não só ter uma biblioteca condizente com a ação de ler e práticas pedagógicas eficientes, como também envolve a seleção de livros a serem trabalhados com os alunos. Nesse sentido, aprofundemos na perspectiva da escolha de obras literárias.

### **3.10 A questão do cânone: O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**

Sabe-se que as bibliotecas das escolas de Lagoa Santa, além de receberem o acervo do PNBE, enviado pelo MEC, são contempladas por um acervo extra, que se constitui por todas as obras inscritas pelos editores no programa, doado pelo CEALE (FAE-UFMG), injetando recursos materiais ainda maiores para esse município. Em virtude disso, as professoras, a princípio, teriam contato com obras literárias de qualidade, selecionadas por uma equipe altamente especializada em literatura infanto-juvenil e adulta. Por essa razão, faz-se necessário tecer um breve histórico do programa, a fim de que posteriormente realizemos uma análise que se refere à escolha das professoras para seu trabalho com a literatura infantil.

O programa, instituído em 1997, tem como objetivo central a democratização do acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infanto-juvenis e materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Viabilizado pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, juntamente da *Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação*, teve com foco diferentes ações ao longo dos anos.

Nos anos de 1998 até 2000, os títulos literários selecionados destinaram-se às bibliotecas escolares. Já nos anos de 2001 até 2003, a meta baseou-se em permitir que os alunos detivessem o livro para uso pessoal, ou seja, as coleções foram encaminhadas para as suas casas, o que justifica a intitulação dessas edições como *Literatura em minha casa*. Então, em 2005, após discussões que envolviam SEB/MEC, decidiu-se por

destinar as obras novamente às bibliotecas escolares. Nesse ano, em específico, o público-alvo atendido foram crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Dando seguimento à valorização da biblioteca, como um espaço de fomento à leitura, em 2006, o atendimento se direcionou para alunos de 5ª a 8ª séries. No ano 2008, o programa contemplou escolas das séries/anos iniciais do ensino fundamental e instituições de educação infantil. Em 2009, abarcou alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Em 2010, foram beneficiados alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, em 2011, o PNBE aconteceu conforme o ano de 2009.

Entende-se que falar de livros “de qualidade”, valor atribuído normalmente às obras selecionadas pelo PNBE, deve ser um dizer problematizado, já que:

(...) não podemos falar de um “melhor” abstrato, apenas de *diferenças*. Em outras palavras, o status de um texto, o que lhe confere “qualidade”, não é mais visto como algo intrínseco, mas simplesmente - ou complexamente – como uma questão de poder de grupo: um texto é um texto e o modo como o percebemos é uma questão de contexto. Ao lidar com a literatura infantil, a questão do poder de grupo é inevitável (HUNT, 2010, p.35).

Assim, o “cânone” diz respeito a um conjunto de textos, apreciados por pessoas que aceitam este ou aquele sistema de valores. No caso específico da literatura infantil, isso se torna um desafio ainda maior, já que:

a maioria dos leitores desses livros provavelmente são – ou serão forçados à posição de – juízes ou indicadores, pessoas com poder sobre as crianças, como escritores, editores, professores ou pais. Imagino que há uma tensão entre o que é “bom” em abstrato, o que é bom para a criança em termos sociais, intelectuais e educacionais, e o que nós, real, honesta e reservadamente achamos ser um bom livro (HUNT, 2010, p.39)

As professoras, nas duas últimas escolas pesquisadas, embora tivessem contato com livros advindos de outras instâncias, optaram por aqueles escolhidos pelo PNBE, dentre os quais se destacaram: *A cabeça de Medusa e outras lendas gregas* (Selecionado pelo PNBE 2010); *O dia não está para bruxa* (Selecionado pelo PNBE 2005); *Cuidado com o menino!* (Selecionado pelo PNBE 2010); *Que bicho será que fez a coisa?* (Selecionado pelo PNBE 2010), dentre outros não relatados.

Como dito anteriormente, não se pode atribuir um juízo de valor intrínseco aos livros. Entretanto, a escolha majoritária das educadoras pelas obras do programa em detrimento de tantas outras mostra forte indício de que os professores da academia (pareceristas do PNBE) e professores da educação parecem não mais se ignorarem mutuamente, valorizando ambas as suas respectivas descobertas e práticas. Talvez, o movimento de interlocução entre essas duas instâncias – município de Lagoa Santa e Universidade Federal de Minas Gerais – esteja tendendo a uma maior proximidade entre universidade e escola, pelo menos nessa situação em específico.

Após todo o exposto, de que forma pode-se entender a escolarização da literatura nessas duas escolas?

### **3.11 Repensando as instâncias**

Retomando as discussões realizadas no primeiro capítulo, vale lembrar Soares (2006), em sua reflexão sobre as três instâncias que dizem respeito à escolarização, adequada ou não, da literatura. O que pensar da maneira do uso e da circulação da literatura nas duas últimas escolas pesquisadas?

No que se refere à *leitura e estudo de textos*, instância que problematiza a seleção de textos, pode-se afirmar que as professoras, de maneira geral, procuram trabalhar com livros literários que exploram os recursos expressivos da enunciação literária, em que a transmissão de ensinamentos e os valores morais não se mostram critérios para a escolha deste ou daquele texto. Essa constatação sugere que as educadoras compactuam com as discussões de Larrosa (2003), realizadas na primeira seção dessa dissertação, que afirma:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem de mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações (LARROSA, 2003, p.126)

Ao contrário, a literatura preocupa-se em questionar a realidade corriqueira, já naturalizada pelos indivíduos. Assim, as educadoras em questão buscam desvincularem-se de práticas passadas que se utilizavam da literatura como ferramenta para sustentar valores vigentes, como refletido também no capítulo teórico.



