

A leitura literária no pacto pela alfabetização na idade certa

Literary reading in the national covenant for literacy in the right age

Fátima Aparecida do NASCIMENTO¹

Lucilene Soares da COSTA²

RESUMO: Este artigo se refere a uma pesquisa, em andamento, junto a algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e está vinculado à linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objeto de estudo o papel que a literatura infantil ocupa no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Busca-se avaliar a importância atribuída às práticas de ensino da leitura e literatura infantil para a formação do leitor literário, na formação dos professores alfabetizadores e ações do Pacto.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; PNAIC; letramento literário.

ABSTRACT: This paper reports an ongoing research pertaining to certain schools from the Municipal Education System of the City of Campo Grande (Brazil) and is bound to the Organization of the Didactic Work research line from the *Strictu Sensu* Post-Graduation Program – Professional Master in Education of the University of the State of Mato Grosso do Sul, UEMS. Our subject matter is to investigate the role that children's literature plays within PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age). We pursue to evaluate the significance assigned to reading and children's literature teaching practices as to raise literary readers and train literacy teachers, in addition to the Pact's actions.

KEYWORDS: Children's Literature; PNAIC; literary literacy.

1 Introdução

Desde o ano de 2010, com o desafio da implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e, portanto, com crianças entrando mais cedo na escola, urge a necessidade de uma nova configuração dos materiais disponíveis para dar conta do desafio da alfabetização e letramento nos primeiros anos de escolarização. Ainda em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; E-mail: fatimanascimento90@hotmail.com.

² Doutora em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo – USP; E-mail: lucilenecosta@usp.br.

1910, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, chegam às escolas as primeiras caixas denominadas Acervos Complementares, acompanhadas por um manual de apoio (BRASIL, 2009) elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco. Por meio do PNLD/2013, esses Acervos são novamente enviados às escolas. Nesse momento, o referido material ganha um novo status, no bojo de uma grande proposta de formação de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses acervos vão representar um diferencial no que diz respeito aos recursos materiais investidos nos anos iniciais de alfabetização.

A princípio, o objeto da nossa pesquisa seriam os Acervos Complementares, por acreditarmos que se tratavam de obras literárias para uso nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao entrar em contato com os Acervos percebemos que eles compreendem livros de literatura infantil e livros que não possuem os atributos para serem considerados como tal, ou seja, são livros para crianças, pensados e escritos para tratarem de algum conteúdo pedagógico. Desde seu projeto, já tinham essa finalidade.

Para Azevedo (1999), dentre os aspectos negativos que comprometem o efetivo trabalho com a literatura está a variedade de livros dirigidos ao público infantil oferecida pela indústria editorial.

Diante da variedade de textos que se utilizam do suporte livro, não é fácil definir os que seriam de literatura infantil, mesmo porque não existe unanimidade entre os estudiosos da área. Segundo o autor não se trata de desmerecer um ou outro tipo de livro, pois cada um tem sua importância e finalidade, mas de clarear as diferenças que existem, em meio a esse universo.

Azevedo (1999) estabelece uma diferenciação entre os livros que permeiam o universo escolar, listando suas principais características, que podem contribuir para que nos aproximemos do que seria, para nós, livros de literatura infantil, objeto de nossa pesquisa. Segundo o autor, os livros podem ser classificados em didáticos, paradidáticos, livros-jogo, CD-rom e livros de literatura infantil. Interessa a nós,

principalmente, a conceituação dos livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil.

Os livros didáticos são constituídos de informações objetivas, comprometidas com o conhecimento científico, sua linguagem deve ser o mais objetiva possível, não oferecendo margens para interpretações diferenciadas. Ao ler o livro didático, todos deverão chegar às mesmas conclusões sobre seu conteúdo. São vinculados aos programas educacionais vigentes e, portanto, com os valores sociais contemporâneos e carecem de atualização periódica.

Os livros paradidáticos têm em comum com os didáticos sua função utilitária e a necessidade de atualização. Os primeiros são livros que buscam complementar os conteúdos veiculados por esses últimos, de acordo com o currículo escolar ou tratar de assuntos relevantes à formação do indivíduo que não sejam tratados nos livros didáticos. Para apresentar seus conteúdos, os paradidáticos se utilizam de uma história inventada para esse fim. Esta história pode apresentar “diferentes graus de didatismo” (AZEVEDO, 1999, p.). Seu objetivo é transmitir conhecimentos e informações e, como acontece com os livros didáticos, os leitores são levados a chegarem às mesmas conclusões. São livros que abordam, por exemplo, a necessidade de aceitar as diferenças, preservar o meio ambiente, respeitar as leis de trânsito, etc.