Por sua vez, no que tange à *leitura e estudo de livros de literatura*, instância que diz respeito à utilização efetiva da literatura em sala de aula, pode-se levantar unicamente hipóteses, uma vez que esse espaço não foi contemplado na pesquisa de campo dessas duas escolas. Analisando-se as práticas das professoras na biblioteca, entretanto, as observações sugerem que elas se preocupam em afastar-se de atividades impositivas, avaliativas e desprovidas de significados para a criança. Ao contrário, ao levantarem oralmente interessantes e pertinentes questões para os textos lidos, ou ao permitem que seus alunos leiam despreocupadamente os livros que desejarem, as educadoras anseiam por desenvolver o gosto literário nos pequenos leitores, despertando-os para uma literatura prazerosa e adequadamente escolarizada.

Por fim, tem-se a instância que diz respeito à biblioteca escolar, que se mostra fundamental para a construção da relação escolar do aluno com o livro.

A Escola Municipal Bartolomeu Queirós recebeu certo dia a visita de um membro da equipe pedagógica do município e uma professora da Rede, que estava envolvida no processo de construção da biblioteca onde atua. A conversa entre os dois indivíduos indicou que a forma de organização do espaço e do acervo de responsabilidade da Patrícia tornou-se referência para a Rede. A propósito, a ida da professora visitante justificava-se justamente pelo fato de ela poder ter contato com uma biblioteca entendida como próxima ao ideal, como se percebe por meio da fala de um membro da equipe pedagógica:

*Ela é boa demais, não é? É o que eu falo: só dá pra fazer isso aqui (referindo-se à excelência do local) se a professora da biblioteca puder se dedicar só a isso. Se ela tiver que além de arrumar tudo, ter que preparar aula todo dia na biblioteca, não dá (referindo-se ao fato de que Patrícia não tem a função de ministrar aulas na biblioteca, diferentemente de outras práticas do município).*

Já na Escola Municipal Monteiro Lobato, o que se observa, além das práticas relatadas, é uma preocupação de Maria Auxiliadora em envolver toda a escola no processo de leitura, mesmo que os leitores não sejam o público-alvo do Núcleo. Para os alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos, por exemplo, a professora de biblioteca coloca em um quadro o nome dos alunos que leram mais durante o mês de cada sala. Em seguida, oferece-lhes uma premiação simbólica como incentivo à leitura.



Figura 30 – Trata-se de um mural localizado no corredor da escola, onde estão os nomes dos alunos de 6o a 9o anos, que mais leram em cada sala, como forma de estimular a leitura.

Assim, depreende-se que o espaço, a organização do acervo, a ludicidade do ambiente, o comprometimento da professora de biblioteca com o local, elementos constatados nas duas bibliotecas escolares, revelam-se ingredientes fundamentais para a socialização das experiências entre as crianças e jovens, ampliando suas potencialidades leitoras e fortificando o entendimento da leitura também como uma prática da sociedade.

Pensar nessa maneira do fazer literatura, que permite e fomenta a troca, o diálogo e o questionamento, remete-nos à discussão de Freire (1998), realizada anteriormente, que se refere à educação problematizadora, a qual promove uma postura crítica e construtiva diante do saber, inclusive literário.

E ainda refletindo sobre esse mesmo autor, volta-se a atenção para dizeres explicitados na presente dissertação: “Este novo espaço que se abre para o papel social do professor permite nova visão sobre o processo de educação, em que professores e alunos superam a relação mecanicista com o conhecimento” (Oliveira, 2011, 36).

Nada mais condizente com a literatura. Não se pode pensar em um trabalho com o texto literário, senão aquele que se afasta de uma relação mecanicista com a obra e que se aproxima da liberdade, da verdadeira comunicação, criando relação próxima entre os sujeitos comunicantes: autor, leitor (Oliveira, 2007), e acrescenta-se: o mediador.

Mediação... a palavra chave da pesquisa.

## 5- Algumas reflexões e outros apontamentos

*Hoje como se diz, tá começando, eu creio que daqui a alguns meses acho que essa concepção de biblioteca, que deve fazer esse incentivo a leitura, agora que a gente assim, tá conseguindo por o pessoal né, tem esses cinquenta minutos, mas cinquenta só... mas muitas vezes a gente como professor você fica tão preso no conteúdo que você fala 'nó, cinquenta minutos o cara vai ler...'. De repente, a pessoa acha que cinquenta é muito né, tempo que tá perdendo... a gente vê assim, a criança pequena, eu acho o resultado melhor nas séries iniciais, eu acho que o retorno pra gente é melhor, os meninos vivem mais a fantasia né, a criança....*

Professora entrevistada, membro do Núcleo

**A** pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem o desenvolvimento da leitura, diz respeito também a temáticas acerca do próprio crescimento humano dentro da sociedade. Muito antes de dominar as técnicas da escrita, o homem lia o mundo, seja por meio de linguagem oral, seja por meio de imagens ou da própria socialização de suas experiências. A escrita, entretanto, surge com uma conquista da humanidade, em virtude de sua importância enquanto registro das culturas, construídas ao longo da história e por muitos anos, perdidas parcialmente no tempo e no espaço. O livro, nesse momento, torna-se um objeto sacralizado, elemento que, por muitas vezes, segregou e segrega camadas sociais.

Morais (2009) afirma que, desde a Antiguidade, a biblioteca corrobora a necessidade humana de guardar os saberes adquiridos e construídos ao longo do tempo, mas, em contrapartida, tornou-se um espaço restrito às classes privilegiadas, as quais mantiveram inacessível o tesouro e a relíquia da sociedade: o livro.

Ainda que com inquestionáveis mudanças, a biblioteca não exerce plenamente sua função de acesso à leitura e de democratização dos bens culturais, o que nos leva a refletir que o livro, em diversos ambientes, ainda é entendido como objeto sacralizado e, portanto, distante do cotidiano dos indivíduos.