O autor (AZEVEDO, 1999, p.) se refere aos livros de literatura infantil da seguinte maneira:

A literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição às ciências) feita de palavras; utiliza sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia, etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é “inútil” no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro *didático* a visão pessoal é

substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (...) (AZEVEDO, 1999, p.).

As obras complementares, objeto da nossa pesquisa, chegaram à escola pela primeira vez no ano de 2009, com o compromisso de serem utilizadas na escola com as turmas de 1º e 2º ano durante os anos de 2010, 2011 e 2013. Em 2012 chegou uma nova remessa desses livros. Dessa vez, as obras complementares vieram destinadas ao uso do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, para serem utilizadas nos anos de 2013, 2014 e 2015. Em meados de 2016, ainda não haviam chegado à escola novas caixas dos referidos acervos, fato que nos sugere questionamentos. Como se dará a continuidade das ações referentes ao PNAIC diante das mudanças políticas ocorridas no Governo Federal? A interrupção já seria um sinal da descontinuidade que impera nas políticas voltadas à educação no Brasil?

Cosson e Paulino(2009, p. 63), ressaltam que, tão antiga quanto a noção ocidental de literatura, é a ideia da importância da leitura de obras literárias para o desenvolvimento do ser humano, tanto no que tange ao seu sentido estrito, como melhorar o desempenho da escrita, como em seu sentido mais amplo, [...] “educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais”.

Conforme os autores, letramento é um termo que não pode ser singular, mas sim um plural,

[...] pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 65).

Cosson e Paulino (2009, p. 67) definem letramento literário como [...] “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para que o letramento literário seja considerado um processo é necessário que este seja

uma ação continuada. “O letramento literário nos acompanha por toda a vida e se renova a cada leitura de uma obra significativa”. Para os autores, trata-se de uma “apropriação”, tornar próprio, incorporar e transformar o que se recebe. “Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Diante do exposto, cada leitor compõe o seu universo literário ao mesmo tempo em que vai ajudar a compor o universo literário da sua comunidade. “A singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento e se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 68).

Os procedimentos a que se referem os autores são a interação verbal intensa e o [...] “reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura” (2009, p. 69). Em se tratando da interação verbal, o autor parte do pressuposto que a leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo de palavras o que supõe uma integração profunda com o universo da linguagem. “Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo”. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Já o segundo procedimento [...] “se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado”, é o “reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”.

[...] todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos quanto pelo que vivemos. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

2 A Literatura Infantil

Desde os tempos mais remotos, a literatura tem se configurado em instrumento de fundamental importância no repasse às novas gerações dos conhecimentos e conquistas dos povos que as precederam.

De fato, a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas. (COSSON, 2010, p.55).

Mesmo antes do advento da escrita, percebemos, por meio dos desenhos nas rochas, hoje conhecidos como pinturas rupestres, ou por relatos de pessoas mais velhas aos jovens de uma comunidade, a necessidade de se transmitir a outrem as experiências vividas. Os mais antigos relatos da educação dos jovens estão repletos de feitos históricos, lendas, histórias exemplares, enfim, um sem número de textos utilizados para a conformação do espírito jovem.

Entre os gregos, os poemas homéricos, as tragédias e as comédias cumpriam, ao lado da função catártica defendida por Aristóteles para as tragédias, um papel relevante na formação moral e política do cidadão, tanto que os dramaturgos eram subvencionados pelo Estado (ZILBERMAN *Apud* COSSON, 2010, p.56).

Antes do século XVIII não havia a infância assim como a concebemos e, portanto, não existiam livros especificamente destinados às crianças. A ideia de infância surge em meio a uma nova noção de família, marcando a passagem da sociedade feudal para a burguesa e, com isso, surge também a necessidade de meios para se controlar o desenvolvimento intelectual dessa infância (ZILBERMAN, 2012, p. 15).

A literatura que nos cabe analisar é a que surge com a criação da escola moderna e, com o também moderno, conceito de infância. No bojo da burguesia vem,

dentre outros conceitos que dariam respaldo à classe emergente, o conceito de infância tal como conhecemos hoje. O infante é um ser em formação (ZILBERMAN, 2012, p. 16).

Até as últimas décadas de 1800, a circulação de livros no Brasil consistia principalmente em edições portuguesas. Aos poucos e esporadicamente surgiram as traduções nacionais, mas a literatura infantil brasileira nasce, efetivamente, no século XIX (ZILBERMAN, 1993, p. 15).