Historicamente, durante o período colonial, o Brasil não dispunha de meios que garantissem a produção e a circulação da literatura, sendo essa instância acessível

somente para ordens religiosas. O fato foi agravado quando Portugal proibiu o funcionamento de tipografias no território brasileiro. A situação foi modificada após a segregação de colônia e metrópole, em 1822, quando se ampliaram os números de editoras, jornais e bibliotecas no país. Entretanto, a sistema educacional, ainda precário, e o regime de escravidão impediam a popularização da escola.

Muito embora as transformações ocorridas com a escola, com a biblioteca e com o livro sejam inquestionáveis, resquícios do pretérito perduram até os dias atuais.

Por que se traçar esse breve panorama da biblioteca e do livro no contexto dessa pesquisa? Retomemos os principais dados problematizados ao longo do texto que ora se apresenta.

As professoras das duas primeiras escolas pesquisadas, Cristina e Natália, embora alfabetizadoras competentes, não apresentaram práticas sistemáticas e de todo eficientes que envolvem o livro de literatura. Parecem compreender sua importância, usam-no de forma relativamente frequente, principalmente a última educadora, mas ainda pautam-se em mediações preocupadas em evocar, no aluno, algum tipo de mensagem, de ensinamento a partir da leitura.

Já as práticas literárias das outras duas professoras, Patrícia e Maria Auxiliadora, sugerem que se aproximam do que se entende como escolarização adequada da literatura. Elas tornaram-se não só mediadoras eficientes, como contadoras de histórias, mas também referências para outras educadoras do grupo. Conhecem bem a biblioteca, organizaram-na segundo critérios coerentes, sabem indicar obras do interesse dos educandos e ainda ensinam às outras colegas como explorar de maneira profícua as estratégias de leitura frente a uma narrativa, poema ou imagens.

O que origina tão diferentes práticas pedagógicas, se todas têm, direta ou indiretamente, contato com as mesmas discussões realizadas pelo Núcleo de Alfabetização?

Os dados apreendidos e os fatos observados sugerem que a biblioteca escolar ou a ausência dela, no caso das escolas municipais Eva Furnari e Ana Maria Machado, é um forte fator que interfere nas práticas pedagógicas que visam ao letramento literário dos alunos.

Tradicionalmente, não há distinção entre biblioteca pública e escolar, tendo em vista que o papel de ambas se converge: satisfazer as necessidades de leitura dos usuários desse espaço. Entretanto, contrariando o senso comum, cabem à biblioteca escolar funções bem delimitadas.

No ambiente da escola, a biblioteca exerce fundamental importância na formação de leitores literários, tendo em vista a potencialidade desse espaço de incentivo à leitura, onde há esforço e reflexões pedagógicas de professores que visam alcançar objetivos mais específicos de leitura em seus alunos. Castrillon (1991) fornece-nos conceituação da biblioteca escolar pertinente para fins dessa pesquisa:

é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade ( CASTRILLON *apud* MAYRINK, 1991, p. 304).

Claramente, a biblioteca brasileira, em geral, encontra-se em etapa muito aquém das descrições relatadas no excerto anterior. Ela apresenta problemas estruturais e políticos, tornando-se uma problemática de interesse nacional. Além disso, não raras vezes, são meros depósitos de livros, em salas adaptadas as quais não atendem as reais necessidades para as quais foram criadas.

Ora, voltemos para as instituições que foram alvo da pesquisa. A Escola Municipal Eva Furnari só em 2010 se mobilizou para a criação de uma biblioteca. No final desse mesmo ano, o ambiente ainda passava pelo processo de construção. Como fomentar o letramento literário dos alunos sem o espaço que o impulsiona? Acredita-se que, após finalizada a biblioteca, as práticas pedagógicas tenham mais possibilidades de se desenvolver rumo ao que se entende como escolarização adequada da literatura.

Já a Escola Municipal Ana Maria Machado apresenta o espaço, mas de maneira completamente inadequada, pensando-se na formação de leitores. A biblioteca está empoeirada, os livros soltos em uma só bancada, supostamente (não há divisão clara) divididos por critérios bastante questionáveis: livros destinados ao Infantil I, ao Infantil II e os que atendem aos dois níveis.

O critério acima elucidado não se justifica em bases teóricas atuais. Bem se sabe, estudiosos da literatura, que há limites tênues e questionáveis entre um livro destinado à educação infantil, ao público infanto-juvenil e ao adulto. O que pensar então de uma divisão que segrega alunos do Infantil I e Infantil II, com idades e vivências bastante semelhantes?

Além disso, a biblioteca dessa escola é escura, pouco convidativa e compete espaço com outras atividades escolares: confecção de materiais, recreação dos alunos, dentre outras. Nesse ambiente, em específico, pode-se falar de uma biblioteca desfavorável ao desenvolvimento do letramento literário e de um espaço próximo do que se entende como depósito de livros.

A principal mediadora desse espaço, a professora de biblioteca, não desenvolve práticas pedagógicas sistemáticas com seus alunos e não é a ponte para que elas sejam realizadas nesse local. Essa afirmação respalda-se na constatação de que os alunos desconhecem como atuar nesse ambiente – na única vez que lá foram, fizeram bagunça, folhearam inúmeros livros e perguntaram à professora, regente da sala, o que estavam fazendo ali. Além disso, como incentivar as outras educadoras para frequentarem o local? Ler embaixo da árvore, região costumeira de a professora, sujeito da pesquisa, contar histórias, parece bem mais agradável do que ir à biblioteca, mesmo com os inúmeros ruídos existentes.