A coincidência do surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravatura e o advento da República não parece fortuita. Nesse fim de século, vários elementos convergem para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização e que por isso quer ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação que o café, produto, como nos tempos coloniais, destinado à importação, mas agora cultivado em moldes capitalistas mais avançados, imprimir à economia brasileira (ZILBERMAN, 1993, p. 15).

Alguns fatores como a extinção do trabalho escravo, a urbanização da população, a incorporação de imigrantes, entre outros, configuram a existência de um público consumidor de livros infantis literários e escolares. Segundo a autora, nesse momento convivem no campo literário [...] “a influência sofrida por intelectuais brasileiros de seus pares europeus” e o “projeto de investigação nacional, representados por textos que buscam linguagem e representações mais condizentes com esta pesquisa de raízes” (ZILBERMAN, 1993, p.16).

Assim, se o projeto de modernização sócio-cultural já constitui um dos elementos que viabilizam, na transição do século XIX para o XX, o surgimento de nossa literatura infantil, a permanência de estruturas sociais anacrônicas e a superficialidade das alterações promovidas em nome do progresso explicam, por sua vez, o caráter conservador que o gênero adota. Este conservadorismo também pode, ao menos parcialmente, ser atribuído ao modelo cívico-pedagógico no qual, mesmo que à revelia, ela se insere, ou, por outro lado, o ranço dos padrões europeus que forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a propriamente dita produção brasileira da literatura infantil. (ZILBERMAN, 1993, p. 17).

Nesse momento, o que ocupava espaço na literatura infantil eram as adaptações. Devido ao cuidado com a linguagem, se aumentava a penetração desses

textos junto às crianças. “O início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo transplante de textos europeus adaptados à linguagem brasileira” (ZILBERMAN, 1993, p. 17).

Dentre os tradutores, destacaram-se Carlos Jansen por *Contos Seletos das mil e uma noites*, *As aventuras do celeberrimo Barão de Munchausen* e *Robinson Crusoe*, Olavo Bilac por *Juca e Chico* e Figueiredo Pimentel por *Contos da Carochinha*, *Histórias da avozinha*, *Contos de fadas* e *Histórias da Baratinha*.

Segundo a autora, circulam nesse tempo [...] “versões abasileiradas de textos de Perrault, Grimm e Andersen (*O patinho aleijado* e *O patinho feio*) que refletem, na sua linguagem, as intenções de nacionalização do acervo europeu” (ZILBERMAN, 1993, p.18).

Esta missão patriótica que a literatura infantil atribui a si mesma manifesta-se de várias formas: através da exaltação da natureza brasileira, solução, aliás, já sancionada pela literatura não-infantil em momentos de nacionalismo extremado, como ocorreu durante o Romantismo; pelos textos que, a pretexto da diversidade regional brasileira, proclamam, apesar dela, a unidade e grandeza nacionais; por via, ainda, da exaltação de vultos e de episódios da história do Brasil ou do culto e exaltação da língua nacional. (ZILBERMAN, 1993, p. 18).

Os textos infantis dessa época exortavam a caridade, a obediência, a aplicação no estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família e difundiam visões idealizadas da pobreza, reforçavam os conteúdos curriculares e difundiam modelos de língua nacional. Alguns exemplos de produções desse período são os *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, as *Histórias da Nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida e *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim.

Com relação à linguagem, a autora nos aponta uma contradição:.

Se por um lado a preocupação com o destinatário infantil motivava a adaptação que fazia esta literatura afastar-se dos padrões linguísticos lusitanos, por outro o compromisso escolar e ideologicamente

conservador que inspirava os livros pode responder pelo academicismo de sua linguagem num momento em que a literatura não-infantil já ensaiava algumas rupturas (ZILBERMAN, 1993, p. 20).

O surgimento da literatura infantil foi [...] “induzido e patrocinado por autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX” (ZILBERMAN, 1993, p. 61). Após o sucesso de Tales de Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a investir no gênero, o que acarretou um pequeno crescimento entre os anos de 1920 e 1930.

O êxito, contudo, não garantiu a autonomia da literatura infantil, que continuava sem legitimação artística: a publicação de obras para crianças não afetava a imagem de seus escritores. O estímulo parece ter sido outro: o mercado escolar, aparentemente recompensava o esforço de escrever para os jovens. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância (ZILBERMAN, 1993, p. 62).

Zilberman (1982, p. 4) afirma que, devido ao seu surgimento historicamente vinculado à pedagogia, bem como sua função pragmática, a literatura infantil teve negado o reconhecimento de seu valor estético junto à crítica literária. “É esta degradação de origem que motivou sua identificação apressada com a literatura de massas (ou a assimilação à história em quadrinhos, por exemplo), com a qual compartilha o exílio do âmbito artístico.”

E assim, vinculada à origem da família burguesa, destinada a uma infância historicamente forjada, a literatura infantil surge como uma invenção da escola (também esta inventada) como um dos instrumentos, talvez o mais importante, para a conformação de uma nova maneira de se educar as crianças, o que sobrepõe os interesses educativos aos literários.

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um

ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. Contudo, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e ao lazer (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Ainda segundo a autora, a despeito da utilização pela escola da literatura infantil como instrumento de dominação das crianças, esta se mostrará de grande valia na reorganização das suas vivências. A literatura infantil vai possibilitar, por meio de uma história, que mimetiza as relações vividas na sociedade, e da linguagem, que estabelece a mediação entre a criança e o mundo, uma aproximação entre aquela e a realidade que a rodeia.

Em vista disto, explicita-se a duplicidade congênita à natureza da literatura infantil: de um lado, percebida sob a ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral. De outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico. É esta duplicidade que assinala sua limitação, gerando o desprestígio perante o público adulto, já que este não admite o legado doutrinário que lhe transfere (ZILBERMAN, 1982, p. 14).

Para Zilberman (2003), literatura e escola compartilham da natureza formativa, isto é, tanto uma quanto outra concorrem para a formação do indivíduo.

A literatura “sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 2003. p. 25). Enfim, a literatura se comunica com seu destinatário. Para a autora a escola também apresenta função sintetizadora, na medida em que sintetiza o real em disciplinas escolares ou área do conhecimento. Entretanto, a escola significa clausura enquanto que a literatura infantil, liberdade.

2.1 A Literatura Infantil no PNAIC

Ao iniciar os estudos que se referem à literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), optamos por fazer a leitura dos textos listados na bibliografia de apoio do referido programa, sob o título *O lúdico e a literatura na alfabetização*, como forma de apreendermos a maneira como é tratada a literatura infantil na formação, objeto de nosso estudo.

A bibliografia consultada foi composta por dois artigos: Alfabetização e leitura literária, de Aparecida Paiva, e O professor como mediador das leituras literárias, de Ana Arlinda do Oliveira. Além desses artigos, a bibliografia sugere a leitura do Fascículo 5 do Programa Pró Letramento – Alfabetização e linguagem, assinado por Telma Ferraz Leal, Marcia Mendonça, Artur Gomes de Morais e Margareth Brainer de Queiroz Lima da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Paiva (2006, p. 127) discute a leitura literária tendo como foco principal a mediação do professor. “Trata-se, portanto, da relação entre a leitura, a literatura e o trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças, sob um ponto de vista com o qual trabalhamos há alguns anos: o do letramento e, mais recentemente, o do letramento literário”.

A autora afirma acreditar na possibilidade de envolvimento da criança com o universo da escrita pelo trabalho com a literatura infantil. Não apenas com a escrita, como com a própria literatura enquanto forma de arte, desde que o professor tenha alguns cuidados, como por exemplo:

Qual será a forma de combinar experiência estética com o ambiente escolar? Em outras palavras, de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos? (PAIVA, 2006, p. 127).

Com o objetivo de lançar luzes que auxiliem o professor em uma tarefa de tamanha complexidade, a autora compartilha uma questão e uma proposição:

A questão diz respeito ao diálogo possível entre a concepção de leitor construída por nós, em seus dois pólos privilegiados, quando está em jogo a instituição escolar: o leitor/professor e o leitor/aluno. Este me parece o contraponto mais explícito da tensão entre leitura literária e escola. A proposição, de natureza metodológica, consiste em problematizar o que estamos chamando de produção cultural para criança, escolarização da Literatura e as relações possíveis entre esta e o leitor criança ou o leitor em formação. (PAIVA, 2006, p. 127).

Segundo a autora, ao analisarmos a literatura infantil na escola, é de fundamental importância considerar sua linguagem, levar em conta os aspectos históricos do seu desenvolvimento e ter em mente uma abordagem flexibilizada, estando ciente de que o nosso olhar é uma possível interpretação e não uma “verdade absoluta”.