A biblioteca escolar não se mostra instituição independente, já que as práticas lá desenvolvidas pretendem compactuar com as diretrizes da escola onde ela está inserida. Assim, a biblioteca escolar apresenta estreita ligação com a concepção educacional adotada pela instituição escolar da qual faz parte, já que “supõe-se que a biblioteca deve estar integrada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola, para que ela possa vir a cumprir as suas funções” (Silva, 1997, p. 144).

Dessas reflexões, surgem alguns questionamentos: a escola em questão está ou não abrangendo as propostas do Núcleo de Alfabetização, dentre elas, o fomento à leitura literária? A mediadora do Núcleo apresenta presença marcante, a ponto de promover ou auxiliar mudanças significativas no ambiente escolar? Ou se apropriaram somente ela e algumas colegas suas das discussões realizadas no Núcleo? Está essa escola reagindo bem às inovações advindas do projeto implementado pelo município de Lagoa Santa?

Não serão apresentadas aqui respostas conclusivas para essas questões. O que se tem conhecimento, entretanto, baseia-se no discurso da direção da escola, que nos primeiros dias de pesquisa de campo disse à mestrandia:

*O povo do MEC veio até aqui, sabe? O que eles estão achando, e eu também acho, é que o Núcleo tá priorizando, dando muito valor, à alfabetização, e estão esquecendo das outras habilidades. Aí os meninos tão ficando defasados em alguns aspectos.*

Não se pretende discorrer sobre a veracidade ou não da afirmação acima. O grande questionamento refere-se à maneira como o grupo de profissionais dessa escola, de forma geral, tem reagido às propostas no Núcleo. Talvez, as relações, aparentemente tranquilas nesse ambiente, ocultam dificuldades em lidar com as novidades das reflexões e ações implementadas pelo Núcleo.

Na intenção de desempenhar satisfatoriamente a sua função, a biblioteca escolar precisa de se integrar às práticas desenvolvidas na escola. No entanto, essa integração pode implicar a negação da identidade da biblioteca. Acaso uma instituição escolar reproduz a ideologia dominante, possivelmente, a biblioteca apresentará um perfil conformado e tradicionalista.

Novamente, volta-se a escrita para reflexões de Soares (2006), que envolvem a “biblioteca como uma instância de escolarização da literatura” (p.23). Consoante a autora, a escolarização da biblioteca se dá por diferentes estratégias. A primeira delas baseia-se no próprio estabelecimento de um local destinado à guarda e ao acesso à literatura. Já a segunda refere-se à organização do espaço e do tempo disponíveis para o livro literário: "onde se pode ou se deve ler, (...) quanto tempo se pode ler (durante a "aula de biblioteca"? quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? quanto tempo se pode ficar com o livro?)" (Soares, 2006, p. 23). Tem-se, também, a terceira estratégia,

que se vincula à seleção das obras, escolhidas geralmente pelos professores. A socialização da leitura pode ser entendida como uma estratégia, já que, nesse processo, o aluno é orientado sobre os rituais de leitura: o que ler, como ler e o que se fazer com a leitura realizada.

Sendo a escolarização da leitura fato inevitável, cabe-nos refletir sobre a escolarização adequada, aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura e, a inadequada, que afasta os alunos das práticas sociais de leitura.

Nesse processo, não só a instância biblioteca deve ser analisada, como também a relação que os professores e os profissionais da educação estabelecem com esse ambiente. Potencialmente, a biblioteca dirige-se em favor da aprendizagem e da formação leitora dos alunos; porém, para que isso de fato se concretize, os educadores precisam interagir com o espaço, influenciando positivamente a utilização efetiva da biblioteca escolar, que pretende ser engajada com o projeto pedagógico da escola.

Vejamos agora o caso das Escolas Municipais Bartolomeu Queirós e Monteiro Lobato, onde Patrícia e Maria Auxiliadora atuam, respectivamente.

Ambas as bibliotecas escolares estão bem equipadas, com inúmeros títulos separados por critérios bem definidos: com cores, separam-se os gêneros textuais. Além disso, todo o espaço é convidativo: chamadas de livros, almofadas, cores e texturas diferenciadas nos armários, tapetes e estantes. Tudo isso não seria o bastante, caso as mediações não fossem realizadas de forma eficiente.

Conforme os dizeres de Fantinati e Ceccantini (2004, p. 46-49), os princípios os quais embasam a concepção do que a biblioteca pretende estabelecer como objetivos o trabalho autônomo do aluno, um ambiente de informação e conhecimento e um campo para aprendizagem e para a leitura literária.

No que diz respeito à biblioteca escolar, especificamente, o espaço precisa complementar as atividades realizadas em sala de aula, além de configurar-se um ambiente de convivência, de encontro, de leitura, de dramatizações, de divulgação de obras clássicas e modernas. Em suma, dir-se-ia que cabe à biblioteca ser o centro



sociocultural da vida escolar, possibilitando ao aluno a liberdade e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Para que esses objetivos se concretizem, o profissional que atua na biblioteca, não só deve possuir uma sólida formação, que o embase nas áreas de aquisição, de catalogação e administração do material, como também precisa assumir seu papel de mediador cultural. Assim, pretende-se que ele seja capaz de oferecer múltiplas propostas para o uso da biblioteca em sala de aula, de indicar diferentes materiais para os professores e de orientar os alunos nas atividades desenvolvidas nesse ambiente.

Como resultados de estudos realizados na década de 60 sobre o lugar e as funções da biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem, Fantinati e Ceccantini (2004, p.45) destacam pontos importantes de uma biblioteca considerada eficiente:

- 1) a biblioteca deve estar situada no centro da vida escolar;
- 2) deve ser um centro de informação, de leitura e de trabalho para professores e alunos;
- 3) sua direção deve ficar a cargo de bibliotecários escolares competentes;
- 4) deve possuir uma ampla oferta de mídia, cuja utilização tem que estar em consonância com os objetivos do ensino;
- 5) deve permanecer aberta o dia todo para estudos individuais e de grupo;
- 6) sua utilidade só será plena se as informações das mídias e da biblioteca estiverem integradas aos planos de ensino;
- 7) suas propostas de trabalho devem ser planejadas e complementadas em colaboração com as seções de atividades escolares existentes nas bibliotecas públicas;
- 8) a biblioteca escolar inicia os jovens no trabalho autônomo, auxiliando, com isso, o processo de democratização do ensino;
- 9) as tarefas atribuídas a uma biblioteca escolar só poderão ser efetivamente realizadas se as pessoas interessadas pela escola e nela participantes trabalharem conjuntamente;

10) a biblioteca deve ser um pólo dinâmico de informação e difusão cultural.

As professoras que atuam nas bibliotecas escolares das escolas municipais Bartolomeu Queirós e Monteiro Lobato parecem conscientes de seu papel. Patrícia preocupou-se em ler todos os livros presentes na biblioteca, de forma que pudesse orientar a escolha dos alunos quando eles demandassem essa ou aquela temática, por exemplo. Passa horas do seu dia ocupando-se em catalogar os títulos que saem e entram na biblioteca e em organizar o espaço, além de conversar com as outras professoras sobre o que estão ministrando em sala de aula, para que o trabalho na biblioteca seja uma continuidade do trabalho feito em classe. Tudo isso parece ter repercutido positivamente no letramento literário dos alunos.

Eles sabem frequentar a biblioteca, leem livros com assiduidade, por motivos muitas vezes que ultrapassam as exigências da escola, o que pode nos levar a pensar em um letramento literário eficazmente construído com os educandos.

Nessa escola, a biblioteca compactua com os projetos pedagógicos da instituição, o que certamente favorece o contato da criança com o livro, uma das premissas das discussões realizadas no Núcleo. Não foi ao acaso que as professoras renunciaram ao espaço de sua sala para que ela servisse de ambiente para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Tudo isso, porque a prefeitura tinha planos de dividir a biblioteca em duas, sendo uma parte destinada a essa sala de recursos especiais, o que não foi aprovado por todo o corpo docente.

Além disso, há fortes indícios que sugerem que a função da biblioteca de formação de leitores tem transcendido as paredes da escola. Houve relatos de professoras que afirmaram que os estudantes leitores passaram a influenciar positivamente o contato de seus responsáveis com a literatura. Pai, mãe, irmãos têm solicitado livros na escola, para a ampliação de sua própria experiência pessoal, desvinculando-se de uma prática leitora que serviria apenas para auxiliar o aluno em fase de aprendizado. Relatos semelhantes ocorreram também na escola municipal Monteiro Lobato, onde Maria Auxiliadora atua. Entretanto, essa temática, para não se delongar, é convite para uma futura pesquisa, que muito poderá contribuir para discussões que se referem à formação leitora de famílias com baixo capital cultural e econômico.

Maria Auxiliadora exerce, na biblioteca, papel semelhante ao de Patrícia. Está há apenas um ano trabalhando no espaço, desde quando iniciou o seu processo de reorganização. Nesse sentido, a mediação dessa professora tem provocado efeitos positivos tanto em alunos, quanto em professores, já que o local tem sido um verdadeiro ambiente propulsor de conhecimentos, saberes e prazeres.

Frente a inúmeros dados e reflexões levantadas ao longo da pesquisa, sempre preocupados em trazer alguma discussão e contribuição novas, deparamos com a seguinte consideração final: a biblioteca faz a diferença na escola. Essas conclusões já foram tecidas em inúmeras pesquisas anteriores. Talvez, o que muda é olhar sobre o objeto pesquisado, de forma que reorganizamos os dados empíricos de uma maneira muito peculiar.

O olhar sociológico do pesquisador permite um afastamento e uma análise não possíveis para quem está inserido em todo o processo. Por anos, ouviram-se relatos das professoras pertencentes ao Núcleo de Alfabetização. Essa pesquisa, entretanto, pretendeu buscar um olhar que está para além do senso comum ou do comumente visível.

Sem pretensões de esgotar reflexões sobre a temática ou sobre as possíveis pesquisas a serem realizadas no município, o presente trabalho procurou levantar questões, muitas vezes ocultadas pelos esforços e pela imersão dos sujeitos que trabalham arduamente para modificar o quadro educacional da cidade, quais sejam as próprias educadoras ou a prefeitura.

Levantou-se primeiramente o perfil geral da Rede, por meio das entrevistas realizadas com os vinte membros do Núcleo. Em seguida, focalizou-se em quatro escolas que, a princípio, deteriam possibilidades semelhantes de colocar em prática as proposições teóricas fomentadas pelo Núcleo.

Entretanto, o observado no cotidiano da escola mostrou-se bem diferente. Nas duas primeiras escolas pesquisadas, na Escola Municipal Eva Furnari e na Escola Municipal Ana Maria Machado, as professoras demonstraram dificuldades em trabalhar com a literatura, entendida aqui em sua particularidade quanto ao uso da linguagem. Trataram-

na de forma semelhante a que tratam textos mais próximos do monossêmico, como uma notícia ou um artigo de opinião.

Obviamente, as suas formações, como pessoas e profissionais, minimizaram as suas possibilidades de se apropriarem desse bem simbólico de uma forma mais natural. Porém, a formação paralela e, por que não dizer, continuada, fornecida pelo Núcleo de Alfabetização, possibilitar-lhes-ia melhores atuações no campo da literatura, caso tivessem um respaldo maior de um espaço que se mostra de fundamental importância para a escola: a biblioteca.