A autora afirma que mesmo em se tratando de objetos realizados por meio de linguagem artística, não se pode afirmar que eles sejam arte. Conclui-se, então, que “boa parte das histórias denominadas literatura infantil são meros produtos voltados ao consumo imediato, especialmente o consumo escolar”. (PAIVA, 2006, p. 127).

Ainda segundo Paiva, quem contribui para um maior entendimento dos processos que circundam a literatura infantil na escola, no que diz respeito ao processo de escolarização é Magda Soares. Aqui faremos um adendo, trazendo um pouco de suas reflexões com relação ao que a autora caracteriza como “escolarização da literatura infantil” e “literatização escolarização infantil”.

Soares (2011, p. 17) sinaliza duas perspectivas a serem consideradas quando da análise das relações entre processo de escolarização e literatura infantil. Uma primeira perspectiva seria a escolarização da literatura, que se dá quando a escola se apropria da literatura infantil, “escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a” para atender aos seus propósitos. Já a segunda perspectiva seria a de “produção para

a escola de uma literatura destinada às crianças”, o que a autora define como “literatização da escolarização infantil”.

A partir do levantamento das duas perspectivas apontadas, a autora vai se debruçar sobre a análise da perspectiva da escolarização da literatura infantil, ou seja, de como se dá, pela escola, a apropriação da literatura destinada às crianças, para atender às suas finalidades pedagógicas.

Soares (2011, p. 21) caracteriza como inadequado o caráter pejorativo que, dependendo da situação, é atribuído ao termo “escolarizada”, como por exemplo, literatura escolarizada. Para a autora ao “escolarizar” conhecimentos, a escola não está mais do que cumprindo sua função. Para a escola esse processo é inevitável; a escolarização é a própria essência da escola. O problema não é a escolarização da literatura, mas a errônea, a inadequada escolarização da literatura.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011. P. 20. Grifos da autora).

Voltando a Paiva (2006, p. 128), quer se pense em qualquer uma das perspectivas levantadas por Magda Soares, as nossas escolhas dos livros a serem apresentados às crianças é que [...] “vão determinar a contribuição desse tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização”.

A mediação do professor se faz importante desde a escolha dos textos que serão apresentados aos alunos, pois [...] “não se pode cobrar prazer e envolvimento com leituras que não nos provocam e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa” (PAIVA, 2006, p.129).

Em seu artigo *O professor como mediador das leituras literárias*, Oliveira (2010, p. 41) defende a importância das experiências com relação à leitura de textos literários desde cedo, devido a duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para

o estético e a do conhecimento. “A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural”. (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Segundo a autora, a literatura infantil contribui para a formação da personalidade da criança, na medida em que possibilita a reflexão sobre os próprios valores e crenças, bem como os da sociedade a qual pertence. Por meio da obra literária, o escritor manifesta um saber sobre o mundo e é por meio da fantasia presente no texto literário que o leitor encontrará modos de interpretar sua própria realidade.

Oliveira (2010) dialoga com Aparecida Paiva (2008) sobre a questão das temáticas privilegiadas pelos professores na escolha dos livros que serão trabalhados junto aos alunos. Paiva afirma, tendo como base o PNBE/2008, que a grande maioria dos títulos destinados às escolas, o que representa aproximadamente 90% do total de títulos, são de livros que ela classifica em um agrupamento denominado *A fantasia como tradição*, e que contempla contos de fadas e fábulas, histórias de bichos, histórias de espaços como fazenda, parque, jardim zoológico, circo, enfim, temáticas do cotidiano da criança [...] “por meio dessas narrativas é moldado um mundo justo onde o bem e o mal ficam isolados como se na natureza humana esses *lados* fossem excludentes, assegurando o caráter pedagógico, moralizante e exemplar dessa produção” (PAIVA, 2008, p. 39).

Paiva sinaliza que a volumosa produção repetitiva dos livros que compõem esse grupo tem provocado um sentimento de exaustão, um estranhamento, a sensação de que [...] “os títulos parecem supérfluos e desnecessários em relação à sua função”.

Será que devemos chamar esses momentos de negar à tradição? Ou a volumosa produção repetitiva e banalizada da tradição está nos provocando um sentimento de exaustão? Seguramente essa abundância, esse excesso talvez nos faz duvidar do potencial da fantasia, pois aquele efeito de estranhamento diante de tamanha recorrência desencadeia uma oscilação entre os momentos em que não temos como negar o poder vital do sonho. Por outro lado, não há motivo, nem necessidade (ainda que se

trate do público infantil), de se estender ao infinito o luso da fantasia. (PAIVA, 2008, p. 41).

Com relação às temáticas, Oliveira (2010, p.42) complementa que [...] “os temas recorrentes no cotidiano escolar negam a capacidade da criança de lidar com a realidade”. A escola evita conteúdos polêmicos, que tratem de temas como sexualidade, abandono, ou a morte. Talvez com o intuito de proteger a criança ou por desconhecimento de como lidar com as temáticas, o fato é que o número de obras que se remetem aos temas transversais, como poluição, saúde, enfim, questões da contemporaneidade, que Paiva (2008, p.42-43) elencou em um grupo denominado *O conteúdo como opção*, e morte, medo, abandono, sexualidade, do grupo A realidade como aposta, são ínfimos em comparação ao primeiro grupo retratado.

Oliveira sugere algumas estratégias de mediação para oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade dos pequenos leitores. A dramatização, por exemplo, [...] “propicia a exposição de um tema que os impacte, pelo inusitado de seu enredo e pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano”. Sugere, também, as rodas para compartilhamento das leituras, o contar e recontar histórias, assistir a filmes produzidos a partir de textos literários e usar fantoches para a representação de personagens (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Para que o trabalho de mediação do professor, entre a literatura e as crianças, seja eficaz, será necessário que ele leia com atenção as obras como um leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, se *a priori* pensar em sua utilização na sala de aula. Somente após ter lido a obra e sentido o que ela pode oferecer é que o professor poderá planejar sua atuação no momento da atividade de leitura. Se ele próprio não se entusiasmar com a obra, deve ir em busca de outra. Uma obra que não emocione deve ser descartada. (OLIVEIRA, 2010, p. 48. Grifos da autora).

Destaca-se também outra importante faceta ligada à mediação das leituras na escola, que diz respeito à filtragem que o professor faz dos livros que considera adequados ou não à prática pedagógica. Essa atitude equivocada pode “cercear a consciência crítica das crianças”. Cita como exemplo o livro *Dráuzio*, de Lúcia

Pimentel Góes, que, embora seja a história de um vampiro diferente, que vai lutar pela superação das instituições ultrapassadas na comunidade de vampiros e, por isso, será exilado, apenas pelo fato da obra se referir ao tema “vampiros”, as cores e ilustrações do livro, enfim, seu projeto gráfico de acordo com a temática, foi considerada pelos professores de uma determinada escola, visitada pela autora, como impróprio para as crianças, mesmo se tratando de um livro premiado³ e com vários atributos de um bom livro de literatura infantil.

O ato de ler, nestas circunstâncias, é considerado perigoso, porque, além da fruição do texto, o pequeno leitor adquire o conhecimento sobre a realidade, o poder de conhecer o real por meio do imaginário. Práticas mediadoras como esta, nas quais as leituras prescritas pela escola, ao impor o ajustamento da criança ao universo restrito de textos e paulatinamente domesticar o leitor em formação, podem impedir, após anos de escolaridade, o desenvolvimento de competências para fazer escolhas pessoais de leituras significativas. (OLIVEIRA, 2010, p.49).

Para finalizar, Oliveira destaca outro aspecto de fundamental importância no que se refere à mediação do professor para formar leitores, que é a história de leitura e a qualificação profissional desse professor. Levanta-se a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada que confira importância à leitura do texto literário e ressalta-se que essas formações podem oferecer conhecimentos literários superficiais e que caberá ao professor cuidar da sua autoformação para [...] “ampliar as possibilidades literárias para seus alunos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

3 A Pesquisa

A leitura tem se tornado foco de grande preocupação no contexto escolar. Grande parte da população se assusta ao serem divulgados os resultados do país em avaliações de desempenho em leitura, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

³ Este livro recebeu o Prêmio Bienal Câmara Brasileira do Livro em 1986, como melhor texto infantil.

Soares (2008, p. 33), ao discutir a temática, sugere que

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Nosso projeto surge da confluência de uma série de fatores que fizeram emergir a temática como problema de pesquisa. O caminho que nos leva a ele passa pelo tempo em que atuamos como diretora-adjunta de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande. Sempre acreditamos no potencial da leitura na formação do ser humano e, com base nessa crença, as ações desenvolvidas na biblioteca escolar ocuparam lugar de destaque nas preocupações e no desenvolvimento da prática de gestão, com foco no processo pedagógico, durante o tempo em que trabalhamos na unidade.

Nesta época chamavam nossa atenção alguns equívocos relacionados à recepção de materiais impressos, enviados pelo MEC, que, quando da sua recepção, por algum motivo acabavam por parar na biblioteca. Às vezes os livros chegavam no final de semana ou no período de férias e, estando na escola apenas o vigia, este os guardava na biblioteca e lá ficavam até que alguém os reclamasse ou percebesse que estavam lá por engano. Por outras vezes, em meio à correria diária, por se tratar de livros, eram entregues na biblioteca e o fato se repetia como na situação anterior.

Junto a esses fatores, víamos na biblioteca escolar um potencial a ser explorado, devido ao número e à qualidade de livros que chegavam por meio dos programas de incentivo à leitura promovidos pelo MEC. Além disso, sempre que podíamos utilizávamos verbas da escola para a aquisição de livros conforme as sugestões das professoras e a necessidade de investimento em uma biblioteca pedagógica que desse suporte aos estudos, para que melhorássemos nossa prática pedagógica.

Ao iniciarmos o novo trabalho, no ano de 2013, chamaram-nos a atenção as

caixas de livros destinadas às turmas de alfabetização, vinculadas ao PNAIC, denominadas Acervos Complementares. Chegamos ao conhecimento desses acervos nas conversas com as professoras das turmas de alfabetização sobre os materiais de leitura disponíveis na escola e suas expectativas com relação a um trabalho que pudesse ser desenvolvido na biblioteca escolar e, que de alguma forma, contribuísse para a formação do leitor de literatura.

A partir daí conversamos com professores de outras escolas, para verificar de que forma tinha sido a entrega dos acervos e percebemos várias situações. Como as caixas de livros foram enviadas diretamente do MEC para a escola, algumas foram entregues na direção, onde ficaram por algum tempo, até que fossem para a coordenação ou a biblioteca.

Em algumas escolas, as caixas ficaram na coordenação, por não serem em número suficiente para as turmas do ano corrente. Isso se deve ao fato de serem consideradas as informações do senso do ano anterior para o envio de materiais, o que nem sempre dá certo, pois há variação no número de alunos e, conseqüentemente, no número de turmas de um ano para o outro. Ficaram na coordenação para serem socializadas entre as turmas.

Em alguns dos casos, no entanto, os professores receberam suas caixas, de acordo com a orientação do MEC, o que nem sempre garantiu que o material permanecesse nas turmas que eram devidas, pois no manuseio dos livros professores os trocaram entre si, tanto que tivemos certa dificuldade de reunir caixas completas para uma análise aprofundada do referido material.

Como houve casos de professores que receberam suas caixas, listaram e numeraram os livros para ter mais controle, enfim, permaneceram de posse do material, mas essa situação não representou a maioria dos casos, muito pelo contrário, se configurou em exceção.

Juntamente a essas questões, outras se delineavam pelo discurso das professoras que, ora elogiavam a qualidade dos livros, ora colocavam em dúvida a

pertinência das temáticas por eles abordadas.

Foi em meio a esse contexto que surgiu a oportunidade de participarmos como ouvinte da disciplina Tópicos Especiais de Literatura Infantil, oferecida no Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2014.

Essa disciplina veio ao encontro dos questionamentos que envolviam a literatura infantil na prática da biblioteca escolar, principalmente devido ao fato do trabalho de leitura nesse espaço priorizar as turmas de alfabetização e dos questionamentos já levantados, ainda que de maneira informal, com relação aos acervos complementares e que se faziam centro das nossas atenções.

4 Antecedentes do PNAIC no município de Campo Grande/MS

Conforme informações coletadas no Núcleo do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano antes da adesão ao Pacto pelo município, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS, já desenvolvia ações diferenciadas de acompanhamento e formação continuada dos professores lotados nas turmas de alfabetização, ou seja, de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2005 a 2008, foram oferecidas pela REME cursos de pós-graduação, em nível de especialização, em Alfabetização para os professores alfabetizadores. A princípio, foram atendidos os professores que estavam lotados nos primeiros e segundos anos e seus respectivos supervisores/coordenadores e, atendida essa demanda, o curso se estendeu aos demais professores interessados até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesse período houve também uma formação para professores de 1º ano e seus supervisores/coordenadores que consistia no estudo de autores de referência no campo da alfabetização, letramento e mesmo, leitura literária. Essa formação consistia em discussões, estudos e resenhas, enfim, tarefas que o professor alfabetizador deveria desenvolver junto à equipe de acompanhamento das turmas de

alfabetização. Esse estudo deu origem a um processo seletivo interno que culminou no posicionamento de professores considerados aptos a exercerem sua prática pedagógica nas turmas de 1º ano, contando com um adicional no salário de 10% para dar conta das especificidades que o trabalho com os primeiros anos requer.

Diante de todas essas ações anteriores, segundo as técnicas do núcleo já citado, quando os professores dos anos iniciais começaram a formação do PNAIC, eles reconheceram muitas práticas que já desenvolviam no seu trabalho, sendo a formação mais uma retomada do que eles já haviam estudado em formações oferecidas pela SEMED. Ainda assim, a adesão foi positiva, pois a formação oferecida pelo MEC reforçava conhecimentos já adquiridos e respaldava as formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

5 O PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

A formação dos orientadores de estudo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS ficou a cargo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, que ofereceu a referida formação de 200 (duzentas) horas, conforme definido no Pacto.

A equipe de orientadores de estudo foi composta por 37 (trinta e sete) professores formadores, todos com experiência em alfabetização, dos quais 20 (vinte) eram integrantes da Coordenadoria do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, 11 (onze) da Coordenadoria da Educação Infantil, 2 (dois) da Divisão de Educação Especial, 2 (dois) da Divisão de Educação e Diversidade, 1 (um) do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e 1 (um) da Divisão de Avaliação.

Para os encontros de formação, já que cabia à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsabilizar-se pela logística, isto é, pelos espaços físicos, recursos tecnológicos e viabilização da disponibilidade dos profissionais envolvidos, foram disponibilizadas 9 (nove) escolas-pólo para a realização das formações: EM Arlene Marques, EM Domingos Gonçalves, EM Eduardo Olímpio Machado, EM

Iracema Maria Vicente, EM João Evangelista, EM José Rodrigues Benfica, EM Nagen Jorge Saad, EM Nagib Raslan e EM Tertuliano Meirelles. Além dessas escolas, para a formação dos 871 professores alfabetizadores da REME foi disponibilizado, também, o Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho/SEMED.

6 Algumas Conclusões

Diante da análise das entrevistas do grupo pesquisado, chegamos a alguns pontos que merecem destaque. Os professores foram unânimes em afirmar que a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de Língua Portuguesa, foi muito proveitosa, ainda que não tenha representado uma novidade para as professoras alfabetizadoras. Segundo elas, a Secretaria Municipal de já vinha oferecendo formações continuadas que abordavam os temas propostos no PNAIC. Aspectos discutidos na formação do Pacto, no que se refere a temas específicos da alfabetização também já eram de conhecimento das professoras, uma vez que muitas delas já haviam cursado o programa Pró Letramento.

Outro ponto positivo levantado pelas professoras foi com relação às caixas de livros denominadas Acervos Complementares. Segundo elas, esse material tem contribuído para a melhoria do desempenho do alunado na leitura. Além disso, as professoras implantaram em suas salas de aula, “cantinhos de leitura”, que têm oportunizado a leitura literária.

Percebemos que a formação do PNAIC colocou a leitura em lugar de destaque, no entanto, existe a necessidade de discutirmos termos como “leitura deleite”, tão disseminada pela formação. Concordamos com Colomer

Mas, se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p.44).

É de suma importância que o professor consiga estabelecer a diferenciação, já mencionada no texto, entre os livros que estão presentes na prática escolar e no universo infantil. O professor precisa saber distinguir, dentre esses livros, quais são paradidáticos e quais são literários e oportunizar aos seus alunos o contato com esses últimos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª Ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Literatura e Educação. P. 235-236.

AZEVEDO, Ricardo. *Livros para criança e literatura infantil: convergência e dissonância*. Disponível em: HTTP://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp_content/uploads/livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1996. Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Fascículo 5: o lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Acervos Complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília: MEC/CEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Vamos Brincar de Reinventar Histórias. Ano 03. Unidade 04. Brasília, 2012d.

COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON; PAULINO, Rildo; Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN; RÖSING, Regina; Tania M. K., *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. P. 61-77.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Coleção Explorando o Ensino. V.20.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília, Ministério da Educação, 2003. P. 127-130.

_____. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 35-52.

_____. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª Ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Literatura e Educação. P. 257-261.

SOARES, Magda. *As muitas facetas da Alfabetização*. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de Novembro de 1984.

_____. *A reinvenção da Alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, volume 9, n. 52, jul/ago de 2003a. Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>. Acesso em 17/05/2015.

_____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. In: Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003b.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 2ª ed. 3ª reimp. P.17-48.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lígia. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio 82). Cap. 1.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11ª Ed. 3ª Reimpressão. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

Recebido em 21/02/2017.

Aceito em 16/03/2017.