É exatamente o que acontece nas outras duas escolas. Patrícia e Auxiliadora também tiveram formação pouco sólida e famílias com um baixo nível de escolarização. Todavia, além de participarem de maneira ativa do Núcleo, têm apoio de toda a escola no que se refere ao espaço de biblioteca, dispersor de saberes. Toda a equipe mostra-se engajada em tornar o ambiente corriqueiro e prazeroso na vida dos seus usuários, o que influencia positivamente nas práticas pedagógicas que se referem ao trabalho com a literatura.

Importante salientar, entretanto, que esses percalços no caminho da mudança não impedem a leitura que se tem de Lagoa Santa: um município que modificou sua forma de entender o fazer educacional.

Os progressos são visíveis e incontestáveis: a literatura infantil tem sido trabalhada com os alunos cotidianamente. Entretanto, as professoras, por ainda estarem se apropriando da linguagem literária, bem como das construções da relação entre texto verbal e visual, ainda lançam mão de práticas em que o texto é usado unicamente como ferramenta da alfabetização. Mesmo assim, com esses desafios a serem superados, todas as professoras entrevistadas e outras tantas profissionais de educação observadas, preocupam-se em refletir cotidianamente sobre suas práticas, o que permite, possivelmente, uma releitura do fazer pedagógico e do ser professor, acarretando atuações cada vez melhores e mais comprometidas com o aprendizado do aluno.

Existem, sim, as resistências ao novo, mas, nesse município, são a exceção, o que clara e infelizmente, está na contra mão da maioria dos municípios que apresentam um índice de vulnerabilidade social elevado.

Muito ainda gostaríamos de refletir. Entretanto, o trabalho acadêmico impõe limites bem delimitados, tanto no que se refere ao objeto, quanto ao próprio tempo de desenvolvimento da pesquisa. O desejo de pesquisadora, todavia, abre caminhos e movimentos para novas investigações, com futuros desdobramentos.



Figuras 31, 32, 33 e 34 – Fotografias tiradas no evento *Alfalendo* de 2010.

## 6. Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Luiz Antônio. *O que vale a literatura?* Publicado em 06/04/10, sem página. [http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra\\_2010.php?id=53](http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra_2010.php?id=53) Acesso em 24/04/2011
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura e educação: diálogos*. In: *Literatura: Saberes em movimento* (Aparecida Paiva et. al. Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.17-30
- \_\_\_\_\_. *Leitura e literatura infantil e juvenil: congresso de idéias*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 43, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2008 <revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em 24/04/2011
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- AMARILHA, Marly. *Literatura e oralidade: escrita e escuta*. In: *Por que ler?* (Lucelena Ferreira orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.89-110.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2ª Ed, 2006
- BAKHTIN, Mikael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) (trad. Michel Lahud; Yara F. Viera) São Paulo: Martins Fontes, 1988
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.
- BATISTA, A. A. G. *Os professores são não-leitores?* In: Marildes Marinho; Ceris Salette Ribas da Silva. (Org.) *Leituras do Professor*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-60.
- BELMIRO, Celia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. Orientadora: Cecília Maria Aldigueri Goulart. NITERÓI-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação). 283 páginas.
- BIAZZETTO, Cristina, Odilon. *As cores na ilustração do livro infantil e juvenil*. In: *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, 75-92.
- BOGDAN, R. BIRKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto e Porto, 1994.
- BOSSI, Ana Maria da Silveira. *A (in)evitável Didatização do Livro infantil através do Livro Didático*. Orientador: Antônio Augusto Batista. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2000. 298 páginas.
- BOURDIEU, Pierre. *Escrito de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 4 ed. 1998
- \_\_\_\_\_. *Compreender*. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.
- BURGESS, R. G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- CAFIERO, Delaine. *Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura*. Belo Horizonte: Revista Educação, no 1, 2010, p.28-42
- CALDIN, Clarice Fortkamp. *A poética da voz e da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças*. 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- \_\_\_\_\_. *Biblioterapia: atividades de leitura desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina*. *Biblios: Revista Eletrônica de Bibliotecologia y Ciências de la Información*, Lima, año

6, n. 21/22, Ene./Ago. 2005. Disponível em <<http://www.bibliosperu.com>>. Acesso em 28 abr. 2009

\_\_\_\_\_. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141399362006000300008&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362006000300008&lng=pt&nrm=isso) Disponível em <<http://www.bibliosperu.com>>. Acesso em 28 abr. 2009

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972

\_\_\_\_\_. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. (4ª ed. reorg. pelo autor). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, Alonso Bezerra. *Educação e liberdade em Max Weber*. Ijuí: Unijuí, 2004.

CASTANHA, Marilda. *A linguagem visual no livro sem texto*. In: O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, 141-162.

CASTELLO, José. *A literatura na poltrona*. Curitiba, 22 de junho de 2009. Acesso em 22 de Julho de 2009>. Disponível em: <http://rascunho.rpc.com.br>

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil; teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000

\_\_\_\_\_. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. SP: Global, 2003

CORRAL, Luis Sanches. *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Buenos Aires: Ediciones Piados Ibérica, 1995

COSTA, Cristiane Dias Martins da. *Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Orientadora: Aparecida Paiva. Dissertação (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2009. 215 páginas.

FALABELLA, Cida. *Teatro e literatura: encontros e possibilidades*. In: Literatura: saberes em movimento (Aparecida Paiva org.). Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p.137-144

FANTINATI, Carlos Erivany; CECCANTINI, João Luís C. T. *Um país se faz de homens, livros e bibliotecas*. In: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Orgs.). *À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 41-51.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257-272

FOERSTE, Erineu. *Parceria na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Alberto Albuquerque. *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Lisboa: Universidade Nova, VI



- Congresso Português de Sociologia, 2008. Acesso em 11/01/2011 <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *“Anjos sobre a cidade” - a criança de favela em seu mundo de cultura*. UFMG, 1990.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KRAMER, Sonia. *Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato*. In: Por que ler? (Lucelena Ferreira orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.111-136.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Leitura e formação de professores*. In: A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil (Aracy Alves Martins Evangelista et. al. Orgs.). Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p.263-268.
- LUCAS, Elaine R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. *Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso*. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, Dec. 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141399362006000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362006000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 25 Feb. 2011. doi: 10.1590/S141399362006000300008
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e sua apropriação por leitores jovens*. Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2003. 269 páginas
- MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. *Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária*. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Hércules Corrêa, Zélia Versiani. (Org.) *Democratizando a leitura*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008, v. 1, p. 9-16.
- MAYRINK, Paulo Tarcísio. *Diretrizes para formação de coleções escolares*. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e documentação. 2v. Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do estado da Bahia, 1991. v. 1, p. 304-314.
- MENTA, Guadalupe Estrelita dos Santos. *A modernização e o processo de urbanização a partir do século XIX: ecos da dominação européia no Brasil e em África*. Revista Crioula: 2008, sem página
- MORAES, Odilon. *O projeto gráfico do livro infantil e juvenil*. In: O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, 49-60.
- MORAIS, Eliane Cunha. *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas na rede municipal de Belo Horizonte*. Orientadora: Aparecida Paiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, 2009. 181 páginas
- NASCIMENTO, José Augusto. *Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*. Orientador: José Nicolau Gregorin Filho. São Paulo, 2009. Tese (Dissertação em Letras). 215 páginas
- NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão docente*. In:\_\_\_\_. Os professores e a sua formação, 2ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 14-31
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para crianças e jovens ontem e hoje: caminhos de ensino*. Orientadora: Heloísa Dupas de Oliveira Penteadó. São Paulo: USP, 2007. Tese (doutorado em Didática). 195 páginas.



- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Metodologia das Ciências humanas*. São Paulo: UCITEC/UNESP, 1998
- OLIVEIRA, Rui. *Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil*. In: O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, 13-47.
- PENTEADO, H. D. *Comunicação escolar, uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. In: Revista FACED, no 5, 2001, p.117-125
- \_\_\_\_\_. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, P. 47-62, 2004
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.
- \_\_\_\_\_. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010. 168 páginas.
- PEREIRA, Maria Antonieta. *Jogos de Linguagem, redes de ensino: leituras literárias*. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.) *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo, 1990.
- PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino. Tese (Doutorado em Educação) Belo Horizonte: UFMG, 2006. 306 páginas. (Na pag. 26 você a identifica como PASSOS, não como PINHEIRO)
- PONZIO, Augusto. *La revolucion bajtiniana. El pensamiento de Bajtin y la ideologia contemporânea*. Madrid; ediciones Cátedra, 1998.
- RAMOS, Flávia B., PANOZZO, Neiva S. P. *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem*. Madrid, 2004. Acesso em: 20 de Julho de 2009. Disponível em: [http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html)
- SILVA, Cleber Fabiano da. *A criança e o livro literário: encontros e possibilidades*. Caxambu: Anped, 1-14, 2010
- SILVA, Santuza Amorim. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. 208fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.
- SIMÕES, V. L. B. *Histórias infantis e aquisição da escrita*. São Paulo em Perspectiva, 14 (1): 22-28, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos*. Pátio, n. 29, p. 19-22, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

\_\_\_\_\_. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Literatura*. Belo Horizonte: Revista Educação, no 2, 2010, p.12-29

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 6ª, 1998

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional*. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa* / Eduardo Vasconcelos. 3. ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003..

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

## **7. Anexos**

### **7.1 Termo de consentimento livre e esclarecido**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste lhe convidar para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo acompanhar as práticas de leitura literária construídas por professores e alunos em turmas da educação infantil (0 a 6 anos). Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo: a coleta de dados será realizada em uma sala de aula e na biblioteca e você será acompanhado por uma das responsáveis da pesquisa. Por meio deste documento, peço sua autorização para filmar e/ou fotografar suas aulas. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

No que tange ao desconforto, o mesmo pode ocorrer dada a presença da filmadora na sala de aula. Posto isso, deixo claro que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem se recusar a participar da investigação.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, a serem obtidos por meio das metodologias escolhidas, que permitem que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem entre si e com determinados conhecimentos. Nesse sentido, os procedimentos de coleta e análise dos dados trarão benefícios para o entendimento das práticas de leitura literária em sala de aula e, conseqüentemente, para a reflexão dessas práticas em outros contextos educacionais.

Todo o material coletado – fitas de áudio e vídeo, fotos, artefatos produzidos pelos alunos e atividades – será utilizado somente para fins dessa pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da dissertação, sendo a identidade dos participantes, alunos e professores, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Ressalto que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente *Termo de Livre Consentimento* e informo que o(a) professor(a) tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, sobretudo, recusar-se a autorizar que suas práticas em sala de aula sejam gravadas em áudio e vídeo.

Além disso, enfatizo que a você tem direito a desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

---

Virgínia de Souza Avila Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Sublinha Educação e Linguagem

---

Profa. Dra. Aparecida Paiva  
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---

Assinatura do(a) Professor(a)

**ENDEREÇOS PARA CONTATOS:**

Profa. Dra. Aparecida Paiva – [paiva.aparecida@gmail.com](mailto:paiva.aparecida@gmail.com)  
Fone: (31) 3409-6146

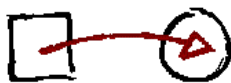
Mestranda Virgínia de Souza Ávila Oliveira – [virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br](mailto:virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br)  
Fone: (31) 32821727 e (31) 91429503

Faculdade de Educação – FAE/UFMG  
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE  
Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha - CEP: 31270-901  
(31) 3409-6211

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627  
Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005  
Campus Pampulha  
Belo Horizonte, M.G– Brasil  
CEP: 31270-901  
Fone: (31)3409-4592  
Email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## 7.2 Roteiro de entrevista



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação da UFMG**

**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

### **1 Dados da escola**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

1.1 A sua escola atende nos turnos da:

( ) Manhã \_\_\_\_\_

( ) Tarde \_\_\_\_\_

### **2 - Dados pessoais dos entrevistados**

2.1

Nome \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

2.2 Qual é a sua formação? Em que local a realizou?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3 Há quanto tempo atua no magistério?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4 Atua há quanto tempo na rede de Lagoa Santa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **3 - Sobre o Núcleo de alfabetização:**

3.1 Desde quando atua no núcleo de alfabetização?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.2 Como se deu o seu processo de entrada nesse núcleo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

3.3 Como você avalia seu processo de participação no núcleo?

---

---

---

3.4 Como você avalia o seu papel como mediadora entre o núcleo e suas colegas de trabalho?

---

---

---

3.5 Julga que o aproveitamento delas em relação às discussões levantadas no núcleo é significativo? Elas dão retorno? Como recebem?

---

---

---

3.6 Em que momentos acontece o repasse das discussões realizadas no Núcleo?

---

---

---

3.7 Você sistematiza as discussões realizadas pelo núcleo para serem repassadas?

---

---

---

3.8 Tem oportunidade de retornar dificuldades para o núcleo?

---

---

---

3.9 Você recebe instruções no núcleo de como proceder nesse trabalho de mediação?

---

---

---

3.9.1 Identifica alguma resistência por parte de alguma colega?

---

---

---

3.9.2 Das discussões realizadas no Núcleo, quais foram aquelas que você considera que mais contribuiriam para a sua atuação no campo profissional? Por quê?

---

---

---

3.9.3 Cite alguma bibliografia que você teve contato a partir das discussões realizadas pelo Núcleo de Alfabetização que você considera hoje primordial para a sua atuação no campo profissional. Explique o motivo da sua escolha.

---

---

---

3.9.4 Passados alguns anos da existência do Núcleo, que avaliação você faz dele?

3.9.5 Descreva alguns dos impactos que o Núcleo de Alfabetização ocasionou na Rede Municipal de Lagoa Santa, caso você já os observe:

---

---

---

#### **4 – Dados da biblioteca da escola**

4.1 – O que você pensa sobre o tamanho da biblioteca da sua escola?

---

---

4.2 – E sobre organização do acervo?

---

---

4.3 – Como tem sido o seu contato com esse espaço?

---

---

4.4 Quem atua na biblioteca da escola?

---

---

4.5 -Qual foi o processo de escolha para a atuação desse(a) profissional na biblioteca?

---

---

4.6 - Existe um prazo estipulado para permanência de profissionais na biblioteca? Existe uma avaliação do trabalho?

---

---

4.7-Como você descreveria o funcionamento da biblioteca da sua escola?

---

---

4.8 -Quais as atividades desenvolvidas lá que você considera mais importantes?

---

---

4.9 -Sabemos que o Núcleo tem como uma das principais funções o trabalho com a literatura. Como você acha que a escola está respondendo a isso?

---

---

4.9.1 - Saberá dizer que gêneros as crianças gostam mais?

---

---

4.9.2 - Você identifica algum vínculo entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização das crianças?

---

---



4.9.3 – Qual é o papel da biblioteca no cotidiano das crianças?

---

---

---

4.9.4 - Durante quanto tempo ela fica aberta ?

---

---

---

## 5. O Núcleo de Alfabetização e o livro literário

5.1 Quais são suas atitudes e sentimentos com relação à chegada de livros nas escolas, aqueles originados de políticas públicas, como o PNBE?

---

---

---

5.2 Como você avalia as atitudes e sentimentos coletivos diante da chegada de livros de literatura nas escolas?

---

---

---

5.3 Você consegue perceber impactos que as discussões do Núcleo de Alfabetização ocasionaram na recepção docente de livros de literatura? Descreva-os.

---

---

---

5.4 O que você pensa sobre as políticas de fomento a leitura, como o PNBE? Explique.

---

---

---

5.5 Você considera importantes os eventos realizados pela Rede Municipal de Lagoa Santa que envolvem a leitura literária, como o Paralfaletrar e o Alfalendo? Explique.

---

---

---

## 6- Sobre sua experiência de vida:

6.1 Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> Incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio       | <input type="checkbox"/> Completo   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior    |                                     |
| <input type="checkbox"/> Não se aplica      |                                     |

6.2 Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> Incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio       | <input type="checkbox"/> Completo   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior    |                                     |
| <input type="checkbox"/> Não se aplica      |                                     |

6.3 Em sua opinião, qual foi a principal instância responsável pelo seu envolvimento com a leitura?

- ( ) Família nuclear
- ( ) Escola
- ( ) Parentes e/ou amigos
- ( ) Outros :

---

6.4 Qual foi a idade aproximada em que você se considerou alfabetizada?

---

---

---

6.5 Como considera seu processo de envolvimento com a literatura durante o seu período de escolarização?

---

---

---

6.6 Quando e por que desejou seguir a carreira do magistério?

---

---

---

6.7 Como considera seu processo de envolvimento com a literatura depois que começou a atuar no magistério?

---

---

---

6.8 Você acha que a forma como se deu sua experiência com a literatura, ainda durante o seu próprio processo de escolarização, tem influência na sua atuação como profissional da educação hoje? Caso a resposta seja positiva, explique.

---

---

---

6.9 A sua experiência no Núcleo de Alfabetização e as discussões realizadas por ele mudaram sua forma de entender e olhar a literatura, especialmente aquela destinada às crianças? Explique.

---

---

---

---

7 - Data da entrevista: Turno: