

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

**A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA**

Campo Grande/MS
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

**A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência final para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa

Campo Grande/MS
2017

C312L Carrilho, Alessandra Ferreira Braga.

A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
– Pnaic: práticas literárias em sala de aula/ Alessandra Ferreira Braga
Carrilho – Campo Grande, MS: UEMS, 2017.
188f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa.

1. Formação do leitor 2. Leitura literária na escola 3. Práticas de leitura.
4. Programas Nacionais de Leitura. I. Título.

CDD 23.ed. 372.414

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

**A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ___/ ___/ ___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.Dr. Danglei de Castro Pereira
Universidade de Brasília (UnB)

A Wagner Oliveira Carrilho e Ângelo Luís
Braga Carrilho, por me permitirem ser “o
menino que carregava água na peneira”, por
significarem o real sentido das palavras: amor,
doação e família. Vocês são o meu lugar seguro,
onde quero estar!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, em nome da Profa. Dra. Celi Correia Neves, coordenadora do curso.

A cada professor (a) do Programa de Mestrado Profissional em Educação-PROFEDUC, que sinceramente fizeram a diferença em minha formação como pesquisadora.

A todo o corpo administrativo da UEMS, que certamente permite que a vida acadêmica esteja voltada a pesquisa.

Em especial, aos membros da banca, Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito e Danglei de Castro Pereira, por dedicarem um pouco de seu tempo à leitura desta pesquisa e assim ajudarem a ver pelos olhos de outros o que nos parece certeza e que, em uma avaliação mais criteriosa, torna-se dúvidas que precisam ser investigadas.

Aos meus colegas mestrandos, por acolher e dividir dúvidas, angústias, frustrações e experiências exitosas. Somos todos vencedores!

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa, a qual compartilhou seus conhecimentos e foi inspiração de seriedade e compromisso com o trabalho acadêmico, muitas vezes exigindo o que eu suponha não conseguir realizar, mas que por me orientar com maestria permitiu que eu alçasse voos dantes inimagináveis, mesmo em um período tão especial. Meu muito obrigada professora!

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED e ao Núcleo de Educação Infantil – NUEI, a qual atualmente pertenço como gestora de um Centro de Educação Infantil, externo meus agradecimentos, por acolher-me, entender algumas ausências e compactuar com a ideia de que educação de qualidade é alcançada com construção de conhecimento. Sou grata e destaco minha ex-técnica Márcia Cristina Yassunaka Chimenez, que foi a pessoa que acreditou no meu trabalho. Obrigada Marcinha.

A minha ex-coordenadora da Faculdade Anhanguera dos cursos de Pedagogia e Serviço Social Érika Costa de Barros e aos meus colegas professores que fizeram brotar a necessidade da busca pelo conhecimento científico, ensinei, mas aprendi muito e fiz amizades sinceras.

Aos colegas dos locais em que trabalhei nesse período de aproximadamente dois anos de pesquisa, por vezes cobrando e sendo cobrada, podem ter certeza que as maiores cobranças foram feitas por mim.

Aos meus pais, José Luís Maluf Braga e Doracy Ribeiro Ferreira e à minha irmã Adriana Ferreira Maluf Braga e meu cunhado Vinícius Siqueira, por ensinar e representar o valor da educação e do conhecimento como ferramenta para que cada sujeito encontre seu lugar no mundo.

Por fim, porém, não menos importante, sou grata aos homens da minha vida: meu esposo Wagner Oliveira Carrilho, que sempre esteve ao meu lado, desde a faculdade, especializações e agora mestrado. Obrigada por entender minhas ausências, minhas faltas, dedicar ainda mais ao nosso filho e por vezes ser a calma das minhas tormentas, e sempre, incondicionalmente acreditar em mim; e ao nosso filho Ângelo Luís Braga Carrilho, que mesmo com seus 11 anos de idade possui um entendimento indiscutível das “coisas da vida”, compreendendo e estando ao meu lado, acalentando meu coração. Sou grata por tê-los em minha vida.

O menino que carregava água na peneira
Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carrega água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
viu que podia fazer peraltagens com as palavras

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na fease.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma cguva nela.
O menino fazia prodígios.
Ate fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser um poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
você vai encher os vazios com as peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa “A literatura infantil no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-Pnaic: práticas literárias em sala de aula”, parte da premissa de que a literatura infantil de qualidade tem muito a contribuir com o fazer pedagógico do professor em sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa aos alunos de maneira contextualizada. Dessa forma, buscou-se investigar como são realizados os trabalhos com livros infantis na escola considerando as seguintes indagações: a) Qual a vivência literária dos professores de 1º ao 3º anos do ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande/MS em três escolas da Região do Anhanduizinho? b) Quais são as práticas pedagógicas que esse segmento pesquisado utiliza para o trabalho com a literatura infantil? c) Como são propostas, acompanhadas e avaliadas as práticas de leitura e produção literária dos alunos das turmas envolvidas na pesquisa? Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da presença da Literatura Infantil na escola, bem como das contribuições dos elementos paratextuais e textuais como índice de qualidade do livro, a fim de conhecer de que forma a análise do campo histórico da Literatura Infantil possibilita contextualizar o sujeito na sociedade, atribuindo sentido ao que está sendo lido e, ainda, como deve ser sistematizada a tarefa dos professores ao dar relevância à prática pedagógica com obras literárias infantis, revelando como são consideradas as práticas literárias nessa etapa contribuindo para o seu letramento literário. Com o propósito de responder a essas indagações foram participantes da pesquisa sete professoras de classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de três escolas, possibilitando então a realização de observações nas classes investigadas, a fim de constatar como acontece o trabalho literário com tais turmas. As professoras responderam a um questionário, que permitiu traçar o perfil do trabalho do professor e possíveis contribuições para a aprendizagem das crianças. Como resultados destacamos forte tendência à escolarização da literatura infantil, influência da formação no fazer pedagógico das educadoras e reflexo das experiências pessoais e formativas com obras literárias em sua práxis. Conclui-se que a formação acadêmica inicial e continuada das professoras deve promover a reflexão de práticas educativas, e a escola é coadjuvante neste processo. Como proposta de intervenção, apresenta-se o projeto “A interlocução da formação reflexiva.” A relevância desta pesquisa se justifica pela investigação de boas práticas de trabalho com obras literárias de valor que possibilitem o ensino de qualidade e significativo.

Palavras-chave: Formação do Leitor. Leitura Literária na Escola. Práticas de Leitura. Programas Nacionais de Leitura.

ABSTRACT

The research "Children's Literature in the National Literacy Program at the Right Age - Pnaic: literary practices in the classroom", starts from the premise that quality children's literature has much to contribute to the pedagogical doing of the teacher in the classroom, Promoting meaningful learning for students in a contextualized way. Thus, we sought to investigate how the work with children's books in the school is carried out considering the following questions: a) what is the literary experience of teachers from 1 to 3 years of elementary school of the municipal network of Campo Grande / MS in three schools of the Anhanduizinho Region? B) What are the pedagogical practices that this segment researched uses for working with children's literature? C) How are the reading and literary production practices of the students involved in the research proposed, monitored and evaluated? As methodological procedures, a literature review was carried out on the presence of children's literature in school, as well as on the contributions of the textual and textual elements as index of book quality, in order to know how the analysis of the historical field of Children's Literature makes possible Contextualizing the subject in society, assigning meaning to what is being read and also how the task of teachers should be systematized by giving relevance to pedagogical practice with children's literary works, revealing how literary practices are considered at this stage, contributing to their literacy literary. With the purpose of answering these questions, seven teachers from the 1st, 2nd and 3rd grades of elementary school in three schools were interviewed, making possible the observation of the classes investigated, in order to verify how the literary work with such classes. The teachers answered a questionnaire, which allowed to outline the profile of the teacher's work and possible contributions to the children's learning. As a result, we highlight the influence of training on the pedagogical achievement of educators, how they were influenced by personal and formative experiences with literary works and what it meant in their praxis. It is concluded that the initial and continuing academic formation of the teachers should promote the reflection of educational practices, and the school is supportive in this process. As a proposal for intervention, the project "The interlocution of reflective formation" is presented. The relevance of this research is justified by the investigation of good working practices with valuable literary works that enable quality and meaningful teaching.

Keywords: Reader Training. Literary Reading in School. Reading Practices. National Reading Programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1.	44
Quadro 2.	Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 2.	45
Quadro 3.	Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 3.	46
Quadro 4.	Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 4.	46
Quadro 5.	Os quatro eixos de atuação das ações do Pnaic.	52
Quadro 6.	Análise Literatura Infantil.	71
Quadro 7.	Critérios de exclusão na Triagem.	74
Quadro 8.	Critérios de seleção das obras.	78
Quadro 9.	Acervo I Pnaic/2014.	84
Quadro 10.	Acervo II Pnaic/2014.	90
Quadro 11.	Acervo III PNAIC/2014.	94
Quadro 12.	Vivências literárias.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tipos e gêneros das obras do Pnaic

54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Literatura Infantil x Formação Leitora	57
Gráfico 2.	Distribuição de tipos de livros do acervo do Pnaic	95
Gráfico 3.	Obras Literárias x Obras Didatizantes	96
Gráfico 4.	Relação entre regiões e escolas de Campo Grande/MS	100
Gráfico 5.	Professoras por Escolas	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	<i>The Habert de Montmort Children</i>	26
Figura 2.	Mãe de Deus de Sant' Angelo	27
Figura 3.	Nossa Senhora da Divina Providência	27
Figura 4.	Selos e Mensagem ao leitor	73
Figura 5.	Livro de imagens <i>Telefone sem fio.</i>	80
Figura 6.	Livro <i>A Compoteira.</i>	80
Figura 7.	Livro <i>A casa das dez Furunfunfelhas</i>	81
Figura 8.	Livro <i>Vizinho, vizinha.</i>	82
Figura 9.	<i>Livro É tudo invenção.</i>	83
Figura 10.	Livro <i>Tanto, tanto.</i>	83
Figura 11.	Livro <i>Bruxinha Zuzu.</i>	85
Figura 12.	Livro <i>Palavra, palavrinhas e palavrão.</i>	86
Figura 13.	Livro <i>A pequena sereia.</i>	87
Figura 14.	Livro <i>O tamanho da gente.</i>	87
Figura 15.	Livro <i>A melhor família do mundo.</i>	88
Figura 16.	Livro <i>Poesia na varanda.</i>	89
Figura 17.	Livro <i>Abaré.</i>	91
Figura 18.	Livro <i>O que levar para uma ilha deserta.</i>	92
Figura 19.	Livro <i>Quando nasce um monstro.</i>	92
Figura 20.	Livro <i>Gabi, perdi a hora!</i>	93
Figura 21.	Livro <i>Até as princesas soltam pum</i>	94
Figura 22.	Ano de conclusão da licenciatura das participantes	102
Figura 23.	Livro <i>Manoela.</i>	119
Figura 24.	Atividade proposta pela Professora A para alunos do 1º ano	120
Figura 25.	Livro <i>Pingo d'água.</i>	121

Figura 26.	Livro <i>Tico e os lobos maus.</i>	123
Figura 27.	Atividades referentes ao livro <i>Tico e lobos maus.</i>	123
Figura 28.	Livro <i>Usando as mãos: contando de 5 em 5</i>	125
Figura 29.	Registros da atividade com o livro <i>Usando as mãos: contando de 5 em 5.</i>	126
Figura 30.	Registros da atividade com o livro <i>Usando as mãos: contando de 5 em 5.</i>	127
Figura 31.	Reprodução do conto <i>Porque a girafa tem o pescoço comprido</i>	128
Figura 32.	Reprodução do conto <i>Porque o camaleão muda de cor</i>	129
Figura 33.	Livro <i>E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito</i>	131
Figura 34.	Atividades sobre o livro <i>E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito</i>	132
Figura 35.	Livro <i>Só um minutinho</i>	133
Figura 36.	Atividade de reconhecimento das personagens do livro <i>Só um minutinho.</i>	133
Figura 37.	Atividade sobre a autora do livro <i>Só um minutinho</i>	134
Figura 38.	Atividade de escrita de bilhete.	134
Figura 39.	Atividade de interpretação da história do livro <i>Só um minutinho</i>	135

LISTA DE SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
Ceale	-	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
Capes		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
LDBEN	-	Lei de diretrizes e bases da educação
MEC	-	Ministério da Educação
MinC	-	Ministério da Cultura
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca na Escola
Proler	-	Programa Nacional de Incentivo à leitura
Pnaic	-	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
SciELO	-	Scientific Electronic Library Online
Profeduc		Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UCDB	-	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP	-	Universidade Estadual de São Paulo
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

MEMORIAL	18
INTRODUÇÃO	20
1 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO SOCIAL	23
1.1 Resgate histórico sobre literatura infantil e Infância	25
1.2 Literatura infantil brasileira	30
1.3 Leitura Literária na Escola.....	38
1.4 Programas Nacionais de incentivo à leitura: literatura infantil em foco.....	42
1.4.1 Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE	43
1.4.2 Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler.....	48
1.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –Pnaic	51
1.4.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -Pnaic- Literatura na Hora Certa	53
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO	56
3 INSTRUMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA	65
3.1 Possibilidade de Método para análise das obras e práticas literárias.....	67
3.2 Do ideal ao real: análise das caixas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	72
3.2.1.Acervo I - 1º ao 3º anos do ensino Fundamental.....	79
3.2.2.Acervo II – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental	84
3.2.3. Acervo III – 1ºao 3º anos do Ensino Fundamental.....	91
4 ANÁLISE DO LÓCUS E CORPUS PESQUISADO	98
4.1 Lócus: o lugar pesquisado.....	99
4.2 Corpus: os sujeitos envolvidos.....	101
4.2.1. Instrumento Questionário - Identificação.....	101
4.2.2. Vivências Literárias.....	103
4.2.3 Conhecimento sobre Literatura	106
4.2.3 Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa.....	111
4.2.3.1 Professora A	112
4.2.3.2 Professora B	113
4.2.3.3Professora C	114
4.2.3.4 Professora D	114

4.2.3.5 Professora E	115
4.2.3.6 Professora F	116
4.2.3.7 Professora G	116
4.3 Corpus: Práticas Literária sem Sala de Aula.....	117
APÊNDICES	149
Apêndice A. Proposta de Intervenção.....	150
A interlocução da formação reflexiva.....	150
Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
Apêndice C. Termo de Autorização da Instituição.....	157
Apêndice D. Questionário.....	158
Apêndice E. Roteiro de Observação	162

MEMORIAL

A literatura sempre esteve presente em minha vida, tanto em ambiente doméstico, gosto alimentado pela família, quanto em ambiente escolar, estimulado pelos professores.

Desde a educação infantil convivi com um repertório de obras clássicas, intercaladas com leituras de gibis nacionais, especialmente os de *Chico Bento*, de Maurício de Souza, em que me identificava com a personagem Rosinha, menina simples, de origem humilde que vivia no campo. Frequentemente trocava esses exemplares entre amigos e, mais adiante, frequentando a disciplina de literatura no ensino fundamental II e ginásio, fui apresentada, pelas professoras de língua portuguesa, a alguns títulos do cânone brasileiro, a que tinha acesso na biblioteca da E.E. Joaquim Murtinho de Campo Grande/MS. No período da adolescência, as predileções eram romances como *Senhora*, de José de Alencar. Ainda são vivas as lembranças, nas longas férias de verão, da prescrição da leitura de obras completas, uma tarefa que por vezes era prazerosa, noutras acabavam por se tornar maçantes em virtude dos resumos exigidos, que distanciavam o ato de ler de sua função libertadora e simbólica.

No período pré-vestibular, retornar às obras obrigatórias para o exame de admissão era reviver alguns textos lidos outrora, sempre descobrindo um detalhe despercebido na primeira leitura, por falta de experiência leitora, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, com seus célebres personagens Bentinho, Capitu e Escobar ilustram como uma formação leitora incipiente influi na interpretação que temos da obra. Esta fase foi sempre acompanhada de leituras específicas para revisar conhecimentos científicos que seriam testados para ingresso na universidade.

Já na Universidade, no curso de Pedagogia, com a disciplina de Literatura Infantil, surgiria um universo de possibilidades para o trabalho com literatura em sala de aula, ancorado em vivências práticas significativas, mas acompanhado de teorias vistas de forma aligeiradas. Nessa etapa de formação acadêmica, as obras lidas eram os clássicos infantis, que ao final da disciplina, eram apresentados em um livro de pano confeccionado por nós. O do meu grupo foi *Peter Pan*, escolhido por sorteio.

O curso de especialização em educação infantil, novamente na disciplina de literatura infantil, foi o momento de tentar saltos teóricos mais altos, porém, o pouco tempo de formação também impediu discussões mais profundas, mesmo com alguns avanços teóricos. Presenciei exemplos práticos de como envolver as crianças com atividades diversificadas, permeadas pela ludicidade, em que o enredo não era o principal elemento estudado e sim as técnicas de contação de histórias.

Dessa forma, o projeto de pesquisa que foi submetido ao processo seletivo para ingressar no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Profeduc foi alimentado por minha experiência como aluna especial em dois semestres, cursando as disciplinas de Tópicos Especiais de Literatura Infantil e Itinerários Culturais. Foi solidificado, assim, meu interesse em pesquisar a literatura infantil na escola fundamental, a saber, quais os fatores e motivos que dificultam a realização de atividades significativas com obras literárias pelos professores.

Diante desse contexto, esta pesquisa objetiva discutir o papel da literatura infantil, por meio das contribuições do trabalho docente como fator preponderante ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como entender como são organizadas as atividades no campo da literatura infantil nas classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em três escolas municipais do município de Campo Grande/MS, considerando o Pnaic como processo formador do professor que atua nessas classes.

Para tanto, objetivos específicos foram traçados para nortear os rumos da pesquisa:

- Investigar qual a vivência literária dos professores participantes da pesquisa;
- Identificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o trabalho com a literatura infantil;
- Observar a existência de textos literários do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na escola e de que forma são organizados e utilizados no cotidiano das salas de aulas;
- Investigar junto ao público infantil se o trabalho realizado pelo professor com as obras literárias do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propicia conhecimento e aprendizagem singulares e diferenciados;
- Sistematizar teoricamente ações que possam contribuir com o trabalho pedagógico dos professores no que tange às obras literárias infantis, auxiliando assim práticas voltadas para o aprendizado das crianças de maneira significativa e ao mesmo tempo garantindo práticas literárias de qualidade.

INTRODUÇÃO

Buscaremos estabelecer uma relação estreita entre o sujeito e o objeto da pesquisa, por meio de aproximações pautadas em fundamentações teóricas, compreendendo, assim, o objeto em sua totalidade e, ao mesmo tempo, construindo ou até mesmo desconstruindo suposições para chegarmos ao cerne dos problemas visualizados. Desta forma o campo da pesquisa será submetido à análise rigorosa para atestar autenticidade e concretude aos fatos, a fim de potencializar transformações na práxis dos sujeitos da pesquisa.

A revisão bibliográfica pautou-se na história da literatura infantil, literatura infantil na escola, formação do leitor, leitura literária na escola, práticas de leitura e programas de leitura.

Para a análise, as etapas metodológicas, as condições materiais, sociais, culturais e históricas mediaram a crítica que nos propomos a realizar, considerando a crise dos estudos literários apontados por Eagleton (2006), particularmente vista nas escolas públicas da região do Anhanduizinho da cidade de Campo Grande / MS.

Como instrumento de pesquisa, lançamos mão de questionários para mapear e conhecer as vivências, os conhecimentos e as práticas literárias dos docentes.

Posteriormente, as observações nas classes de alfabetização serviram para partir do que efetivamente acontece no interior das turmas pesquisadas, aproximando prática e teoria. Observamos os espaços educativos quanto à sua organização e às práticas literárias dos professores, com o apoio de roteiro específico.

As produções literárias dos alunos foram consideradas por meio de amostragem - uma turma de cada classe de alfabetização - para compor a análise material, ou seja, auxiliar a revelar a realidade empírica das turmas. As produções consistem em materiais literários coletivos e individuais dos alunos e atividades sobre obras literárias infantis, entre outras.

Algumas perguntas (reveladoras) foram aventadas a princípio, como: a) Qual a concepção de literatura infantil que os (as) professores (as) de alfabetização possuem? b) Quais obras literárias são propostas nas classes que atuam? c) Como direcionam os trabalhos com os livros literários infantis? e d) Como as próprias crianças se veem no processo de formação literário?

Essas questões ajudaram a propor intervenções nas escolas participantes da pesquisa, apontando novas formas de organização do trabalho pedagógico com literatura infantil nas classes de alfabetização dos professores que realizaram a formação do Pnaic. Fizemos a sistematização de ações que se mostraram efetivas para o trabalho com obras literárias de

valor com o público infantil, garantindo o caráter transformador que se propõe o Mestrado Profissional em Educação.

Apresentamos então esta dissertação composta por cinco capítulos com pretensões de investigar, ancorada em pressupostos teóricos sólidos, a realidade de três escolas e como acontecem às práticas literárias sob a tutela do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-Pnaic, a fim de analisar e propor meios de avançar e superar as dificuldades encontradas pelas educadoras em realizar momentos significativos com obras literárias em sala de aula.

O primeiro capítulo: **Literatura infantil e infância: construção social** abre a pesquisa apresentando os pressupostos teóricos desta dissertação a fim de subsidiar nossas discussões e configurar este estudo como científico, rompendo com o senso comum que algumas vezes circunda as práticas de leitura de educadores.

Resgatamos historicamente os conceitos de literatura infantil e infância, compreendendo como nascem e como são construídos socialmente. Fizemos um recorte para a realidade da literatura infantil brasileira, caminhando até esbarrar no difícil acesso aos bens culturais, incluindo a literatura infantil.

Chegamos a uma das finalidades dos livros: o ato de ler, e o local no qual sua presença é mais encontrada: a escola, especialmente quando o público leitor é o infantil. Encerramos este capítulo com a participação do Estado por meio dos programas nacionais de incentivo à leitura: Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, este escolhido para compor o *métier* de nossos estudos.

O segundo capítulo: **O estado do conhecimento** captou no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes pesquisas de mestrado e doutorado que foi uma das bases de sustentação dos nossos estudos, já que mapeou como pesquisadores nacionais na área de Educação mais experientes desenvolveram suas pesquisas, revelou como o tema está conceituado e, dessa forma, credenciou nosso objeto atribuindo-lhe relevância.

O terceiro capítulo: **Instrumentos e métodos da pesquisa** se fez necessário a fim de direcionar quais caminhos metodológicos seriam seguidos nesta pesquisa. Caracterizando-a como uma pesquisa qualitativa, anunciamos os objetivos propostos e as etapas que utilizamos para alcançá-los. Apresentamos ainda neste capítulo, o primeiro achado deste estudo científico, qual seja, o acervo específico de literatura do Pnaic – Literatura na Hora Certa não está disponível nas escolas investigadas. Caminhamos então do ideal para o real e fizemos a

análise dos acervos disponíveis a cada classe de alfabetização – Obras Complementares do Pnaic para o 1º, 2º e 3º anos.

O quarto capítulo: **Análise do Lócus e Corpus pesquisado** traz os sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio dos dados obtidos com o questionário, desvelando as percepções e práticas de cada professora participante, resgatando como a literatura infantil lhes foi apresentada, influências literárias que constituíram ou não as tendências utilizadas com seus alunos, formação inicial e continuada que determinam seus aportes teóricos e, conseqüentemente, suas concepções sobre o que é literatura infantil, bem como as impressões sobre o Pnaic e suas práticas literárias.

As observações contidas neste capítulo levaram-nos à aproximação entre o que foi respondido no questionário e a forma como as docentes desenvolvem suas práticas com a literatura infantil, as propostas de atividades e produções das crianças, auxiliando-nos a compreender como são formados, ou não, leitores iniciantes.

A **Síntese crítica e proposta de intervenção** vêm fechar este ciclo que não se esgota com essa pesquisa, pois, apesar de sabermos que sanamos algumas inquietações, outras surgiram. Findamos com uma análise crítica que levou em consideração o tripé: escolarização das obras literárias; programas nacionais de incentivo à leitura e à literatura, destacando o Pnaic, programa norteador desta dissertação; e, por fim, uma proposta de intervenção, que acreditamos estar ancorada nos aportes teóricos estudados e nas práticas investigadas, apresentando-se como uma possibilidade real de avanço para a formação efetiva dos pequenos leitores, no qual o pilar, o apoio, consiste no professor.

1 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO SOCIAL

E se as histórias para crianças passassem a ser de leituras obrigatórias para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que tanto tempo têm andado a ensinar?
José Saramago (2001)

A partir do século XVIII houve mudanças no conceito usual de infância, foram repensadas a forma como a criança estava inserida na sociedade e em seu ambiente familiar, dando maior relevo ao lar e identificando-o ao meio social. A fim de moldar a criança, ganha relevância à escola, por meio de políticas voltadas ao ensino que contemplavam várias dimensões dessa formação, dentre elas, a estética, por meio da literatura infantil, conforme menciona Zilberman (2003).

Desde então, a estrutura familiar burguesa teve como pretensão universalizar o saber, com a valorização da unidade interna e dos laços de afeto, elevando a importância da mulher e da criança. A figura materna teria sua posição redimensionada dentro desta nova concepção de família, pois vinha preocupando o governo e os patrões o aumento da mortalidade e do abandono de crianças, gerando ônus ao governo e desfalcando as indústrias carentes de mão-de-obra barata e disponível. Esse foi o contexto social que gerou o estímulo oficial ao matrimônio e ao cuidado com as crianças.

Outro fator evidenciado nesse período, que ainda se mantém, são as divisões em classes sociais e a assimetria na distinção dos cidadãos segundo o interesse do Estado Moderno, contribuindo também para o distanciamento das relações de classes.

Dentre os gêneros literários em circulação na escola a partir desse momento histórico, o mais presente é constituído pela literatura infantil, que surge como uma forma literária voltada à manifestação da experiência da vida burguesa e cotidiana e que tomaria o lugar dos assuntos mitológicos e das personagens aristocráticas, como discute Souza (2003). A expansão dessa modalidade própria da época que considerava a ordem histórica e não apenas o gênero, marcada pelo processo social, coincide com a emergência da família burguesa, que não se distancia da concepção de arranjo familiar dos dias atuais, já que os moldes da escola comeniana permanecem até hoje.

Definir a escola torna-se fundamental, pois ela é o *locus* do trabalho do professor, como elucida Alves (2010, p. 55), que a considera terreno fértil dos fazeres amparados na divisão do trabalho: “A divisão do trabalho na escola moderna decompôs o conjunto das

operações do trabalho didático, de forma que possibilitasse a especialização do professor em poucas dessas operações, a partir de então identificadas com níveis de escolarização¹ e tipos de escolas.” (ALVES, 2010, p. 55).

Portanto, o trabalho com obras literárias deve ser considerado procurando compreender teoricamente qual o papel da Literatura Infantil na formação do aluno, especialmente no ambiente escolar, a fim de aferir se a exposição a obras literárias de alto valor estético, social e humanístico pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos de tal maneira que propicie, além de uma formação sólida, uma percepção histórico crítica da sociedade, capaz de se contrapor à realidade de classes vigente.

Segundo Zilberman (2003), a literatura apresenta uma função social, por vezes suprimida por seu uso segregado da realidade social:

Dessa maneira, embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógica; aproxima, porém, os dois setores. E, se isso já representou a sujeição da arte do ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto desde modelo no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

A literatura infantil formadora não deve ser considerada como uma “missão pedagógica”, como aponta Zilberman (2003, p. 26), seu propósito é promover a cultura e emancipar o pequeno leitor através do saber.

Sarmiento (2004), autor que ilumina a ideia da criança como ser social, considera que a educação do *infante* deve ser percebida de maneira universalizada, considerando o tempo histórico, o lugar de onde vem o sujeito, que influencia e é influenciado pelo contexto social, e a cultura multifacetada que todos esses elementos produzem. Salienta ainda que “[...] em primeiro lugar, a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais.” (SARMENTO, 2004, p. 133). As crianças fazem parte de grupos distintos e sua construção social apresenta combinações de valores e crenças variáveis, moldando combinações e construindo sujeitos culturalmente únicos.

Sarmiento (2004, p. 133) destaca ainda que “[...] a infância é uma categoria social permanente e as mudanças societais têm uma profunda influência no processo de

¹ Quando ler-se escolarização da literatura, relacionar a um processo sistemático, pragmático e desprovido de sentido atribuído à leitura e práticas literárias em sala de aula.

generatividade².” Portanto, a infância é construída historicamente, por meio de diferentes meios sociais e influenciada por diferentes culturas. Não considerá-la em sua especificidade significa estar alheio ao que se processa na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, iremos resgatar a história da literatura infantil e Infância, aproximando essas duas instâncias e demonstrando como estão relacionadas; em seguida, por meio de um panorama da literatura infantil brasileira, evidenciaremos como se fez sentir a influência entre nós das fontes europeias e a importância dos precursores da literatura infantil nacional, chegando até os expoentes atuais. Defenderemos que a inserção da leitura literária na escola, por si só, não tem resolvido as mazelas da educação, já que essa interface carrega ranços meramente pedagógicos, negando à literatura sua condição humanística e emancipatória, como problematizaremos em seção específica do trabalho.

Por fim, discutiremos de que modo a sociedade brasileira contemporânea, com políticas literárias por vezes pouco divulgadas ou usadas como panaceia para uma Pátria que se quer educadora, apresenta ainda uma perspectiva frágil para o trabalho com obras literárias, quer seja no âmbito da formação de professores, da democratização do acesso aos livros infantis ou da integração (ou não) da sociedade neste processo.

1.1 Resgate histórico sobre literatura infantil e Infância

Conforme salientado na introdução desse capítulo, a literatura infantil como gênero literário é um fenômeno recente, data do século XVIII e surge da necessidade da família burguesa em apresentar uma literatura destinada à criança que representasse a vida cotidiana da época, superando os temas lendários e históricos tratados no período medieval.

O Século das Luzes propiciou a produção bibliográfica em grande escala, facilitando o acesso e promovendo a distribuição de obras literárias. A família burguesa, com uma nova organização unicelular, por seu turno, estreita laços paternos e ressignifica o conceito de infância, fazendo com que a criança adquira novo valor social. Zilberman (2003, p.15) elucida o novo *status* da criança nos seguintes termos: “[...] a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste modelo doméstico”. Tal reconhecimento favorece o cenário profícuo para o zelo com a criança até que ela atinja a idade adulta de maneira segura.

²Segundo Sarmiento (2004, apud HANNING, 2009), generatividade significa o estabelecimento das relações entre gerações distintas.

A importância dada à criança e a descoberta do período da vida que antecede a vida adulta foi antes de tudo um ato social, político e econômico no qual essa transformação visou valorizar a vida da criança. Representada por artistas, especialmente pintores, há séculos a imagem infantil tem nos levado a compreender como aconteceu a transformação da existência da criança como dado meramente cronológico na Idade Média até seu progressivo reconhecimento no núcleo familiar na Idade Moderna. Na idade Média, a infância foi pouco representada artisticamente, pois não havia interesse em dar destaque a esse período da vida.

A Figura 1 traz a reprodução da obra Phillippe de Champaigne, de 1649, “*The Habert de Montmort Children*”, a fim de ilustrar a concepção de criança desse período.

Figura 1. “*The Habert de Montmort Children*”



Fonte: Trip Advisor Brasil (2016).³

A figura representa visivelmente de forma distorcida a fase que concebemos hoje como infância. O paradoxo se manifesta na medida em que a cena de salão revela, na verdade, crianças que por meio de suas vestes e paramentos se assemelham a adultos em miniatura.

As reproduções infantis também podiam ser observadas em imagens sacras, apenas diminuindo a escala da pintura usada nas representações dos adultos, sendo que a nudez das crianças era representada sem pudores. A infância significava um período da vida humana transitório, portanto, relegado a segundo plano.

³Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g187137-d230794-i171485480-Musee_des_Beaux_Arts-Reims_Marne_Grand_Est.html. Acesso em 30 jul. 2016.

Outra forma Sacra de representar a infância, segundo Áries (1981), é a do Menino Jesus, que inicialmente era visto como Deus em miniatura (Cf. Figura 2⁴) e no século XVIII surgiria em uma nova imagem (Cf. Figura 3): “Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo” (ÁRIES, 1981, p. 41).

Figura 2. Mãe de Deus de Sant’Angelo



Fonte: Ecclesia (2001)

Figura 3. Nossa Senhora da Divina Providência



Fonte: Colégio Sagrado Coração de Jesus (2015)

Para a sociedade medieval a infância se resumia ao período vulnerável da criança. Assim, a partir do momento em que a criança começasse a possuir condições mínimas de sobrevivência, esta era inserida no universo adulto. A transição abrupta não promovia a socialização entre seus pares, o convívio com os pais era interrompido e aprendia-se o que era necessário por meio da convivência com o adulto experiente. Áries (1981, p.4) relata que o sentimento de “paparicação” era “[...] reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisa engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho [...]”.

A condição marginal da criança é enfatizada quando se observa a alta mortalidade à época, vista como algo corriqueiro, já que uma nova criança seria gerada em seu lugar. Se a família até então primava por manter seus bens e proteção da honra por meio do ofício, sem

⁴ Mãe de Deus de Sant’Angelo: a pintura original está conservada na Ábside direita de Sant’Angelo, perto de Cápuia. É um afresco do século XI, adaptada ao formato e à técnica do ícone. Disponível em: http://ecclesia.org.br/biblioteca/iconografia/a_mae_de_deus_na_iconografia_de_fabrizio_diomedi_.html. Acesso em 28 jul. 2016.

se preocupar com laços afetivos. Contudo, ressalva o autor, o núcleo familiar não era inteiramente desprovido de afeto, esse sentimento poderia existir até mesmo antes do casamento/noivado entre o homem e mulher, ou ser construído durante a vida em comum da qual a criança participaria.

No século XIX a concepção de criança na sociedade industrial passou por transformações, ao mesmo modo em que a própria sociedade se reorganizou por meio dos modos de produção. Ganha ênfase a escola como instituição responsável pela educação, superando a educação familiar, cotidiana.

Áries (1981, p.5) anuncia essa instituição como preparatória para o mundo, pois “[...] a criança separada dos adultos é mantida à distância numa espécie de quarentena antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio.” Configurou-se, então, a condição ideal para a moralização religiosa e a obediência ao Estado, com a permissão da família, que passou a reconhecer a importância da educação das crianças e, neste primeiro momento, a acompanhar a vida escolar dos seus pequenos. Dessa forma, a criança principiou a ser vista como membro do núcleo familiar e houve uma modificação na taxa de natalidade, acarretando a diminuição na quantidade de filhos devido aos novos cuidados destinados às crianças.

No ambiente familiar burguês, a criança, por um lado, tornou-se partícipe e protegida e a figura feminina assumiu a função de protetora e administradora dos afazeres domésticos. Por outro lado, tem-se a premência de se elevar a renda familiar, levando a figura materna a assumir também o papel laborioso, sendo as crianças deixadas em segundo plano. Diante desse cenário, novamente ocorre a intervenção do Estado por meio de instituições assistencialistas. Zilberman (2003) aponta a escola como *locus* que substitui a família em grande medida na formação intelectual da criança, cujo papel neste momento seria disseminar o conhecimento e promover a permanência em seu ambiente, resgatando-a para o convívio em ambiente externo ao lar.

A aproximação entre criança e escola por intermédio do Estado representa para os pequenos o acesso a conhecimentos fornecidos por esta instituição, e a literatura infantil é um desses conhecimentos que faz parte do universo escolar.

Nesse contexto, o advento da literatura infantil na esfera escolar dá em meio a uma contradição: a da dicotomia entre a fantasia e o realismo, que reproduz as vivências experimentadas nas relações entre o adulto e a criança. Essa singularidade é evidenciada na medida em que esse gênero destinado aos pequenos pressupõe uma completa correspondência aos anseios simbólicos, psicológicos e intelectuais desse segmento, porém, a produção do livro é vinculada ao fator econômico, à autoria de um adulto, ao controle e seleção dos pais e

professores na aquisição das obras, deixando de considerar a criança no processo de criação, que participa apenas de maneira vertical da concepção dos livros que a ela são destinados.

Tal fato aumenta a lacuna entre o autor adulto e o leitor infantil, uma vez que existe um distanciamento entre o produto literatura infantil e o público que desfrutará dos livros infantis. Zilberman considera essa lacuna como uma dualidade na medida em que:

A desigualdade entre emissor e o leitor interfere, pois, no processo de escrita, restringindo o campo da criação da obra. Mais uma vez transparece a dualidade da literatura infantil, evidenciado agora com base no exame de sua produção; visto o fenômeno do ângulo de sua recepção, novas características podem ser acrescentadas a ele. (ZILBERMAN, 2003, p. 53).

Outro fator evidenciado, que ainda se mantém, é a divisão assimétrica das classes sociais, contribuindo também para o distanciamento das trocas simbólicas entre as classes.

A literatura infantil assume no século XVIII uma função até então abarcada pelas tradições orais, qual seja, a transmissão de valores morais, circulando entre as vertentes pedagógicas e artísticas. Na vertente pedagógica, as obras para crianças apresentam-se como instrumento para alcançar objetivos didáticos. Baumgartner (apud ZILBERMAN, 2003, p.44) observa que a literatura infantil seria primeiramente um problema pedagógico, e não literário, já que os textos são utilizados para perpetuação da dominação da classe dominante sobre o proletariado.

Sob esta ótica, considerando-se que a própria criança tem condições de compreender o enredo por meio de seus saberes linguísticos, faz-se necessário superar o caráter pedagógico das obras infantis, rompendo o teor moralizante imposto pelo adulto e favorecendo o campo de interesses infantis, que compreendeo real por meio do ficcional.

Os benefícios da literatura infantil são percebidos quando Zilberman (2003, p. 47) afirma que “[...] o livro infantil desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma [...] e, ainda escorrega livremente da realidade para o maravilhoso”, ou seja, este gênero literário não possui fronteiras. Corroboramos com as ideias da autora quando descreve-a criança como permeável ao adentrar o universo desconhecido, maravilhoso, despida de impressões ou de conhecimentos pré-determinados que a impeça de arriscar a conhecer o novo por meio das histórias.

Entre as histórias fantasiosas que circundam a literatura para crianças podemos destacar as obras de Charles Perrault (século XVII) e dos irmãos Grimm (século XIX) como precursores dos contos de fadas, nos quais algumas representações são carregadas de

simbolismo social que as classes dominantes utilizavam para perpetuar sua condição na estratificação social.

Destacamos a relação entre o herói e o coadjuvante, por vezes seres personificados, mirabolantes, carregados de significados que surgem para ajudar o personagem principal. Nessa condição, o herói representa a grande massa e o ajudante a ação divina para superar, por exemplo, a dominação socioeconômica.

Nesse sentido, é incorporado à fantasia um sentido compensatório adequado ao público a quem se destina a obra, já que a criança compreende o mundo real por do meio do fantasioso. Para Zilberman (2003, p.28), o significado do maravilhoso representa “[...] o adulto onipotente, aliado e bom, que soluciona o problema maior do herói, de modo que este se sujeita à dominação do outro”.

Não se pode negar, porém, a importância da fantasia ao universo dos textos das obras infantis, quando a mesma aborda temáticas necessárias à formação humanística da criança.

Para elucidar a dualidade apresentada anteriormente é necessário superar o caráter moralista e didático imposto historicamente à literatura infantil, por meio de produções criativas que, ao mesmo tempo, consideram literatura infantil como literatura e, conseqüentemente, expressão artística.

1.2 Literatura infantil brasileira

Esta seção busca traçar um breve panorama histórico do surgimento e da consolidação da literatura infantil no Brasil considerando as raízes europeias que influenciaram a penetração do gênero literário no país no século XIX. Antes, porém, resgataremos de que maneira foram gestados os meios materiais e culturais para a produção literária no país, fazendo alusão também ao período de instauração da literatura nacional. A culminância desse processo, como veremos, ocorre nos anos de 1920 com a guinada produtiva a partir das obras de Monteiro Lobato, com tendências nacionalistas e regionalistas, chamando a atenção das crianças para questões sociais brasileiras.

Ainda sob a égide do gênio lobatiano, a literatura infantil nas décadas de 1930 e 1940 beneficia-se do cenário econômico e político favorável para o consumo de obras literárias. Os anos de 1950 a 1970, paradoxalmente, sofreriam com a inibição da leitura de modo geral em prol do advento da era da televisão.

A utilização de textos literários como pretexto de interpretação, ou seja, trabalho gramatical nas escolas também refreia o interesse pela leitura literária. O final da década de

1970 e início da década de 1980 coincidem com o *boom* da literatura infantil brasileira, período de expansão da produção para os pequenos com incentivo da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a inserção dos textos literários nos manuais didáticos para finalidades pedagógicas.

O recorte temporal proposto recupera a literatura infantil brasileira entre séculos XIX e XX, período em que a literatura infantil era importada, de alto custo e para poucos. Nesse contexto surgem os primeiros livros de leitura escritos por educadores brasileiros, constituído por traduções e adaptações de obras da literatura europeia com o objetivo de disseminá-las nas escolas. (CANDIDO, 2006, p.112).

A literatura infantil no Brasil surge no período transitório entre a Monarquia e a República. A sociedade, à época, encontrava-se imersa na ascendência das ideias burguesas que se fizeram presentes nos primeiros exemplares dirigidos ao pequeno leitor, uma vez que apresentavam intenção pedagógica e visível conteúdo ideológico de doutrinação, moralidade e didatismo escolar dos infantes.

Coelho (1991, p.207) revela que o teor da formação educacional recebida pelos brasileiros no final do século XIX era produto de uma educação orientada para consolidação dos valores do sistema herdado, que reuniu uma mescla de feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo, destacando-se valores ideológicos de aparelhamento estatal.

No que concerne à materialidade do livro, um marco é a implantação da Imprensa Régia no período monárquico, em 1808, que inaugurou a publicação de obras para crianças por meio de algumas traduções de cânones da literatura infantil europeia e algumas produções genuínas.

No que se refere aos espaços e meios de circulação das primeiras publicações do país, segundo Lajolo e Zilberman (2009, p.108), o primeiro jornal, *Correio Brasiliense*, trazia trechos dos então chamados *Ensaio de Literatura* “[...] extratos de histórias antigas, modernas, viagens, trechos de autores clássicos, anedotas, etc.”,

Os livros expostos pela *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1810, anunciavam a função pedagógica da leitura, aproximando os livros do cotidiano dos brasileiros, o que abriu progressivamente as portas para o comércio desta mercadoria.

Esse fato não aboliu a ineficiência da rede escolar que existia de maneira precária devido à falta de políticas educacionais sistematizadas e às improvisações pedagógicas. Segundo Lajolo e Zilberman (2009), a própria literatura retrata o dia a dia escolar no Brasil, citando como exemplo a obra *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antônio de

Almeida (1983), que representa uma circunstância histórica, descrevendo a sala de aula da seguinte forma: “a sala era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de penho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre” (ALMEIDA, 1983, p. 39). O autor fluminense retrata a escola de primeiras letras de forma satírica, estendendo este sentimento às outras instituições daquele período. As instâncias sociais e políticas são vistas como faz de conta e, para o mestre, [...] usar e abusar da palmatória são cauções de credibilidade e renome: as letras clássicas e os castigos corporais dão-se as mãos, lado a lado, na constituição de um padrão intelectual e pedagógico. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.111).

As autoras reiteram que a escola de primeiras letras, desde o “tempo do rei”, foi subjugada a segundo plano, como exemplifica muito bem a Constituinte de 1823, que privilegia as universidades em detrimento das escolas primárias. Nessa ocasião, surgiu a discurso do livro didático e de como ele representava e ainda representa a mola mestra para a alfabetização e letramento.

Houve nesse período um movimento simultâneo para sistematizar historicamente a literatura brasileira, com a “[...] fundação da sociedade e revista cultural, e a criação do romance nacional” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.113).

Tais produções mobilizaram a imprensa com a finalidade de favorecer a escrita. Compactuamos com as autoras ao sistematizar tais acontecimentos: “[...] os eventos aqui alinhavados parecem representar diferentes, mas simultâneas cenas da mesma peça: a montagem da infraestrutura imprescindível à consolidação da leitura literária enquanto prática difundida entre os setores atuantes da sociedade.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.113).

A inauguração de alguns colégios e escolas distribuídas pela corte dão sustentação ao uso dos livros didáticos, dentre os quais destacamos o Colégio Dom Pedro II, que chegou a veicular anúncios no Jornal do Comércio enfatizando onde os pais encontrariam os livros didáticos para uso dos filhos.

Em 1829 foi criada a “Sociedade Jornal e Literatura”, objetivando a “[...] recíproca educação e instrução de seus membros”, que em 1831, segundo Lajolo e Zilberman (2009), passou a ser denominada “Sociedade Amante da Instrução”. De caráter filantrópico e voltada à educação de meninos carentes, essa instituição ampliaria o número de atendidos em 1834, por meio da intervenção da Majestade Imperial.

A Sociedade de Jornal e Literatura inspirou outros estabelecimentos que se preocupavam com a produção de literatura para o ensino, tais como, segundo ordem cronológica:

- Biblioteca Fluminense (fundada em 1847);
- Ginásio Científico-Literário Brasileiro (fundado em 1849);
- Grêmio Literário Português (fundado em 1856);
- Retiro Literário Português (fundado em 1859);
- Sociedade de Ensaaios Literários (fundada em 1859).

Para Lajolo e Zilberman (2009, p. 115), essas iniciativas, juntamente com os chamados clubes, gabinetes de leituras, formaram um movimento promotor da cultura letrada: “Por isso, sociedades, instituições e bibliotecas constituem uma rede, e é seu traçado, no qual se repetem nomes e redundam objetivos, que fortalecem leitura e escrita como práticas sociais.”

Após essas considerações históricas, podemos agora discutir a transição política anunciada anteriormente, a qual significou uma ruptura com a forma de governo monárquico e centralizador, em proveito de um regime político mais aberto que a princípio representaria a modernidade e, conseqüentemente, a possibilidade de expressão artística mais livre. Todo esse movimento coincide com o cenário econômico mundial, no qual a Revolução Industrial deflagrada na Inglaterra, no século XVIII, já apontava para uma nova maneira de configuração dos meios de produção.

Esta nova forma de produção resulta em uma reestrutura geográfica diferente, no qual o êxodo rural vai, progressivamente, esvaziando o campo e aumentando a população urbana, pronta a consumir o que a “era da industrialização” tem a oferecer, incluindo, como apontam Lajolo e Zilberman (2009, p. 24), “[...] as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças.”

A escola assume o papel de instituição responsável pela educação cívica, moral e técnica das crianças, apoiando-se na literatura para promover, segundo as autoras, a “produção de bens culturais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.111). Seguindo o fluxo da literatura infantil mundial, as obras para as crianças assumem identidade educativa, favorecendo o mercado para a circulação do que era produzido pelos escritores nacionais.

O público literário infantil significou então um mercado em expansão, com investimentos no gênero e ênfase em sua utilidade escolar, apesar da existência de uma nação de analfabetos.

Contrapondo-se a um contexto literário predominantemente estrangeiro, a criação de uma literatura infantil nacional é também reforçada pelo entrave linguístico que as traduções

produziam uma vez que eram feitas em Portugal. Lajolo e Zilberman (2009) apontam que diante deste espírito nacionalista surgem vários programas para configuração de um acervo literário europeu para crianças, destacando as traduções nacionais das obras de Perrault, Grimm e Andersen. Incorpora-se a ideia europeia do texto para crianças aliada à de escola como projeto educativo e ideológico para a formação cidadã.

A criança descrita de forma estereotipada passa a ser a grande protagonista na literatura infantil, personificando a virtude, o civismo e a obediência à pátria, ou, doutras vezes, o personagem cruel, maldoso que precisa ser recuperado e salvo.

As autoras destacam obras nacionais com finalidade de efervescer o nacionalismo, exemplos desta fase foram: os *Contos Infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1886), *Pátria*, de João Vieira de Almeida (1889), *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso (1901), *Contos pátrios* de Olavo Bilac (1904), entre outros.

Outra característica da literatura infantil desta época recai sobre a linguagem como representação simbólica nacional, ilustrando o ranço da literatura infantil com função de escolarização e os interesses das classes em domínio. Assim Lajolo e Zilberman (2009, p.42) ilustram essa especificidade: “Isto é habito linguístico semelhante aos adotados na modalidade escrita da classe dominante.”

Em 1921 desponta Monteiro Lobato como grande destaque das produções para crianças, inaugurando uma nova era com a obra *Narizinho Arrebitado*. O caráter inovador de suas produções infantis é inquestionável, porém se deve considerar também o aspecto pedagógico, uma vez que sua distribuição nas escolas do Estado de São Paulo ocorreu em larga escala, seguindo o curso da tendência mercadológica da obra literária infantil que “[...] procura interessar a criança, captar sua atenção e diverti-la” no dizer de Zilberman e Magalhães (1987, p. 135-136).

O texto lobatiano traz ao universo do pequeno leitor acontecimentos até então distantes, fundindo o fantástico ao realismo cotidiano, levando-o à reflexão. Nesse contexto, também há espaço para o nacionalismo programático proposto pelo autor. Zilberman e Magalhães (1987, p.138) frisam este sentimento do nacional: “A verdade e a liberdade são enfatizadas insistentemente ao longo da obra, e o sítio, pequena propriedade rural, é o lugar onde esses valores podem ser exercidos”. Tal acontecimento literário promove a organização de uma nova moral, como sugerem as autoras, com cenário rural de pano de fundo para discussões regionalistas.

Lobato, com sua visão empreendedora, escreve suas obras ao mesmo tempo em que as publica em sua editora, que, posteriormente, se expandiria em três diferentes selos editoriais:

Monteiro Lobato e Cia, Companhia Editora Nacional e Brasiliense, apontando para a era modernista: “Tantas novidades se associam à época, marcada por revoluções e mudanças em todas as áreas, que se justifica o período dominado por este indivíduo que mescla atividades artísticas e industriais receba a classificação de modernista”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.45).

A produção lobatiana infantil estendeu-se de 1921 a 1944, encerrando este período com a coletânea *Os doze trabalhos de Hércules*. O escritor mudou-se então para Argentina, embora já tivesse cativado alguns escritores do gênero literário que o consagrou, estes oriundos do movimento modernista brasileiro, como, por exemplo, José Lins do Rego, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Cecília Meireles e Guilherme de Almeida, entre outros. Lajolo e Zilberman (2009, p.45) sistematizam o impacto da literatura de Monteiro Lobato ao afirmarem que “[...] toma corpo a produção literária para crianças aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras”.

Desta forma, a década de 1930 passou a ser considerada um período de grande evolução da literatura infantil Brasileira, em que escritores consagrados migraram de diferentes gêneros para mergulhar no universo infantil, com destaque para José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, já citados anteriormente. A própria configuração social interferiu efetivamente nesse mercado em expansão. Lajolo e Zilberman (2009, p. 46) apontam alguns fatores dessa ascensão: “[...] a consolidação da classe média, em decorrência do avanço industrial e da modernização econômica e administração do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista.”

Pode-se evidenciar que o período lobatiano culminou em uma literatura volumosa, com escritores seduzidos pela rentabilidade e visibilidade do gênero, bem como pelo interesse crescente do público leitor em ascensão, superando a produção tímida do início deste período e culminando na consolidação da literatura infantil Brasileira como um veio cultural nacional.

O período que corresponde a meados dos anos de 1940 até finais de 1950, significou, contudo, um momento paradoxal para a Literatura Infantil Brasileira: de um lado representou a fertilidade da produção literária nacional, embalada pela produção densa e valorosa de Monteiro Lobato e sua visada profissional ao escrever para crianças; de outro, o ímpeto de renovação tornou-se difícil, e os filões dantes abordados parecem desgastados. (SILVA, 2009)

Por influência internacional, as produções da literatura infantil nacional eram destinadas aos menos favorecidos, o que atendia também à necessidade de atingir o caráter pedagógico, moralizante e escolarizado das obras, que foram mais uma vez subjugadas historicamente,

atendendo ao interesse da classe dominante que visava, por iniciativas comerciais, anestesiar a qualidade intelectual e exaltar a cultura de massa.

Na década de 1970 a qualidade literária seduziu um espaço educativo maior e o mercado literário (re)descobriu a escola, motivado pela lei de reforma de ensino que obrigou a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas de 1º grau. A obra literária destinada ao público infanto-juvenil ganha caráter pedagógico. Silva (2009) sugere o movimento dialético entre livro literário e escola da seguinte maneira:

Esse movimento de retorno do livro literário à escola pôs em ação um processo dialético de estímulo e concorrência envolvendo escritores, ilustradores, editores e livreiros, o que hoje pode ser medido nos mais de 600 títulos novos que invadem o mercado a cada ano, uma verdadeira avalanche. (SILVA, 2009, p.11).

O cenário mercadológico escolar favoreceu a expansão das editoras, estimulando o cuidado estético (peritextual e textual) das obras para crianças. Os resultados refletem-se, na atualidade, em obras de valor estético, qualidade gráfica e, muitas vezes, na engenhosidade dos enredos e temáticas abordados.

As obras literárias, até os anos de 1970, se faziam presentes na escola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo posteriormente incorporadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Neste momento a literatura juvenil, segundo Silva (2009, p.11), “[...] enfrenta crise na escola e na família”.

O próximo passo da literatura infantil, diante desse panorama de conquista e validação na escola nos anos de 1970, foi adentrar as universidades, ainda que em um primeiro momento tenha causado estranheza, como aponta Silva (2009). Alguns fatores, porém, contribuíram para validar a sua presença no universo acadêmico como, por exemplo, a qualidade progressiva das obras literárias destinadas às crianças e o volume de sua produção iniciadas no período lobatiano.

O processo de institucionalização da disciplina de literatura infantil nos cursos de Letras e Pedagogia, nos anos 1970, reforçaram a presença da literatura infantil na escola, *locus* em que o movimento literário é sistematizado por meio de práticas pedagógicas.

Dessa forma, na década de 1980 o curso de Letras reconheceu a literatura infantil brasileira como disciplina curricular, possibilitando de maneira definitiva a visibilidade para a produção de livros infanto-juvenis. Silva (2009) esmiúça a relação entre o público leitor, a inserção desta literatura no universo acadêmico e o movimento de crítica da literatura infantil:

Essa qualidade estética, que não se reduz em função do público leitor, garantiu o acesso da literatura infantil ao currículo universitário e, como decorrência dessa inclusão, abriu espaços para transformá-la em objeto de pesquisas acadêmicas. Disputando, no meio acadêmico, seu espaço junto às demais literaturas, tornou-se objeto de estudos críticos, de ensaios e de teses, abrindo aos estudiosos de Letras um novo campo de produção, o da crítica da literatura Infantil. (SILVA, 2009, p. 12).

Ao tratarmos da crítica literária devemos considerar para a análise no campo da literatura os elementos históricos, o componente estético e o valor da obra literária, ao mesmo tempo em que devemos nos desviar de críticos ortodoxos que passam ao largo de tais questões, ou seja, de que a literatura é um fenômeno histórico, como nos aponta Eagleton (2006, p. 218) em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*: “[...] a crítica literária seleciona, processa, corrige e reescreve os textos de acordo com certas formas institucionalizadas do literário.”

Essa relação estreita apontada por Eagleton (2006) pode ser vista se considerarmos os objetivos dos cursos de formação de professores, cada qual atendendo classes distintas: os pedagogos, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental I; e os licenciados em Letras, os alunos do 6º ao 9º anos e o ensino médio. Semelhante preocupação não é fortuita, pois, segundo lembra Silva (2009), a função do professor é preponderante para a formação leitora dos alunos: “[...] cabe ao professor dos primeiros anos o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito.” (SILVA, 2009, p.13).

Transparece uma crítica da autora à visão nos cursos de Pedagogia da disciplina ou domínio da literatura infantil, que deveria enfatizar mais a leitura, indicando que:

Existe muita bibliografia disponível hoje sobre esse assunto, focalizando a leitura a partir de diferentes ângulos. Também nesta mesma linha de preocupações, os licenciados em Pedagogia deveriam ser informados sobre os diversos programas de incentivo à leitura que vêm sendo implementados regional e nacionalmente. (SILVA, 2009, p. 13).

Apresentaremos e descreveremos alguns desses programas que formam e financiam professores para o trabalho com literatura infantil na escola na próxima seção, considerando o momento histórico atual, com tendências multifacetadas, que não correspondem a um único padrão de produção literária destinadas ao público infantil, até mesmo porque não temos uma infância *una*, e sim diferentes crianças que convivem em comunidades diferentes, cada qual com uma realidade peculiar.

Nessa perspectiva, Coelho (1985, 218.) define a literatura infantil na atualidade como “[...] aquela que corresponde a uma necessidade profunda do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época que ele está vivendo”, não havendo “um ideal absoluto” para a produção literária.

Encerramos essa seção, que apresentou a inserção de uma literatura infantil tímida, importada, a qual, seguindo mudanças sociais e políticas, foi obtendo caráter genuíno por meio de seus precursores. Sabemos, no entanto, que obras de qualidade contribuem para ampliar o repertório literário e que é preciso auxiliar os professores a superarem a preocupação com a formação inicial dos leitores infantis, com critérios para a escolha dos livros literários e estratégias que propiciem encontrar sentido no que está sendo lido por meio de atividades significativas. Esta discussão abre a seção a seguir, resgatando a entradas de livros literários no universo escolar.

1.3 Leitura Literária na Escola

Nesta seção iremos resgatar historicamente como se constituiu o papel/função da Literatura na escola, sendo o texto literário infantil o gênero privilegiado pela instituição escolar na educação fundamental.

Ler é uma prática social inerente ao sujeito, habilidade construída historicamente sob a tutela de códigos por meio do alfabeto, apresentando-se como uma concepção que se estabeleceu em maior proporção no século XVIII e representou os valores de uma sociedade economicamente em expansão.

O século XVIII, conforme Zilberman (1988) foi embalado pela Revolução Industrial e avançou em várias frentes: a) a impulsão da produção tecnológica e científica pela economia; b) a inclinação da política em direção ao senso comunitário e igualitário; c) e, por fim, a expansão do acesso ao conhecimento, por meio do qual o legado cultural da humanidade é difundido, devido às transformações culturais.

Concomitantemente, a escolarização configurou um público leitor maior, superando a transmissão apenas oral da cultura, que contava agora com o apoio da escrita. Zilberman et al(1988) sintetiza o nexo entre público leitor e o fenômeno cultural do século XVIII: “A consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente, a partir da época de que aqui se fala, é, talvez, o fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental desde então.” (ZILBERMAN et al, 1988, p.12).

O acesso à cultura se espalhou, leva ao cidadão como um produto de massa que objetivava um público consumidor alargado. A escola abarcava um contingente sedento em consumir cultura e o que ela representa: ideologia e valores. A autora evidencia o papel da leitura em estabelecer o elo entre criança e cultura:

Como a escola, desde o século 18, sofre uma transformação, em decorrência da necessidade de ocupar a infância durante esta etapa da vida e, simultaneamente, informá-la de um saber existencial, verifica-se no intermédio entre criança e cultura, usando como ponte entre os dois e a leitura. (ZILBERMAN et al, 1988, p.12-13).

O pano de fundo para o ato de ler é fomentado pela produção de bens e, neste caso, a imprensa ganha visibilidade, suplantando a tradição da transmissão oral. Conforme esclarece Zilberman et al (1988, p.13.), “[...] o caráter econômico do código facilitou a difusão deste”.

Conseqüentemente, a eficácia da escola estava e está atrelada à habilidade leitora do alunado, uma vez que o ato de ler é visto como ação portadora do saber. Ao mesmo passo, Zilberman et al (1988, p. 13.) aponta como instrumento da época a leitura índole: “[...] aquela que se destina às obras úteis, de caráter informativo ou à aprendizagem, impedindo o escapismo e a fantasia”. Essa opção era oportuna para os pedagogos simpatizantes que representavam a sociedade burguesa, ao referir-se ao instrumento leitor como meio da formação escolar, por exemplo.

A cultura tomou para si a condição de combater o poder ratificado pela aristocracia e encontrou como aliado a ideologia Iluminista, à medida que tornava público o saber. Paradoxalmente, a leitura, no espectro social, era custeada pela política que detinha o poder, com interesses próprios que orientavam o mercado editorial, direcionando os autores para a feitura de obras de circulação breve. A autora sinaliza a forma como a escola foi, e continua sendo, instrumento a serviço do poder: “[...] a escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito inalienável reclamado por todos os segmentos da população e sonogado, por alguns” (ZILBERMAN et al, 1988, p.14).

A relação diacrônica entre leitura e escola, representada pelo aspecto pedagógico, no qual a primeira foi subjugada pela segunda, tornou a alfabetização o *pretexto* para a presença da leitura na instituição de ensino, negando seu aspecto artístico e ideológico. O sujeito alfabetizado apresenta condição para a estratificação social, superando todas as etapas de ensino imposta pela sociedade que, em contraponto, oferece instrução que propicia o conhecimento mínimo.

Por outro lado, tem-se a criança dependente do adulto, o qual resinifica o que é lido segundo sua própria visão de mundo, furtando da criança sua condição emancipatória. Ler simboliza imersão no universo de valores imposto pela sociedade e muitas vezes o processo de alfabetização acontece quando os sujeitos são crianças e apenas conhecem o mundo na perspectiva do adulto, absorvendo regras que estes consideram necessárias para a formação dos infantis.

Colomer (2007, p. 15) embasa a discussão sobre o ato de ler na escola, estabelecendo a função histórica da literatura: “Durante séculos a literatura exerceu papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latina e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.”

O cenário descrito indica que na escola o material literário era composto de livros destinados ao ensino pedagógico e doutrinador, seguindo interesses distantes das reais necessidades do alunado. Não se considerava, nesse período histórico, a necessidade da existência de livros diferentes, por exemplo, das cartilhas, do catecismo e das Fábulas de Samariego como menciona a autora reportando-se à Espanha.

Os livros ditos de leitura chegam às escolas na metade do século XIX, como já apresentado, um século de transformação dos meios de produção, inclusive de produção escolar, com a principal função de moralizar por meio da inserção de variadas tipologias textual.

O eixo de ligação para configuração do gênero são as personagens infantis. Outra especificidade são livros de leitura coletiva, referendadas pelas **novelas escolares** que favoreciam o conhecimento do passado e garantiam a leitura de pelo menos um livro por ano. Os textos habituais eram carregados de juízo de valor, a leitura era realizada de maneira fragmentada e sob a tutela do professor. Colomer (2007) sistematiza a ação educativa centrando-se no que poderiam ofertar aos alunos:

No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referência da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamento. (COLOMER, 2007, p.17).

Se a inserção da leitura literária na escola atendeu às necessidades do professor, ao considerarmos a perspectiva dos alunos a finalidade fica aquém do que hoje consideramos com um processo efetivo de leitura de textos literários na escola. Aprofundaremos esta

questão, tratando da leitura literária na escola contemporânea, quando apresentarmos os dados da pesquisa obtidos por meio das observações das classes selecionadas neste estudo.

Por ora, cumpre ressaltar que no século XIX a leitura literária aparece tímida, com produções estanques, rasas e memorizantes. Colomer (2007, p. 17.) denuncia a superficialidade do que era ensinado na escola: “[...] aprender a ler e a escrever no seu sentido mais básico de decodificar, [...] ou a leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos.”

Sabemos que a relação entre literatura e escola é uma relação dialética, a literatura humaniza ao passo que sua influência promove a construção social do homem. Contudo, a própria sociedade descaracteriza essa função da literatura quando a condiciona a mero instrumento pedagógico por meio do sistema educacional.

Esta tendência humanizadora atribuída aos textos literários foi vista com mais simpatia entre as décadas de 1950 e 1960, período pós-industrial, como indica Colomer (2007). A escola precisava atender à nova configuração da sociedade que esperava uma educação promotora de cultura e democratizante. Mas, os primeiros resultados não foram satisfatórios, pois: “[...] a diferença entre expectativas geradas e o resultado obtido obrigou a analisar as causas dessa distância e a reconsiderar o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola.” (COLOMER, 2007, p.21). A consequência da expectativa lançada à literatura foi desanimadora, como se ela, por si só, fosse causadora do fracasso da escola moderna, desconsiderando a nova configuração dos estudantes, por meio da ampliação da escolarização e composição social do pós-guerra até os dias de hoje.

Atualmente, a relação entre leitura e literatura continua indireta, uma vez que, se considerarmos o modelo estanque da escola contemporânea, tal aproximação é limitada, fragmentada, condição idêntica ao processo de alfabetização. Zilberman et al (1988, p.17.) considera a interlocução escola - leitura – literatura insatisfatória, pois “[...] a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, [...] seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.”

A leitura literária na escola é um ato representativo dentro do processo de alfabetização, significa atribuir sentido a essa ação, levando em conta extratos relevantes para essa prática, como a construção do real por meio da linguagem. Zilberman et al (1988) indica caminhos para compreender tal desafio:

[...]se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto

enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. (ZILBERMAN et al, 1988, p.19).

Corroboramos com a autora ao notar que a sociedade contemporânea carrega marcas que se perpetuam, não podemos negá-las ou subestimá-las sem considerar o período em que foram construídas. Muitas concepções não cabem nos dias atuais, há necessidade de reconstruí-las no campo dos estudos literários e, em especial, no que se refere à literatura infantil, haja vista que iniciativas isoladas, por meio de educadores e pesquisadores, não darão conta da abrangência do tema.

Nesse momento, projetos e programas de âmbito nacional abarcam um contingente maior de estudantes, que podem reverberar práticas literárias significativas nas comunidades onde vivem. Diante deste cenário inquietante, apresentaremos a seguir três programas que *a priori* podem contribuir para o trabalho com obras literárias.

1.4 Programas Nacionais de incentivo à leitura: literatura infantil em foco

Nesta seção iremos apresentar três programas de abrangência nacional que incentivam a leitura, a fim de ilustrar a necessidade da sociedade contemporânea em favorecer práticas leitoras com obras de literatura infantil em detrimento dos sedutores artefatos tecnológicos que temos hoje em dia. Sabemos que é uma dura batalha, já que os meios de informação e comunicação disponibilizam via redes sociais o acesso a um saber muitas vezes rápido e superficial, incluindo o conhecimento literário. Em tal contexto, o Estado tem buscado assegurar aos cidadãos mecanismos de acesso à leitura literária, e o lócus para esta tarefa tem sido a escola.

Os anos de 1970 e 1980, ao desencadear um *boom* da literatura infanto-juvenil, apresentaram-se como período exitoso para iniciativas de incentivo à leitura, por meio de um movimento orquestrado pelo Estado e por órgãos não-governamentais. Projetos e programas foram adotados pela Fundação Nacional do Livro em parceria com setores privados da sociedade, como aponta Copes (2007, p.33), para quem a finalidade dessas iniciativas seria de melhorar o acesso do livro de literatura infanto-juvenil às escolas públicas.

O recorte temporal que realizamos compreende o intervalo da década de 1990 à atualidade, em que os programas de incentivos à leitura ganharam repercussão e visibilidade. Destacaremos nesta pesquisa: a) Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; b) Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler; e c) Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa-Pnaic. O enfoque visa apresentar programas nos quais o objetivo de formação leitora dos alunos é central. Este três exemplos compõem o panorama de como são vinculadas as políticas públicas no que tange ao campo propiciado pelas esferas federal, estadual e municipal e a formação docente para as práticas leitoras nos últimos 30 anos no Brasil.

1.4.1 Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, iniciativa do Ministério da Educação lançada em 1997, foi um programa que vislumbra favorecer a leitura dos alunos por meio de obras literárias que alimentam as bibliotecas das escolas públicas do país, alinhando obras literárias de qualidade e material de apoio para a formação dos professores mediadores do processo⁵.

O guia *PNBE na Escola – Leitura fora da caixa*, de 2014, indica as etapas que o programa abarca: a) Educação Infantil; b) Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e c) Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos do programa são expostos em sua apresentação: “[...] proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada.” (BRASIL, 2014, p.5).

O trecho alude ao ideário humanístico do programa, ao mesmo tempo em que enaltece a figura do professor como agente fundamental, buscando seduzi-lo para as práticas mediadoras com as obras literárias: “Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto dos alunos e do professor mediador.” (BRASIL, 2014, p. 5).

Os materiais de subsidio ao trabalho do professor segundo o Ministério da Educação são:

- Guia do Livronauta, do PNBE/1998;
- Histórias e Histórias, do PNBE/1999;
- Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras, do PNBE/2008;
- Revista Leitura;

⁵Segundo o site Publishnews de 13/08/2015, a suspensão de compras realizadas pelo PNBE, levou no ano de 2015 uma comitiva de entidades de livros a assinarem um manifesto a favor da continuidade do programa, documento entregue ao Governo Federal. A suspensão foi ocasionada por crise econômica.

- Kit Por uma Política de Formação Leitora
- Literatura infantil – Coleção Explorando o Ensino

Segundo o guia, o responsável por sua elaboração foi o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, sob a tutela da Profa. Dra. Magda Becker Soares.

O acervo do *PNBE na Escola – Literatura fora da Caixa* foi assim organizado para o uso dos professores, de acordo com a etapa de ensino:

- Categoria 1- Educação Infantil (Creche): 2 acervos de 25 obras diferentes cada um;
- Categoria 2 – Educação Infantil (Pré-escola): 2 acervos de 25 obras diferentes cada um;
- Categoria 3 – Classes de 1º ao 3º anos do ensino fundamental: 4 acervos de 25 obras diferentes cada um;
- Categoria 4 – Educação de Jovens e Adultos: 2 acervos com 25 obras diferentes cada um.

A escolha das obras, conforme o documento oficial do programa, segue princípios que consideram gênero, formato, ponto de vista e complexidade: “[...]os acervos são compostos por obras que estimulam a leitura autônoma por parte das crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização ou propiciam aos professores e alunos alternativas interessantes de leitura compartilhada.” (BRASIL, 2014, p. 6).

Apresentaremos a seguir os Quadros de 1 a 4, que contêm os quatro acervos da Categoria 3 do *PNBE na Escola – Ensino Fundamental I* destacados pelo guia. No documento são exibidas cada um dos livros com seus respectivos autores.

Quadro 1. Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1

Título	Autor
Contos de fadas	Andersen, Grimm e Perrault
Fazedor de tatuagem	Ricardo Azevedo
Exercícios de ser criança	Manoel de Barros- Martha Dumont
Um sujeito sem qualidades	Jean-Claude Ramos Alphen
Jardim de Haijin	Alice Ruiz Schneronk - Fê
A lua dentro do coco	Sergio Capparelli - Eloar Guazelli Filho
Juvenal e o dragão	Leandro Gomes de Barros - Rosinha

Continua

Continuação do **Quadro 1**. Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1

Título	Autor
Soprinho - o segredo do bosque encantado	Fernanda Lopes de Almeida
O menino mais feio do mundo - aconteceu no São João	Luci Regina Chamlian - Helena Alexandrino
A caminho de casa	Jairo Buitrago - Fabio Weintraub - Rafael Yockteng
Como um peixe na água	Daniel Nesquens - Riki Blanco - Livia Deorsola
Obax	André Neves
João esperto leva o presente certo	Peter O'sagae - Candace Fleming - Brian Karas
Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante	Lynn Roberts - Denise Katchuian Dognini - David Roberts
À procura de Maru	Kumiko Yamamoto - Rodrigo Villela
De quem tem medo o lobo mau?	Silvana de Menezes
Feminina de menina, masculino de menino	Márcia Leite - Sônia Magalhães
Caraminholas de Barrigapé	Marcos Araújo Bagno - Cris Eich
Louca por bichos	Miriam Portela
Superamigos	Noëlle Smit - Fiona Rempt - Beatriz Bozano Hetzel
O tamanho do meu sonho	Przemyslaw Wechterowicz - Marta Ignerska
Quando nasce um monstro	Lenice Bueno - Nick Sharratt - Sean Taylor
Dez casas e um poste que Pedro fez	Hermes Bernardi Júnior
Arapuca	Daniel Garson Cabral - Daniel Garson Cabral
Romeu e Julieta	Mariana Massarani - Ruth Rocha

Fonte: PNBE -Literatura fora da caixa, Guia 2 (BRASIL, 2014)

Quadro 2. Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 2.

Título	Autor
Como treinar seu dragão	Cressida Cowell
Classificados e nem tanto	Rubem Grilo - Marina Colasanti
O guarda-chuva verde	Yun Dong-Jae - Yun Jung Im- Kim Jae-Hong
Elefantes nunca esquecem	Anushka Ravishankar - Bia Hetzel - Christiane Pieper
O menino que espiava pra dentro	Ana Maria Machado - Alexandre Cesário de Abreu
A casa das dez furunfunfelhas	Lenice Gomes
Dezenove poemas desengonçados	Ricardo Jose Duff Azevedo
Trem de alagoas	Ascenso Ferreira - Eloar Guazelli Filho
A pequena marionete	Gabrielle Vincent
Ode a uma estrela	Pablo Neruda - Elena Odriozola - Carlos Eduardo Barbosa De Azevedo
Numa noite muito, muito escura	Simon Prescott
O maluco do céu	Anna Gobel
Até as princesas soltam pum	Ilan Brenman - Ionit Zilberman
Mão que conta história	Márcia Leite- Taline Schubach
O tamanho da gente	Murilo Cisalpino
Alice no telhado	Nelson Cruz
Condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes
Fábulas	Monteiro Lobato
Insônia	Antonio Skármeta - Alfonso Ruano - Rosa Amanda Strausz
Histórias de bichos brasileiros	Vera do Val de Paula e Silva Grobe - Geraldo Valério

Continua

Continuação do **Quadro 2.** Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 2

Título	Autor
O livro das máquinas malukas	Luiz Roberto Guedes - Patrícia Woll
Pedro	Sara Ávila - Bartolomeu Campos de Queirós
O menino que comia lagartos	Mercè López - Padua Fernandes
Maurício, o leão de menino	Flavia Maria da Silveira Lobo Samuda - Millôr Fernandes
O reino adormecido	Leo Cunha - André Neves

Fonte: PNBE -Literatura fora da caixa, Guia 2(BRASIL, 2014)

Quadro 3. Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 3.

Título	Autor
1.O nome do filme é Amazônia	Paulinho Assunção - João Lin
2.Quem tem medo do ridículo?	Ruth Rocha - Mariana Massarani
3.Gabi, perdi a hora!	João Basílio
4.Turma da Mônica Romeu e Julieta	Maurício de Sousa
5.Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias de tempos antigos	Flavio de Souza
6.Memórias da Emília	Monteiro Lobato
7.Chapeuzinhos coloridos	Jose Roberto Torero - Marcus Aurelius Pimenta - Marilia Pirillo
8.O carrossel	Isabel Pin - Juliana Pasquarelli Perez - Rainer Maria Rilke
9.Giros contos de encantar	Marco Antonio Godoy - Mila Behrendt
10.Zoologia bizarra	Ferreira Gullar
11.João cabeça de feijão	Tatiana Paiva - Dario Uzam Filho
12.Minha casa azul	Alain Serres - Marcos Bagno - Edmée Cannard
13.Os bichos que tive (memórias zoológicas)	Sylvia Orthof - Gê Orthof
14.O flautista misterioso e os ratos de Hamelin	Bráulio Tavares - Mário Bag
15.Lendas da África moderna	Rosa Maria Tavares Andrade - Denise Nascimento - Heloisa Pires Lima
16.Toca de gente, casa de bicho	Mauro Teixeira Martins - Fargas
17.O discurso do urso	Julio Cortázar - Emilio Urberuaga - Leo Cunha
18.O lobo	Elisabeth Teixeira - Graziela Bozano Hetzel
19.A compoteira	Celso Sisto - Bebel Callage
20.A árvore generosa	Shel Silverstein - Fernando Sabino
21.Lila e o segredo da chuva	Jude Daly - David Conway
22.Junta, separa e guarda	Vera Lucia E Silva Dias - Thiago Lopes Mateus
23.O casaco de pupa	Elena Ferrándiz - Maria Krusero
24.Aurora	Cristina Biazetto Monteiro
25.As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande	Simon Prescott

Fonte: PNBE -Literatura fora da caixa, Guia 2 (BRASIL, 2014)

Quadro 4. Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 4

Título	Autor
1.O alvo	Ilan Brenman - Paulo Renato Miranda Moriconi
2.Histórias de quem conta histórias	Lenice Gomes - Fabiano Moraes - Ciça Fittipaldi

Continua

Continuação do **Quadro 4**.Categoria 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 4

Título	Autor
3.O pintor de lembranças	Jesús Gabán - Charles Kiefer - José Antonio Del Cañizo
4.Palavras, palavrinhas e palavrões	Ana Maria Machado
5.O coelho que fugiu da história	Rogério Paulino Manjate
6.Os vizinhos	Henrique Sitchin - Tatiana Paiva
7.É tudo invenção	Ricardo Silvestrin
8.História da ressurreição do papagaio	Eduardo Galeano - Antonio Santos - José De Ribamar Ferreira
9.A pequena sereia	Hans Christian Andersen
10.Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
11.O fantástico mistério de Feurinha	Pedro Bandeira - Avelino Guedes
12.E o que vem depois de mil?	Anette Bley - Karsten Martin Haetinger
13.O cavaleiro azul	Maria Clara Machado - Graça Lima
14.Mitos	Marcelo Xavier
15.A melhor família do mundo	Rodrigo Villela - Ulises Wensell - Susana López
16.Poesia na varanda	Sonia Junqueira
17.Issso	Selma Maria - Silvia Amstalden
18.Papai urso	Cecilia Eudave - Fabio Weintraub - Jacobo Muñiz
19.Controle remoto	Tino Freitas- Mariana Massarani
20.A turma do Pererê: 365 dias na mata do fundão	Zivaldo Alves Pinto
21.Wab i Sabi	Mark Reibstein - Ed Young
22.A vida íntima de Laura e outros contos	Clarisse Lispector - Flor Opazo
23.Isto é um poema que cura os peixes	Jean-Pierre Simeón - Ruy Proença - Olivier Tallec
24.O traço e a traça	Roseana Murray
Grande fábrica de palavras	Agnes De Lestrade

Fonte: PNBE NA ESCOLA -Literatura fora da caixa, Guia 2(BRASIL, 2014)

O material orientador do referido programa em sua introdução *Diálogo com o leitor* esclarece a divisão na seção *Divisão interna do Guia*, que apresenta dados estatísticos do programa. A seção *Para começo de conversa, alguns dados para você se situar* descreve o processo de escolha das obras acima citadas. As seções subsequentes, *O segmento anos iniciais do Ensino Fundamental* e *Com que critérios foram escolhidos os livros para compor os acervos*, abarcam instruções de como o professor deve efetivamente utilizar as obras dos acervos para promover a formação literária de seu alunado. As seções: *Não basta a presença do livro: o papel dos formadores de leitores*, *A literatura na escola: formando leitores* e *Chegada e presença dos livros na sua escola* apontam a biblioteca como *lócus* de promoção do ato de ler e, por fim, consideram o professor apto para desempenhar a função de mediador no processo de formação de leitores na escola, encerrando a apresentação do documento.

As discussões teóricas que deveriam fundamentar o trabalho do professor são encontradas em artigos presentes no material, assim intitulados: *Textos em verso – Poema, Quadra, Parlenda, Cantiga, Trava-Língua, Adivinha*, de Célia Regina Delácio; *para formar leitores bons de prosa*, de João Luís Ceccantini e Thiago Alves Valente; *literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares*, de Flávia Brocchetto Ramos; e *para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos*, de Juvenal Zanchetta Junior.

Observa-se que o programa foi implementado há aproximadamente 19 anos e constata-se a necessidade amiúde de estudos acadêmicos sobre o mesmo para elucidar algumas lacunas, como, por exemplo, as origens das obras gerenciadas pelo PNB e se os critérios de seleção atendem realmente às necessidades do público leitor, já que existem concomitantemente outras iniciativas para favorecer o incentivo à leitura que oferecem obras aos professores e, especialmente, aos alunos.

Durante a pesquisa percebemos que muito frequentemente os destinatários não conhecem a origem, ou seja, à qual programa pertence o acervo/material de apoio que tem em mãos e qual seria, portanto, a fundamentação teórica que baliza o trabalho com esse acervo específico na escola.

1.4.2 Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler

O Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, instituiu o Programa Nacional de Incentivo à leitura – Proler, cujo Artigo 2º preconiza em seus parágrafos os seguintes objetivos: “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro.” (BRASIL, 1992, n.p). O que deve significar expansão ao direito à leitura, por meio de práticas de leitura e escrita criteriosas e inovadoras.

O Artigo 3º esclarece que os mecanismos de implementação do programa serão instituídos por meio de:

- I - instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca; II - dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções; III - consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura; IV - provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público; V - promoção e divulgação de medidas

incentivadoras do hábito da leitura; VI - utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura. (BRASIL, 1992, n.p.)

É perceptível que a intenção do Proler é romper com espaços específicos para a promoção da leitura, expandindo-a para a sociedade de maneira ampla, como apregoa o próprio decreto.

A estrutura organizacional é formada por comitês em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, bem como fundações e outras instâncias de ensino, universidades, por exemplo, sendo as ações do programa coordenadas pela Coordenação-geral de Leitura/DLLLB/SE/MinC e por seu Conselho Consultivo formado por gestores do Ministério da Cultura - MinC, do Ministério da Educação - MEC e do Plano Nacional de Livro e Leitura e representantes dos Comitês.

Cabe a essas instâncias formular diretrizes que direcionem ações integradas para práticas de leitura e escrita. Segundo o site Proler – Cultura Digital:

A estrutura do PROLER constitui uma rede de corresponsabilidades não verticalizada que abrange instâncias políticas, materiais e técnico-teóricas descentralizadas, uma rede permanentemente aberta a novos projetos de leitura com ações interativas voltadas ao objetivo de estimular iniciativas autônomas em favor da leitura em diversas regiões do país. (PROLER, 2016, n.p)⁶.

Os comitês abarcam a realidade de cada região, considerando quais projetos são relevantes para a comunidade onde o Proler está inserido. Segundo Copes (2007, p. 43), o programa “[...] trabalha com ações básicas visando à constituição de uma sociedade leitora numa troca de experiências de leitura, através da formação de uma Rede Nacional de Leitura. O Programa não tem por objetivo doar e distribuir livros”, seu caráter é, portanto, estratégico, contando com a participação da sociedade civil organizada.

Seguindo esse caminho o estado de Mato Grosso do Sul apresenta o Prolerzinho, uma extensão do Proler destinado aos pequenos leitores. Essa iniciativa acontece anualmente e a primeira edição do programa infantil aconteceu na 13ª edição do Proler no ano de 2012, contando com a presença da ilustradora Nancy Angélica.

No ano seguinte, 2013, a oficina do Prolerzinho foi realizada na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Nessa oportunidade, participaram alunos de uma escola municipal de

⁶Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/o-que-e-o-proler/>. Acesso em 30 jul. 2016.

Campo Grande/MS e acadêmicos do curso de Letras, sob a tutela da Professora Ma. Neli Porto Soares Bertoni esteve à frente das atividades.

O programa foi assim definido naquela oportunidade:

O Programa tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas. Isto implica articular a leitura com outras expressões culturais, propiciar o acesso a materiais escritos, abrir novos espaços de leitura, e integrar as práticas de leitura aos processos educacionais, dentro e fora da escola. Tornar a prática de leitura mais presente no cotidiano escolar é uma tarefa fundamental para um projeto político cuja meta é formar cidadãos leitores. A escola e a biblioteca são, nesse processo, instituições imprescindíveis e complementares, mas o aprendizado da leitura transcende a alfabetização. (UCDB, 2013, n.p.)⁷

No ano de 2014, na terceira edição, segundo o folder de divulgação, o programa foi reformulado, tornando-se volante. As ações aconteceram em 4 escolas (3 municipais e 1 estadual), todas na capital do estado de Mato Grosso do Sul. Na Escola Municipal Bernardo Franco Baís aconteceu a primeira oficina-Contação de histórias, tendo como ministrantes o Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira e a Profa. Sandra Andrade; a segunda oficina destacou a contação de histórias e a confecção de brinquedos, aconteceu na Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos e foram ministrantes Neli Porto Soares Betoni e Escobar Naban; já a terceira oficina trouxe o “O mágico de Oz”, e os integrantes do Prisma Grupo de Teatro foram os responsáveis; por fim, a última oficina foi na Escola Estadual Henrique Cirilo, abordou a Contação de Histórias e teve como ministrante na ocasião a Profa. Rose Borges.

A Fundação de Cultura em seu site oficial destacou o 4º Prolerzinho, que aconteceu no ano de 2015, ressaltando a importância da iniciativa como mediadora para a formação dos leitores do ensino fundamental I. O tema desta edição foi *Lendo a Arte* e o programa manteve o formato itinerante, ampliando para 7 escolas participantes, desta vez 6 municipais e 1 estadual.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura ilustra como a leitura deve extrapolar os muros das escolas, *lócus* no qual iniciativas de formação leitora são sistematizadas e são considerados como ação social e cultural dentro de uma concepção humanística. Nesse sentido, o Prolerzinho vai ao encontro desses preceitos ao levar possibilidades diferentes ao público infantil.

⁷ Disponível em: <http://site.ucdb.br/noticias/extensao/11/oficinas-do-prolerzinho-sao-realizadas-com-apoio-da-catolica/50153/>. Acesso em 6 de julho de 2016.

1.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –Pnaic

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic foi implantado em 2014, para suprir a necessidade de ações propostas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que preconiza:

II -alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, e IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; e, de acordo com o guia *Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação* do Ministério da Educação, que em sua Meta 5 apregoa “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”(BRASIL, 2007, p. 15).

Desta forma o Governo Federal, em parceria com municípios, estados e o Distrito Federal implementou o Pnaic, com o propósito de sistematizar ações para valorização de educadores, viabilizando iniciativas pedagógicas por meio de materiais didáticos com o intuito de favorecer a educação de crianças do ciclo de alfabetização e colaborar para avaliações efetivas por meio do monitoramento.

Segundo o guia do programa, o ciclo de alfabetização conduz “[...] à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2015a, p.6.). Para alcançar tais objetivos deve, portanto, aprimorar as capacidades de produzir e compreender textos orais em diferentes contextos, sendo tal capacidade garantida pelos direitos de aprendizagem. A proposta é fundamentada por cinco princípios orientadores, conforme esclarece o guia:

- 1) Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- 2) Integração entre os componentes curriculares;
- 3) Foco na organização do trabalho pedagógico;
- 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes;
- 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Propõe a realização de estudos na perspectiva do letramento com os professores que atuam nas classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), de maneira crítica e reflexiva.

O Quadro 5 representa a estrutura organizacional do programa, na qual são distribuídas as responsabilidades e funções de cada um dos elementos em destaque: formação continuada, avaliação, gestão e materiais didáticos.

Quadro 5. Os quatro eixos de atuação das ações do Pnaic.

Formação continuada	Avaliações	Gestão	Materiais Didáticos
Presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;	Sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);	Controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras;	Entregues pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo <i>Programa Nacional Biblioteca da Escola</i> -PNBE).

Fonte: *Guia de Literatura na Idade Certa 1, 1º ano do ensino fundamental* (BRASIL, 2015).

A formação continuada é destinada a professores que exerça a docência nas classes de alfabetização na perspectiva do letramento. A avaliação é realizada em larga escala ao final do último ano do ciclo de alfabetização e é o termômetro do programa. O Pnaic conta com uma organização gerencial formada por todas as instâncias do governo, com funções definidas, e o material didático destina-se tanto ao professor como ao aluno.

A mediação dos estudos acontece sob a tutela das Universidades Federais que têm a responsabilidade pela formação continuada descrita no Quadro 5, bem como pela distribuição dos materiais via Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. A parceria entre Pnaic e PNLD é financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que garante a distribuição das obras de literatura infantil, segundo o guia *Pnaic- Literatura na Hora Certa* do Ministério da Educação.

Neste momento alcançamos um dos focos principais de nossa pesquisa: o material destinado às crianças das classes de alfabetização, livros de literatura infantil.

1.4.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -Pnaic- Literatura na Hora Certa

O acervo destinado ao programa, como já anunciado, teve financiamento do FNDE e distribuição a partir de 2014 para utilização em sala de aula. Segundo José Carlos Freitas, presidente do fundo, “[...] cada sala de 1º ao 3º das redes públicas de ensino vai receber uma caixa de livros para apoiar a alfabetização dos estudantes.” (BRASIL, 2013a, p.2).

A estimativa inicial do Governo Federal, de acordo com o Ministério da Educação, era formar seis coleções distintas, cada qual com 35 títulos, compondo o acervo com 210 livros de literatura quando o aluno concluísse o 3º ano. Contudo, a primeira etapa da distribuição, que iniciou em 2013, foi composta apenas por 3 acervos com 25 obras cada um.

Esta etapa do Pnaic possui três Guias de Literatura na Idade Certa, uma para cada classe de alfabetização: *Guia de Literatura na Idade Certa 1, 1º ano do ensino fundamental*; *Guia de Literatura na Idade Certa 2, 2º ano do ensino fundamental*; e *Guia de Literatura na Idade Certa 3, 3º ano do ensino fundamental*.

Esse material didático orienta a prática literária dos professores possui uma orientativo comum às três classes e âmbitos específicos inerentes a cada turma. Ao analisarmos o sumário das três edições dos guias, constatamos que a Apresentação e Introdução do Guia têm o mesmo texto, e os gêneros literários poesia, prosa e quadrinhos estão presentes em todos os materiais. O guia do 1º ao 3º anos do ensino fundamental vem assim organizado:

- Guia de Literatura na Idade Certa 1 - 1º ano do ensino fundamental: Apresentação, Introdução ao guia. A poesia no primeiro ano do ensino fundamental. Prosa para o pequeno leitor. Compartilhando experiências com livros de imagens, quadrinhos e alfabetização: o caso do menino maluquinho. Obras selecionadas;
- Guia de Literatura na Idade Certa 2 - 2º ano do ensino fundamental: Apresentação, Introdução ao guia. A poesia no segundo ano do ensino fundamental. Um dedo de prosa na sala de aula. Imagens narrativas convidativas e exercício de leitura. Obras selecionadas;
- Guia de Literatura na Idade Certa 3 - 3º ano do ensino fundamental: Apresentação, Introdução ao guia. A poesia no terceiro ano do ensino fundamental. Criança aprende

a ler fica toda prosa. Ler imagens é ler o mundo. Histórias em quadrinhos na alfabetização: desconstruindo um preconceito. Obras selecionadas.

O documento, em sua introdução, situa o professor sobre as obras literárias que está recebendo e lança ao longo do texto alguns questionamentos que devem levar o docente a refletir sobre a utilização do material em sala de aula, são eles:

Por que obras literárias no processo de alfabetização? A resposta a esta indagação traz o conceito de alfabetização e letramento do Pnaic, e alerta para a aproximação sutil das crianças com obras literárias e de como esta experiência pode ser enriquecedora.

Por que livros de literatura na sala de aula? Temos nesse item a justificativa para o envio do acervo à sala de aula, ainda que as bibliotecas escolares recebam obras oriundas do FNDE. Segue apresentando os tipos/gêneros em que são distribuídos.

Que livros estão chegando para a sala de aula? Segundo o guia, cada classe de alfabetização deveria receber 2 acervos com 35 livros, totalizando ao final do terceiro ano 210 exemplares. A Tabela 1 representa a distribuição por gênero literário das obras, conforme o documento.

Tabela1.Tipos e gêneros das obras do Pnaic

Tipos/Gênero	Nº de obras		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Versos	15	19	17
Prosa	32	42	37
Imagem	21	9	12
Quadrinhos	2	-	4
TP Total	70	70	70

Fonte: Guia de Literatura na Idade Certa 1 - 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015b)

Conforme a distribuição das obras verifica-se a necessidade de mobilidade de tipos e gêneros das obras destinadas a cada turma das classes de alfabetização. O próprio documento aponta a alternativa para solucionar a quantidade distribuída:

Uma alternativa para suprir essa distribuição pouco equilibrada dos tipos e gêneros de livros nos acervos pode, porém, ser explorada na escola: como é tênue a distinção entre livros para 1º, 2º e 3º ano, uma vez que, nas salas de aula de diferentes anos, ao de um mesmo ano, estão crianças diferentes entre si, em diferentes níveis de apropriação de leitura, os livros dos acervos

podem transitar de uma sala a outra por troca, entre professores(as). O importante e fundamental é que em cada sala de aula haja livros de literatura sempre disponível para atividades de alfabetização e de letramento literário. (BRASIL, 2015b, p.15).

Os dados apontam a irregularidade na seleção de tipos e gêneros e propõem o acervo transitório entre as turmas participantes do programa.

O próximo questionamento: Com que critério foi escolhido os livros para compor o acervo? A resposta é que foram considerados três dimensões: **qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica.**

Na sequência o documento orientador indagada o leitor sobre a diferença entre a literatura na sala de aula e na biblioteca. O documento anuncia que a biblioteca da escola pode ser vista “como casa dos livros”, revelando a relação social estabelecida neste *lócus*, ao passo que na sala de aula são organizados os “cantinhos”. (BRASIL, 2015b, p. 12). É proposta então a quebra do paradigma ao tornar a sala de aula um lugar convidativo para a leitura de livros de literatura.

Por fim, o texto é concluído com as pretensões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a inserção de livros por meio da mediação do professor.

Esta seção encerra-se cumprindo seu objetivo: apresentar três programas de âmbito federal que se destinam à promoção da leitura, à formação de professores e à participação da sociedade em prol da formação leitora das crianças.

Após a exposição, parece-nos que a relevância desta pesquisa se reafirma, na convergência de práticas oriundas de programas de incentivo à leitura, por meio de formação reflexiva dos professores para a formação literária efetiva das crianças nas escolas públicas.

No Capítulo 3 iremos discutir possibilidades de método para compreender o valor das obras literárias e práticas desenvolvidas por todos os envolvidos neste trabalho, subsidiadas pelas análises dos acervos das três turmas do Pacto Nacional pela a Alfabetização na Idade Certa, bem como apresentar o *lócus* e os sujeitos participantes em uma perspectiva formativa e colaborativa para com o trabalho literário infantil.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

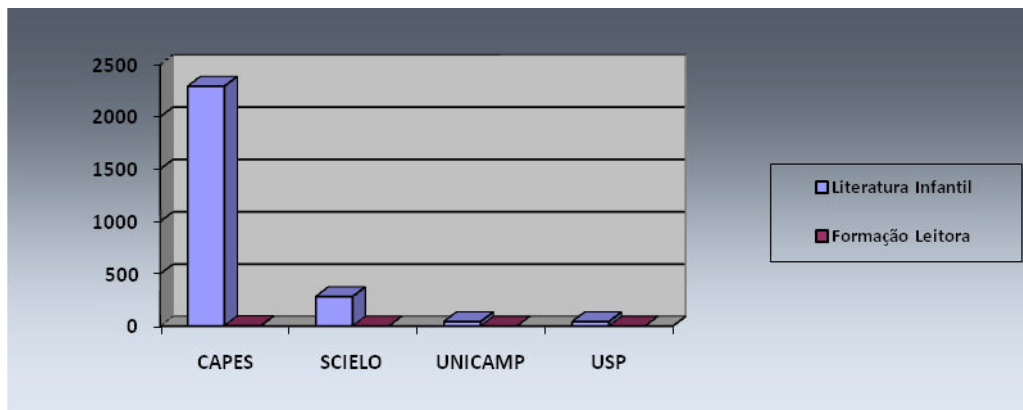
*Todo o conhecimento humano começou com intuições,
passou daí aos conceitos e terminou com ideias.
Immanuel Kant*

Neste capítulo apresentaremos o estado do conhecimento da pesquisa, buscando mapear e analisar as abordagens das produções acadêmicas correlatas ao nosso tema, realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação do país, constituindo-se como uma metodologia de cunho descritivo das pesquisas científicas.

Para que tal metodologia pudesse ser realizada, pesquisamos nos seguintes bancos de dados que reúnem em ambiente virtual teses, dissertações e artigos científicos: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, *Scientific Electronic Library Online* -SciELO, Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo - USP, a partir das seguintes palavras-chave: “literatura infantil”, “formação do leitor”, “práticas de leitura na escola” e “programas de leitura”. O recorte temporal para a coleta das informações foi o período compreendido entre os anos de 1980 a 2015, intervalo que acreditamos ter sido o mais rico na pesquisa e discussão sobre a importância da leitura literária na escola, bem como momento de implementação de diversos planos nacionais de leitura, os quais discutiremos com mais atenção posteriormente.

Para o levantamento das fontes, foram observados os títulos das teses e dissertações como filtro inicial para a seleção, em seguida realizamos a leitura dos resumos para refinar e selecionar os trabalhos pertinentes à nossa pesquisa. Nesse percurso, compactuamos com Bakhtin (1997) que compreende o gênero textual *resumo* como uma produção acadêmica e científica destinada a indivíduos com características de comunicação verbal específicas, sendo o discurso utilizado pelo autor revelador da perspectiva e teoria(s) que embasa(m) sua pesquisa, possibilitando ao leitor, assim, selecionar algumas produções em detrimento de outras.

O gráfico a seguir representa o número de dissertações e teses encontradas nos portais anunciados como parâmetro para a coleta das produções. As buscas foram realizadas inicialmente captando periódicos que tratam da literatura infantil, revelando um leque grande de abordagens teóricas sobre o assunto. Devido a esse fator, foi necessário refinar a pesquisa a partir do filtro literatura infantil e formação leitora.

Gráfico 1. Literatura infantil e formação leitora

Fontes: Capes (2016), Scielo (2016), Unicamp (2016) e USP (2016)⁸.

Organização: Produção da Pesquisadora

Os dados apontam que o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes acerca do assunto literatura infantil na área da educação identificou 2.290 teses e dissertações. Quando associamos os assuntos literatura infantil e Formação Leitora, o resultado obtido foi apenas 4 publicações. Já o *Scientific Electronic Library Online*-Scielo trouxe 282 trabalhos para a busca mais abrangente, literatura infantil, e 1 resultado para os assuntos vinculados. O portal da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp apontou 43 respostas para o assunto mais abrangente e nenhum resultado quando refinamos a busca. Fenômeno semelhante se deu na consulta ao site da Universidade de São Paulo - USP, que apresentou 42 produções para a palavra-chave literatura infantil e nenhuma pesquisa para o tema mais específico.

Diante deste mapeamento, podemos considerar que, em primeiro lugar, a finalidade da produção sobre o tema pesquisado nos sites é mais relevante quando se trata de instituição ligada ao Ministério da Educação - MEC com financiamento público e voltado *a priori* à formação continuada do pesquisador, neste caso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes.

Outro aspecto que chama a atenção nos bancos de teses e dissertações referendados nesta pesquisa é o fato de haver apenas cinco produções sobre literatura infantil e formação leitora, revelando o silêncio e abismo sobre esta temática na atualidade.

Dentre as dissertações selecionadas, temos os seguintes títulos: a) *Prática Docente de Textos Literários no Fundamental II: uma incursão no Programa Hora da História*, da autora

⁸Disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços eletrônicos:
 <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>; <<http://www.scielo.br/>>;
 <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>; <<http://www.teses.usp.br/>>

Márcia Soares de Araújo Feitosa (2008) b) *A Estética da Recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875)* da autora Fernanda Cristina Ribeiro Faria (2010), da Universidade de São Paulo; c) *O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor*, de Ariana da Silva Fagundes Generoso (2014), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) *Entre as Proposições Teóricas e a Prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*, de Virgínia de Souza Ávila Oliveira (2011), da Universidade Federal de Minas Gerais. Por fim, localizamos a tese - *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*, da autora Maria Alexandre de Oliveira (2007) da Universidade de São Paulo.

A distribuição das produções escolhidas em quatro dissertações e uma tese evidencia empiricamente que em grande medida os estudos sobre literatura infantil e formação de leitores não têm seduzido pesquisadores em nível de doutorado.

Após a leitura dos resumos e sumários dessas produções acadêmicas, foram selecionados os capítulos que se aproximam do objeto desta pesquisa, sendo as seções elencadas descritas a seguir.

A dissertação *O texto Literário Infantil em contexto de alfabetização: um olhar para práticas pedagógicas de formação inicial do leitor* (GENEROSO, 2014) foi selecionada porque se aproxima das discussões suscitadas por esta pesquisa, quais sejam, literatura infantil e alfabetização, e converge com a perspectiva de nosso projeto, visto que, no segundo capítulo, realiza um recorte que trata do *Contexto das teorias e concepções pedagógicas*, no qual aborda a *Literatura infantil no Brasil: origens e história*.

Inicialmente, o estudo da mestra Ariana Generoso recupera o conceito histórico do que seria a Literatura, apoia-se em Ariès para definir o conceito de criança e resgata a presença de uma literatura europeia como precursora da literatura para crianças e jovens no país. Define como marco temporal a Proclamação da República, que teria favorecido a introdução de uma literatura destinada a esse segmento entre nós.

Essa visada histórica destaca ainda autores nacionais que revolucionaram a literatura infantil no Brasil como, por exemplo, Monteiro Lobato e a conversão de autores de literatura para adultos ao universo infantil, em um período em que essa categoria literária começava a propiciar prestígio e rentabilidade aos escritores. Por fim, encerra a seção defendendo a necessidade de espaços próprios para leitura, resgatando a ideia de literatura deleite e significativa.

Na próxima seção, *A presença da literatura infantil na escola*, a autora recorre a Souza (2010) para justificar a presença da leitura literária e sua aprendizagem em ambiente escolar, pois, atualmente a escola é o lugar em que os pequenos leitores são formados. Apoiase nos critérios para escolha de livros disseminados por Coelho (2000), os quais se pautam na idade cronológica das crianças, destacando-se as seguintes fases: primeira infância (anterior a 2 anos), segunda infância (2-5 anos), leitor iniciante (6-7 anos), leitor em processo (8-9 anos), leitor fluente (10-11 anos), leitor crítico (12-13 anos). Na última fase, o leitor crítico deve demonstrar habilidade para relacionar a construção literária à arte. É neste contexto que Zilberman (2003 apud GENEROSO, 2014) discute o posicionamento que a escola deve ter em valorizar *a priori* a arte literária e o valor artístico dos textos.

Outra seção que nos chamou a atenção trata do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic, tendo em vista que nossa pesquisa se apoia nas práticas propostas pelo programa com obras literárias. A autora define o programa e descreve 4 eixos: a) formação continuada presencial; b) materiais didáticos, **obras literárias**, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologia educacional; c) avaliação sistemática; d) gestão, mobilização e controle social. Por fim, resgata a alfabetização defendida pelo programa.

Na sequência, vale mencionar a dissertação *Entre as Proposições Teóricas e a Prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa* (OLIVEIRA, 2011) escolhido por trazer como tema central da pesquisa a literatura infantil e sua relação com a escola.

O recorte realizado para análise centra-se no Capítulo 1, intitulado *Literatura: condição para a democracia*, e subcapítulos 1.1 *Contextualizando a Literatura Infantil*; 1.2 *A Literatura Infantil Contemporânea* e 1.3 *A escolarização da Literatura Infantil*.

A autora inicia seu texto resgatando dois direitos da Declaração dos Direitos Humanos e aponta Antonio Candido como grande nome das discussões sobre Estudos Literários sob o viés da divisão de bens. Ao considerar a realidade nacional, sugere haver um distanciamento entre o que é preconizado pelo documento e o que acontece na sociedade no que tange à **vida cultural**.

Segue com o discurso em defesa dos direitos humanos, que significa, segundo a autora, o meio de se construir uma sociedade mais igualitária, na qual a literatura seria um artigo de luxo. Na esteira de Candido, cita as funções da literatura: a) função psicológica; b) função formadora, e c) função social.

Nesta perspectiva, Soares (2008 apud OLIVEIRA, 2011, p. 31) defende que a “literatura democratiza” apresentando um universo por vezes desconhecido, cessando barreiras impostas cultural, geográfica ou temporalmente a fim de aproximar os homens.

Ao refletir sobre os direitos apontados anteriormente, Oliveira (2011) faz alusão à escola contemporânea e como é formado socioeconomicamente o alunado da escola pública brasileira.

Na seção 1.1 *Contextualizando a literatura infantil* a autora relaciona o termo literatura infantil à concepção de criança distinguindo-a do adulto, visada tendenciosa ao gosto burguês para transmitir às crianças valores e costumes. Em nossa pesquisa, igualmente, abrimos uma seção que aborda o resgate histórico da concepção de criança na sociedade.

O estudo descreve como a transmissão oral de crenças, valores e histórias comumente utilizada na Idade Média ordena a sociedade ao longo da história atenuando a violência da época, ou seja, a literatura infantil apresenta a realidade de maneira fantasiosa. Destaca ainda marcos históricos como, por exemplo: o período das grandes navegações, entre séculos XV e XVI, quando efervescia o ideário renascentista favorecendo a arte; o surgimento da imprensa na França na metade do século XVII, no reino de Luís XVII, ressaltando a literatura universal, da qual *Robson Crusoe*, escrito por Daniel Defoe em 1719, e *Viagens de Gulliver*, escrita em 1726 por Jonathan Swift, são representativos.

Seguindo uma organização cronológica, o século XVIII foi marcado pela Revolução Industrial e pelo ápice do Iluminismo. Coelho (1991, apud OLIVEIRA, 2011) indica como aspecto essencial da época a evolução mental, econômica e social à qual a sociedade é conduzida, atribuindo à literatura um caráter renovador, ao mesmo tempo em que as obras literárias assumem condições mercadológicas, consequência da nova forma de produção de bens, em grande medida em larga escala e para atender às necessidades burguesas.

Ainda com base em Coelho (1991), a autora destaca que no século XIX as grandes nações europeias ganham o patamar de civilizadas, ao mesmo tempo em que a educação se constitui como um setor socialmente carente, após romper com os ranços do ensino jesuíta. A literatura infantil, por seu turno, assume os interesses comerciais e por meio de função pedagógica perpetua a condição castradora, moralizante e transmissora de valores e interesses dos detentores do poder.

Oliveira (2011) fecha a seção abordando os meios de produção e apontando a década de 1970 como período de mudanças no cenário econômico que se estendem também à Literatura. O mesmo ocorre na década de 1990, destacando-se a revolução tecnológica e o acesso à internet, que levaram o mercado de livros a se reestruturar para adequar-se à **era**

digital, especialmente no tange à literatura infantil, já que as crianças são criadas nesta nova era.

A autora concluiu discutindo o grande desafio dos dias atuais, no qual a escola deve tornar o livro literário atrativo, prazeroso, rompendo a ideia de instrumento meramente interpretativo dos anos de 1970. Aponta autores que compactuam com a concepção da literatura infantil como instrumento artístico e percebe a necessidade de superar os dogmas do passado que representa tal dicotomia.

De forma geral, a seção *A escolarização da literatura infantil* é ancorada no aporte teórico de Perroti (1990), autor que associa a mudança nos tempos modernos à privatização, que tornou as relações infantis privadas, plasmando a escola como espaço de convivência e interações das classes sociais. A leitura na escola por vezes corrobora com esse pensamento e o ato de ler apresenta valor social, dentro de uma escola paradoxal: carregada de concepções e valores, por vezes emancipatórios. Voltaremos a discutir a relação entre literatura infantil e escola no corpo desta pesquisa.

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo *Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura* (FEITOSA, 2008) foi inserida no roldos trabalhos selecionados para compor este mapeamento por tratar em seu primeiro capítulo, *Leitura em foco*, organizado em nove seções, os seguintes temas: 1.1 – *A Literatura como prática social*; 1.2 – *Concepção de Leitura*; 1.4 – *Leitura de textos Literários*; 1.5 – *Letramento Literário/ Educação Literária*; e 1.6 – *A literatura Infanto-Juvenil e a prática de leitura*. Apontaremos a ideia central de cada subcapítulo já que aprofundaremos as temáticas no corpo desta pesquisa.

No Capítulo 1, em síntese, a autora discorre sobre a leitura como prática social e as organizações metodológicas para sistematizar as práticas leitoras na escola, bem como sobre a relação constituída por meio de práticas leitoras promotoras da leitura deleite.

O subcapítulo *A leitura como prática social* retoma a ideia da leitura como prática social, indagando se é possível estar alheio a este ato cotidiano, considerando-se a precocidade do movimento. Argumenta que, mesmo que tais práticas não sejam sistematizadas da mesma forma nas diferentes estratificações da sociedade, essa ação aguça a curiosidade infantil. A autora segue trazendo à tona questões de cunho social que influenciam o acesso à escola de qualidade, por exemplo, as tecnologias, e indaga como a escola se relaciona com meios de informação e comunicação tão ágeis e muitas vezes mais atraentes.

Lança a questão: “*estaria a escola brasileira conseguido cumprir seu papel?*” (FEITOSA, 2008, p. 28).

No subcapítulo *Concepção de leitura* a autora considera a dicotomia que marca a questão: de um lado, a leitura como decodificação, em que o aluno é ensinado a memorizar e treinar a coordenação motora, traçando correspondência entre grafia e sons das letras; e do outro lado, a leitura compreendida como um ato global, estabelecendo sentido com o que é lido, por meio dos conhecimentos prévios de cada aluno.

De acordo com nossos objetivos, destacamos a seção seguinte, *Leitura de textos literários*, considerando a relação humana e a arte por meio do simbolismo, na qual a autora recorre a Ernest Cassier (1972) para conceber que a “[...] forma de ser e estar no mundo deve-se a nossa capacidade mental de simbolizar.” (CASSIER, apud FEITOSA, 2008, p. 42)

Justificando a necessidade do homem em compreender o mundo por meio do simbólico, muitas vezes a representação artística assume funções multifacetadas. A função da arte literária pode moldar a sociedade segundo as necessidades da própria sociedade, por exemplo, na Grécia Antiga assumia função religiosa, de catarse. Outra função é a psicológica, atrelada à necessidade humana de “[...] criar um mundo ficcional e de fantasia” (FEITOSA, 2008, p. 44). Outra função inerente à Literatura é sua condição formativa já que esta explica a realidade por meio de suas obras.

Letramento Literário/ Educação Literária é o penúltimo subcapítulo de interesse, já que a temática compõe um de nossos objetivos. No primeiro momento a autora justifica o tema desta seção - *A condição da leitura literária como afazeres da escola*. Feitosa (2008) recorre a Lajolo (1993) para justificar a presença da literatura na escola, mesmo considerando que nesse espaço existe o que chama de descompasso no trabalho com leitura e textos literários.

A última seção que iremos destacar: *Literatura infanto-juvenil e práticas de leitura*, resgata o nascimento desta categoria no século XVIII, considerando a transição social da época, apontando como tripé para seu surgimento a família burguesa em ascensão, a concepção emergente de criança e a nova estratificação escolar, debate que iremos travar futuramente em nossa dissertação.

A dissertação *Estética da Recepção contribuindo para o ensino da literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforo de Hans Cristian Andersen (1805 -1875)*, de Faria (2010), pesquisadora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP, foi incorporada por este mapeamento pois corrobora com nosso percurso teórico.

O centro de interesse reside no Capítulo 2 - *Pressupostos Teóricos* - e no subcapítulo 2.2 – *A leitura*. A autora propõe abordar a literatura sob o viés artístico, aspecto que iremos nos ater posteriormente, a partir da Estética da Recepção e sua influência na metodologia com o trabalho de textos literários. Aqui nos aproximamos da teoria para incorporá-la ao nosso aporte teórico sobre leitura e leitor.

A seção *Estética da Recepção: a sustentação teórico-prática* inicia-se com o anúncio do aspecto principal dessa concepção, que atribui ao leitor o papel principal no processo de comunicação autor – texto – leitor e inaugurou uma nova teoria nos anos de 1960 na Alemanha Ocidental, decorrente da instabilidade política e intelectual.

Há uma negação dessas duas vertentes em detrimento da recepção, já que, segundo a autora, o marxismo trata o leitor considerando sua estratificação social, já o formalismo considera o leitor apenas sob o aspecto da percepção. Contudo, para Jauss (1994 apud FARIA, 1994, p. 24) a superação das lacunas deixadas pelas escolas literárias anteriores deve ser superada por meio da relação entre literatura – história – estética: “[...] uma renovação da história da literatura demanda que se tenham abaixado os preconceitos do objetivo histórico e que fundamentem a estética tradicional da produção e da recepção e do efeito.

O desdobramento do subcapítulo intitulado *Contribuições da Estética da Recepção para o ensino de literatura* parte da chegada desta concepção tardiamente no Brasil, expõe a crise que o país atravessa desde os anos de 1980 no que tange aos estudos literários, até chegar à formação do leitor, propondo a Estética da Recepção como possível caminho. Iremos considerar esta vertente teórica como possibilidade para nossa pesquisa e aprofundaremos tais discussões no segundo capítulo.

A tese aqui exposta: *A literatura para criança e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminho de ensino* (OLIVEIRA, 2007), submetida ao programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, compõe esta seleção de trabalhos que fundamentarão nosso estudo por contribuir com o panorama histórico da literatura infantil brasileira pré-colonial e colonial.

A referida pesquisa trata da literatura infantil no Brasil Colônia, validada, segundo a autora, pelos contos orais populares chamados de *História de Troncoso*, avançando até o reinado de Dom João VI, que ao ser obrigado a transferir a corte portuguesa para o Rio Janeiro possibilita um dinamismo cultural até então desconhecido entre nós, inclusive no que concerne à literatura infantil. A autora dá continuidade ao estudo abordando a literatura infantil no Brasil Imperial de Dom Pedro II, que difundiu essa modalidade à época atrelada à

preocupação oficial com a educação e com o ensino. Falamos um pouco mais sobre este período no Capítulo I, seção 1.2 de nosso estudo.

Chegamos ao final da apresentação de produções acadêmicas (tese e dissertações) ressaltando que tais contribuições são de expressiva validade para a pesquisa, corroborando com concepções que aventamos inicialmente como hipóteses de trabalho e que se revelaram como arcabouços teóricos consistentes para iluminar nossas reflexões ao longo do trabalho.

3 INSTRUMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA

O valor de cada obra não se mede, evidentemente, por sua inserção em uma ou outra corrente ou tendência, mas na consciência do fazer literário, revelado por sua matéria literária, pelo seu corpo verbal, e também pela adequação de tal matéria às forças renovadoras mais atuantes em seu momento de produção.
Nelly Novaes Coelho (1985)

Neste capítulo fundamentaremos o método que sustentou a presente pesquisa, considerando-o como parte preponderante para o seu desenvolvimento. Discutiremos, dessa forma, a relação entre os procedimentos investigativos como suporte para uma pesquisa reconhecida como produção acadêmica legitimada. Mais adiante iremos apresentar e analisar as três caixas do Pnaic (acervos I, II, III) no que tange à ampliação do repertório cultural, em detrimento do caráter de didatização e meramente pedagógico das obras existentes nos acervos.

Ao discutir metodologia e método é necessário considerar na pesquisa científica quais são as técnicas apropriadas para que a mesma se desenvolva, pois, caso não sejam consideradas, tais técnicas podem caracterizar-se como produções rasas, sem embasamento teórico ou fundado em ideias do senso comum.

Gatti (2001, p.74) nos alerta para duas possibilidades investigativas fadadas ao fracasso: a) pesquisas qualitativas reducionistas “extremamente instrumentalizadas e de medidas aparentemente bem definidas, utilizando-se modelos estatísticos mais ou menos sofisticados”; b) pesquisas qualitativas que não dão conta de explicar suas concepções e apoiadas em discursos vagos.

Para não acontecer os equívocos descritos acima esclarecemos alguns pontos da pesquisa quantitativa e qualitativa e apontamos qual metodologia nos permitiu alcançar os objetivos traçados para esta dissertação.

Ainda sob a ótica de Gatti (2001), a aproximação entre os modelos qualitativos e quantitativos para obter uma resposta aos problemas de pesquisa se apresenta como possibilidade bem sucedida:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta e, de outro, ela precisa ser interpretada

qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significado em si. (GATTI, 2001, p. 74).

Compactuamos com a autora quando aponta que dados quantitativos devem ser analisados por meio do espectro qualitativo, pois dessa forma a pesquisa supera um possível caráter meramente numérico, especialmente quando tratamos de estudos científicos acadêmicos.

A discussão da autora segue em torno dos procedimentos quantitativos em pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e da relação entre os dados obtidos numericamente e as diversas possibilidades de interpretação para o material levantado, afirmando ser necessário definir como serão tratadas as informações para que a pesquisa alcance seus objetivos de maneira o mais satisfatória possível. Gatti (2001, p. 74) se preocupa com o domínio real dos pesquisadores ao trabalharem com este método: “Isso impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para coleta e análise de dados, que nem sempre os pesquisadores dominaram, ou dominam, para utilização adequada e enriquecedora.” (GATTI, 2001, p. 74).

Furtar-se da sistematização dos procedimentos da pesquisa quantitativa muitas vezes leva ao fracasso do método, não pela inconsistência dos procedimentos, mas sim por falta de clareza metodológica.

Em contraponto à pesquisa quantitativa, Gerhardt e Silveira (2009) elucidam a abordagem qualitativa, que espera atingir o cerne da pesquisa comum nas áreas sociais e humanas, rompendo com ranços positivistas que, segundo as autoras, podem coexistir, “[...] uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.” (GOLDENBERG, 1997, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2001, p. 32). O pesquisador ao optar por este método busca saber o porquê de dado fenômeno, podendo ser sujeito e objeto de seu próprio estudo e, desta feita, a subjetividade é permitida neste tipo de pesquisa, pois o real e suas implicações são considerados quando estudadas as relações humanas e sociais efetivamente existentes.

Algumas características, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32), são essenciais para que uma pesquisa seja enquadrada no rol das pesquisas qualitativas:

- Objetivação do fenômeno;
- Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;

- Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
- Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
- Busca de resultados os mais fidedignos possíveis;
- Oposição ao pressuposto que defende;
- Um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Mesmo considerando as etapas para alinhar a pesquisa é necessário estar atento para que não passem despercebidas algumas ponderações que asseguram e dão credibilidade à pesquisa. As autoras chamam a atenção para alguns limites e riscos que precisam ser respeitados:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Atentos aos limites e riscos que corremos e considerando os objetivos e inquietações desta dissertação, acreditamos que a abordagem qualitativa é o método mais adequado, pois possibilita explorar todos os procedimentos que nos levam a compreender os fatos, analisar de maneira crítica os fenômenos com os quais nos deparamos e, ao final, propor intervenções que efetivamente atendam às demandas da realidade e promovam um impacto social positivo na comunidade participante.

3.1 Possibilidade de Método para análise das obras e práticas literárias.

Ao realizar a análise das caixas do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do 1º ao 3º ano do ensino fundamental é necessário estabelecer critérios fundamentados para que essa etapa da pesquisa não recaia em achismos, em interpretações do senso comum.

A análise de obras literárias infantis pode ser vista sob algumas perspectivas que por vezes são constituídas de maneira articulada, como discorre Gregorin Filho (2009, p.58). Em linhas gerais são apontados algumas concepções teóricas que subsidiam o trabalho dos educadores ao selecionar um texto literário infantil, dentre os quais podemos destacar: linguística, histórico-social, semiótica, didático-pedagógica, psicanálise, comparatista e crítica literária, como enumeram o autor.

A linguística, no que concerne aos textos literários infantis, evidencia as marcas orais e maneiras de expressão existentes nas diferentes regiões do país, ampliando a compreensão de espaços e contextos por vezes distantes da realidade vivenciada pelo educando. Um risco da visada linguística é, no entanto, se concentrar apenas na abordagem das variantes, deixando de lado os aspectos globais da obra, de forma e sentido, que a tornam um objeto de natureza artística.

A diacronia é evidenciada ao considerar a perspectiva histórico-social, quando se aproximam os meios de produção das obras, o momento histórico no qual foram concebidas e a atualidade das obras escritas. Outra característica dessa abordagem está presente na ênfase das relações entre textos e processos sociais. Gregorin Filho (2009, p. 61) ressalta a importância da perspectiva histórico-social para evidenciar socialmente a cronologia dos fatos representados nas histórias infantis:

Assim, a convivência social e as formas de expressão das sociedades mais antigas são importantes aos estudos para que se expliquem as razões pelas quais os grupos foram criando métodos de passar as suas experiências de vida para as futuras gerações, nesse estudo, também pode ser pesquisada a origem da infância como criação cultural, criação essa que se modifica com o passar do tempo. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 61).

Quando a análise se concentra em signos representativos do discurso, temos uma análise semiótica, que resgata a ideia de representação artística descartada pela linguística e enfatiza o prazer do público infantil, já que nasce do “[...] fazer estético do(s) autor(s) e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade”, como sugere GregorinFilho (2009, p. 63).

O estudo e a análise dos livros de literatura, a sistematização em ambiente escolar e a formação dos professores são proposições da perspectiva pedagógica, que se preocupa com o desenvolvimento de atividade cotidiana dos professores subsidiando práticas essencialmente escolares como o ato de ler e escrever. Outra função atribuída a esta concepção é fomentar o

trabalho realizado pelos demais profissionais que desenvolvem atividades com livros de literatura para crianças e buscam compreender seus comportamentos e atitudes.

O autor conclui e ressalta que este ponto de vista considera o aspecto artístico do texto:

Portanto, não é porque a literatura para crianças e jovens pode ser investigada sob essa perspectiva que ela se torna menor ou deixa de ser arte; pelo contrário, abrem-se, por meio dela, novas possibilidades interpretativas para que os docentes possam olhar com mais cuidado e com mais segurança para os livros e as atividades por meio deles criadas se aplicadas. (GREGORIN FILHO, 2009, p.65).

Ou seja, não se deve negar o lado artístico da literatura infantil na escola em detrimento dos fazeres presentes no cotidiano do professor, seu olhar deve considerar a estética como ferramenta para escolha do que será ofertado aos alunos, considerando que a função do professor também é apresentar o belo às crianças e jovens.

A perspectiva psicanalítica se aproxima da pedagógica ao servir como orientação para práxis com os textos para crianças. O autor justifica essa abordagem ao pensar no comportamento e amadurecimento da criança, considerando, como já o fizera Bruno Bettelheim (1980), que os contos de fadas são reveladores simbólicos de elementos representativos no qual a criança se despe atribuindo significado ao seu subconsciente.

A penúltima abordagem que destacaremos é a comparatista, originada dos estudos de literatura comparada, que busca vincular a obra ao contexto no qual foi produzida e pô-las em diálogo com a de outras culturas. Gregorin Filho (2009, p. 67) esclarece que “[...] desse modo, essa orientação procura inserir uma obra num âmbito textual mais amplo, já que nenhum texto nasce isolado na sociedade”. A obra literária é um produto social individual que atinge diferentes comunidades, aproximando-as por meio dos estudos comparatistas.

Por fim, alguns postulados teóricos, apontados por Candido (1965) e Eagleton (2006), garantem subsídios para as análises pretendidas. Candido (1965), em sua obra *Literatura e Sociedade*, apresenta a ideia de literatura e vida social e a maneira como esses dois elementos se relaciona, contextualizando cronologicamente certa insatisfação em relação às correntes de referência aos estudos literários, nos quais, às vezes, são propostas interpretações do objeto literário por meio do campo da sociologia e psicologia, reduzindo as discussões aos fenômenos apresentados e não a totalidade. Aponta que no século XIX duas possibilidades de investigação eram consideradas: estudos que consideravam a arte como expressão da sociedade e o conteúdo social das obras. O autor indica que: “Assim, a primeira tarefa é investigar as influências concretas pelos fatores socioculturais. É difícil discriminá-los, na sua

quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação.” (CANDIDO, 2006, p. 31)

Considerando-se a posição do artista em uma estrutura social, as obras carregam valores de seu tempo. São atribuídos significados sociais às mesmas na medida em que obras são consideradas como arte coletiva, permitindo que os indivíduos possam exprimir-se por meio da própria arte. A obra é o meio pelo qual o artista se comunica com a sociedade e compreender essa imersão nos direciona para uma análise literária mais concreta, já que o leitor/público também é afetado pelas condições culturais inerentes ao seu próprio meio social e do autor da obra.

Na medida em que a arte é [...] um sistema simbólico de comunicação inter – humana, ela pressupõe o jogo permanente de relação entre os três, que formam uma tríade indissolúvel, o público dá sentido à realidade da obra [...]. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam a viver quando a posteridade define final o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. (CANDIDO, 2006, p. 47).

As interfaces da análise crítica, subsidiadas pela leitura da sociedade, ou seja, considerando a Sociologia da Leitura, devem aflorar a compreensão, a formação e o destino das obras literárias (CANDIDO, 2006), assim como a necessidade de criação de um cenário profundo, amparado na Crítica Política de Terry Eagleton, que no início de suas conclusões nos lança as seguintes perguntas: “Qual a finalidade da teoria literária? Em primeiro lugar, por que se preocupar com ela? Não haverá no mundo questões mais importantes do que códigos, significados e leitores?” (EAGLETON, 2006, p.295).

Respondê-las nos conduz por meio da relevância de seus pressupostos, a compreender o termo teoria literária e sua proposição de análise política das obras literárias. Entendemos por política as relações que podem ser traçadas no cotidiano social. E a literatura aproxima-se do homem/sujeito à medida que representa a realidade e rejeita a investigação apenas conceitual e estéril, rompendo com o extremismo de algumas correntes literárias que compactuam com a fuga do contexto de gênese dos textos.

Eagleton (2006, p. 298) considera a crítica literária metodologicamente como uma não – disciplina: “[...] a unidade dos estudos literários talvez deva ser procurada em outro aspecto. Talvez a crítica literária e a teoria literária signifiquem apenas qualquer manifestação [...] sobre um objeto chamado literatura.”

Tais reflexões nos levaram a considerar para a análise no campo da literatura elementos históricos, por meio do resgate sobre o que é Literatura, Literatura Infanto-Juvenil

e o valor da obra literária, ao mesmo tempo em que nos desviamos de análises que não compreendem a literatura como um fenômeno histórico, amparados em teóricos que dimensionam tais possibilidades:

Há muitos objetivos a serem realizados, e muitas de atingi-los. Em certas situações, o processo mais produtivo pode ser explorar a maneira pela qual os sistemas significantes de um texto “literário” produzem certos efeitos ideológicos. (EAGLETON, 2006, p. 320).

Encerramos essa reflexão voltando a GregorinFilho (2009), que considera os elementos expostos a seguir como critérios fundamentais para a escolha de livros literários:

Quadro 6.Análise literatura infantil.

a) consonância com leis educacionais e projetos das escolas, ou seja, verificar se a linguagem e as possibilidades de trabalho com a temática discutida pelos livros vão ao encontro das propostas pedagógicas da escola e, mais ainda, se elas seguem as leis educacionais a fim de que não se adotem livros que possam prejudicar a formação do aluno;

b) adequação das linguagens ao tipo de leitor, já que não resolve oferecer um livro que não seja coerente com a etapa de alfabetização que o indivíduo se encontra, fato esse que pode distanciar o aluno da leitura e da literatura;

c) adequação de temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente apreendida;

d) possibilidade de discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do jovem leitor, isto é, a leitura deve ser uma atividade edificante, no sentido de promover o crescimento do aluno como agente modificador de um ambiente social;

e) em caso de literatura, verificar o grau de literalidade do livro proposto e se ele é realmente “literatura” ou um livro de apoio didático, afim de que a criança possa perceber a diferença entre os tipos de leitura;

f) adequação de linguagem verbal com outras linguagens que compõem a obra, tendo em vista que a indústria editorial vem se aprimorando e oferecendo um leque de recursos que favorecem a leitura sinestésica.

Fonte: Gregorin Filho (2009, p.70-72)

⁹ Entendemos por literalidade um conjunto de elementos (estéticos, linguístico, estilístico e ficcional) que tornam um texto literário.

Iremos considerar o item e do Quadro 6 como fonte de análise crítica das obras pertencentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Hora da História das classes do 1º ao 3º anos do ensino fundamental.

A finalidade de analisar os acervos é averiguar se os enredos das obras selecionadas despertam ou aguçam o senso crítico das crianças, se trazem elementos culturais novos, se o maravilhoso é capaz de iluminar a criatividade dos leitores mirins, ou se são enredos puramente para introduzir, iniciar ou promover conhecimentos escolares curriculares pragmáticos.

3.2 Do ideal ao real: análise das caixas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Neste momento revelaremos o primeiro achado da pesquisa, concernente aos Guias 1º, 2º e 3º volume Literatura na Hora Certa, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Quando fomos às escolas participantes para consultar e analisar o referido acervo, não os encontramos, tendo em vista que o que chegou às escolas foram as caixas Pnaic 1º ao 3º anos acervos I, II e III e não as caixas Literatura na Hora Certa que deveriam conter um total de 210 obras.

Ao indagarmos à auxiliar de biblioteca de uma das escolas sobre as obras fomos informados que não consta no portal do Programa Nacional do Livro Didático a indicação de que outras obras referentes ao Pnaic chegariam às escolas e que alguns professores vieram questioná-la sobre o acervo, contudo a resposta foi que não estavam na unidade escolar.

Procuramos o Ministério da Educação, via correio eletrônico, no entanto, até o momento não obtivemos resposta. Da mesma forma, a coordenação estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, questionada via e-mail, não soube responder de imediato à indagação, prometendo fazê-lo assim que possível.

Cientes do objeto de pesquisa daremos continuidade analisando as caixas com o acervo realmente utilizado, uma vez que buscamos compreender como é o trabalho dos (as) professores (as) com tais obras, a qualidade do material e como as próprias crianças se veem diante deste processo de imersão no universo literário.

O Ministério da Educação, por meio do FNDE, realizou no ano de 2013 a distribuição das caixas de livros de literatura para as turmas participantes do Pnaic. As obras foram distribuídas em três acervos (I, II e III) com 25 títulos selecionados em diferentes gêneros /tipos literários: poesia, prosa, quadrinhos e imagem.

Cada obra vem identificada em sua capa com selos que anunciam à qual programa os livros foram destinados e as turmas e o espaços no qual o acervo deve ser guardado e utilizado, na contracapa temos a *Mensagem ao Leitor* (Cf. Figura 4) que reitera as orientações presentes na capa, reforçando a origem, programa a que pertence finalidade e lugar onde o acervo deve ficar disponível e, por fim, a necessidade de conservar todos os livros recebidos.

Figura 4. Selo e mensagem ao leitor



Os critérios para escolha dos títulos que compõem o rol de obras selecionadas para o Pnaic estão expostos no Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014: Edital de Convocação para inscrição e seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional do Livro Didático - Alfabetização na Idade Certa 2014(BRASIL, 2013b).

O referido documento traz os objetivos para inscrição e seleção das obras, os prazos para cadastramento de editores e pré-inscrição, caracteriza cada classe de alfabetização conforme as categorias a seguir: Categoria 1 – 1º ano do ensino fundamental; Categoria 2 – 2º ano do ensino fundamental; e Categoria 3 – 3º ano do ensino fundamental, com todas as categorias contendo textos em versos, prosa e imagens. Ainda esclarece dúvidas referentes aos textos em Libras e Braille. Segue descrevendo a composição do acervo, informação que já mencionamos neste trabalho e que reproduzimos: “Serão formados 02 (dois) acervos com até 35 (trinta e cinco) títulos para cada categoria especificada no item 3.2 deste edital, **num total**

de 210 (duzentos e dez) títulos, a serem distribuídos às salas de aulas das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da rede pública.” (BRASIL, 2013b, p. 2, grifo nosso).

Tratam ainda das condições de participação, procedimentos para cadastro de editores e pré-inscrição das obras, avaliação e seleção das obras, desde a triagem até a avaliação efetiva. No processo avaliativo o caráter pedagógico dos títulos é considerado pelas instituições públicas responsáveis por essa etapa.

Apresenta critérios para obras que garantam acessibilidade, informa o processo de habilitação, aquisição, produção e entrega e, por fim, as disposições gerais do documento.

O edital possui 7 anexos, o primeiro elucida os critérios de exclusão na triagem, esta etapa sistematizada em forma de quadros. Expomos na íntegra o anexo I para observar quais seriam os possíveis motivos de aceite ou não dos livros submetidos. Cada elemento é posteriormente comentado no *corpus* do próprio edital.

Quadro 7. Critérios de exclusão na triagem.

A – ELEMENTOS	
CÓDIGO DE EXCLUSÃO	NÃO CONFORMIDADE
A1	Obra que não tenha sido pré-inscrita no SIMAD.
A2	Obra pré-inscrita no SIMAD cujas especificações técnicas quanto ao número de páginas, número do ISBN, largura, comprimento, quantidade de cores da capa e quantidade de cores do miolo e tipo de acabamento informadas estiverem incorretas em relação à obra inscrita/entregue.
A3	Obra pré-inscrita no SIMAD em mais de um das categorias previstas no subitem 3.2.
A4	Obra pré-inscrita no SIMAD em mais de uma das composições indicadas no subitem 3.3.
A5	Obra pré-inscrita no SIMAD cujo gênero literário não é definido no subitem 3.4.
A6	Obra pré-inscrita no SIMAD que não seja de literatura.
A7	Obra pré-inscrita no SIMAD que não seja em volume único.
A8	Obra entregue que contenha anexo ou similar e não seja parte integrante da obra.
A9	Obra entregue cujos exemplares não sejam da edição informada no SIMAD.
A10	Obra entregue cujos exemplares não sejam exatamente iguais e da mesma edição.
A11	Obra entregue já adquirida pelo PNBE em edições ocorridas a partir de 2008, inclusive pelo PNBE Especial. E pelo PNLD Obras Complementares 2010 e 2013, ainda que os direitos autorais, à época, pertenciam a editores diferentes, assim definido no subitem 3.9.1.
A12	Obra entregue que apresente lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor à realização de atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo.
A13	Obra não entregue no dia, mês e local previamente agendados.
A14	Obra entregue que não apresente o documento previsto no subitem 6.2.4 e 6.2.6.
A15	Obra entregue em número de exemplares diferente do previsto nos subitem 6.2.7.
A16	Obra entregue em LIBRAS que não apresente um exemplar a mais, conforme previsto no subitem 6.2.7.

Continua.

Continuação do **Quadro7**. Critérios de exclusão na triagem.

CÓDIGO	NÃO CONFORMIDADE
A17	Obra entregue em LIBRAS que não esteja acompanhada da respectiva obra em tinta.
A18	Obra entregue que não tenha ou apresente número diferente do ISBN registrado no SIMAD.
A19	Obra entregue cuja razão social, nome fantasia e marca/selo constantes na obra não sejam os registrados no SIMAD.
A20	Obra entregue que apresente contradição em relação às informações presentes na obra.
A21	Obra entregue cuja edição não esteja finalizada e que apresenta rasuras e/ou etiquetas coladas.
A22	Obra entregue cujos dados da 1ª capa, da ficha catalográfica e do contrato de edição não sejam iguais aos dados registrados no SIMAD.
A23	Obra em tinta entregue que não apresente o título na 1ª capa.
A24	Obra em tinta entregue que não apresente o nome do autor na 1ª capa.
A25	Obra derivada (traduzida) em tinta entregue que não apresente o nome do tradutor na 1ª capa, quando este consta na folha de rosto e/ou na ficha catalográfica.
A26	Obra em tinta entregue que não apresente a razão social e/ou nome fantasia e/ou marca/selo na 1ª capa.
A27	Obra em tinta entregue que não apresente a ficha catalográfica e o ISBN na folha de rosto ou no seu verso, ou na 2ª, 3ª ou 4ª capa, ou na falsa folha de rosto (verso) ou nas páginas finais do livro.
A28	Obra em LIBRAS cujo CD ou DVD não possui conteúdo referente a LIBRAS.
A29	Obra entregue em LIBRAS cujo CD ou DVD não esteja acondicionado na 3ª capa do livro em tinta.
A30	Obra entregue em LIBRAS cujo rótulo do CD ou DVD não tenha identidade visual com a 1ª capa do livro em tinta.

Fonte: Edital de Convocação 002/2013 – CGLI / PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014 (BRASIL, 2013b).

O anexo II, Critérios de Avaliação e Seleção, apresenta o item no qual iremos nos aprofundar para compreender como foram escolhidas as obras que analisaremos nos próximos subcapítulos. Os outros anexos do edital estão assim distribuídos: III – Especificação Técnica; IV – Processo de Habilitação; V – Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial; VI – Modelo de domínio público para obras originariamente escritas em língua estrangeira; e VII – Modelo de formulário de Habilitação.

Voltemos então ao anexo II – Critério de Avaliação e Seleção. Para iniciar a discussão é preciso resgatar o Decreto 6.094/2007 que apregoa a necessidade de alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade, justificativa já esclarecida quando apresentamos o Pnaic no Capítulo I. A Portaria nº 867/2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em seu Artigo 2º, afirma que o MEC: “[...] em parceria com a instituição de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.” (BRASIL, 2012, p. 17).

O artigo 8º, inciso IV dessa portaria assegura a distribuição de obras de literatura, via PNLD, para alfabetizar e letrar as crianças a fim de terem domínio do sistema alfabético de escrita e compreensão do uso social deste sistema, sendo um instrumento deste processo a **leitura literária e/ou o letramento literário**.

Contudo, o entendimento que provocamos em nossa pesquisa considera como leitura literária o ato que extrapola o aprendizado do sistema de escrita e que amplia a compreensão do meio social ao apresentar o repertório cultural por meio de livros de literatura de maneira ampla. Zilberman et al (1988), novamente, nos ajuda a compreender tal relação:

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. (ZILBERMAN et al, 1988, p. 19).

Outro ponto de fissura é sobre o termo letramento literário, que no documento está mais próximo à função simplesmente alfabetizadora da literatura do que de discussões em torno dos estudos realizados por Cosson (2009), por exemplo, que compreende a ideia de letramento literário como um possível caminho para o trabalho de Literatura.

Nessa perspectiva, a função da leitura literária é facilitadora tanto para o aluno como para o professor na medida em que o aluno realiza conexões com o texto, aproxima-o de suas próprias experiências de vida, estabelece intertextualidades e relaciona-o a acontecimentos globais.

A comunicação por meio da leitura literária é um processo que demanda respostas do leitor, que se aproxima do texto de várias maneiras, explorando-o em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos, estéticos e sociais. De fato, aprendemos a gostar de ler pelas experiências que vivenciamos muitas vezes apenas na escola, pois, “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2009, p. 27).

Sendo assim, Cosson (2009) reitera a condição social que o letramento literário nos possibilita:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

Nesse sentido, o teórico propõe que o letramento literário na escola seja diferente da leitura literária, já que esta pode acontecer fora da escola, em qualquer espaço social. Desse modo, o leitor pode construir suas próprias lembranças literárias, aflorando suas emoções e, conseqüentemente, cativando e estimulando outros possíveis leitores para a obra que está lendo.

A leitura literária pode ser considerada mais próxima ao sujeito, pois a interação, interpretação e ressignificação se dão entre o leitor e o texto. Porém, a autonomia do leitor está atrelada às estratégias aprendidas na escola, daí a necessidade de favorecer a interpretação e ampliar os sentidos de cada aluno leitor. Apoiamo-nos em Cosson (2009) para estreitar a relação entre escola e a leitura literária:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65).

Reconhecemos as contribuições da leitura literária na formação de leitores considerando as práticas pedagógicas com literatura infantil que se sustentam no letramento literário como eixo norteador do processo de alfabetização escolar quando entendido de maneira mais ampla.

Os critérios de seleção são fundamentais para que obras de qualidade cheguem às mãos das crianças atendidas pelo programa. São destacadas duas categorias de seleção: a primeira avalia a complexidade léxica e sintática do livro; a segunda, a literalidade das obras, ponto fundamental de análise desta dissertação. O edital considera que “[...] obras que se destinam à leitura oral do professor, proporcionando contato com textos literários mais longos e de maior complexidade, com os objetos de introduzir as crianças na cultura literária da infância, e de desenvolver o interesse e gosto pela leitura de fruição.” (BRASIL, 2013b, p.17)

Os critérios trazidos no Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI avaliam especificamente os aspectos apresentados a seguir para considerar o livro submetido adequado ao não para a finalidade do programa (Cf. Quadro 8):

Quadro 8. Critérios de seleção das obras.

Qualidade do texto	Não obstante o atendimento a níveis de complexidade léxica e sintática adequados à fase inicial de alfabetização e letramento, as obras devem, além de contribuir para a apropriação de habilidades de leitura, apresentar qualidades textuais e literárias: a) Coerência e consistência das narrativas; trabalho estético com a linguagem nos textos em prosa e versos; relação claramente estabelecida entre texto e imagem nos livros ilustrados, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos;b) As adaptações e traduções devem manter as qualidades textuais e literárias da obra original.
Adequação temática.	Os temas das obras devem responder aos interesses e às expectativas de crianças de 6,7 e 8 anos de idade e motivar para a leitura literária. São inadequadas obras com fins didatizantes, em que os textos se revelem artificialmente construídos visando apenas objetivos imediatistas do ensinar a ler. Não são também consideradas adequadas obras com fins moralizantes, com preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza. Na composição dos acervos serão considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira.
Projeto gráfico.	Como se trata de obras destinadas a crianças de 6,7 e 8 anos na etapa inicial de alfabetização e letramento, o projeto gráfico deve apresentar: a) capa e contra capa atraentes, que permitam às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para a leitura; b) uso de fontes e corpo de letras, espaçamento e distribuição espacial adequadas a crianças na fase inicial de alfabetização; c) distribuição equilibrada de textos e imagens, com interação entre estas e aquelas; d) uso de papel adequado à leitura e ao manuseio de crianças na fase inicial de sua introdução ao mundo dos livros; e) inserção de informações sobre o autor, ilustrador e outras que possam ser necessárias para a contextualização da obra pelos professores, desde que não interfiram na leitura da criança.

Fonte: Edital de Convocação 002/2013 – CGLI / PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014 (BRASIL, 2013b).

Os critérios apresentados atendem às necessidade do Pnaic que objetiva alfabetizar e letrar as crianças utilizando livros infantis como suporte para esse processo e demonstramos interesse em motivar a utilização de textos de boa qualidade estética e humanística em classes de alfabetização.

A tarefa das próximas seções deste capítulo é justamente analisar se os livros submetidos, avaliados e adquiridos para as classes de alfabetização possuem valor estético, aguçam o senso crítico e favorecem a ampla formação cultural, ou o acervo é apenas um suporte paradidático para atender à necessidade de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

3.2.1. Acervo I - 1º ao 3º anos do ensino Fundamental

O acervo I distribuiu seus títulos na seguinte proporção: 1 obra de poesia, 2 livros de imagens, 5 títulos de histórias em adivinhas/rimase 17 livros em prosa, totalizando a caixa com 25 livros. Após a leitura atenta de todas as obras, temos alguns indícios no que diz respeito à literalidade como contraponto à didatização no acervo.

Este acervo fica na classe de 1º ano. Como as caixas são volantes e seu local de origem é a sala de aula, as escolas optaram em deixar o acervo I na turma de 1º ano do ensino fundamental, acervo II na sala do 2º ano e a terceira caixa na sala do 3º ano.

Consideramos como referência a organização real das escolas quando estivemos em contato com os professores, investigando se acontece de fato o rodízio dos acervos como apresenta o documento de orientação do programa.

Nesse momento, relacionamos este acervo ao primeiro ano de alfabetização do ensino regular e observamos que existe variedade temática e enredo que variam do simples ao complexo. Quanto à finalidade da obra, ponto de especial interesse, foi constatado que algumas obras apresentam intenções pedagógicas como trabalhar conceitos matemáticos, sequência numérica, cores e sequência dos dias da semana. Outras trazem enredos que demandam uma intervenção constante do professor para que as crianças de 6 a 8 anos, público alvo do Pnaic, consigam entender e incluir tal obra em seu repertório literário.

Em contrapartida, encontramos 6 textos que consideramos obras de qualidade, com fábulas que podem alcançar o íntimo dos leitores, despertando diferentes sentimentos e sensações, e ampliar seus horizontes para perceber outros contextos e elementos culturais. É certo que alguns textos são mais complexos do que outros, contudo, sua literalidade e ficção dispensam mediações constantes para atribuir significado ao que está sendo lido, já que o próprio enredo se empenha em fornecer elementos de interpretação. Apresentaremos, na sequência, alguns exemplares de obras relevantes:

O livro de imagens *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi (2010), resgata essa brincadeira tradicional. Nessa obra, são apresentados diversos personagens com expressões vibrantes, ricas em detalhes aproximando os traços ao realismo, a cada página parecem que as personagens irão saltar do livro, e por não haver texto escrito é possível a criação de histórias inéditas pelos próprios alunos.

Figura 5. Livro de imagens *Telefone sem fio*



Fonte: Grupo Companhia das Letras¹⁰

A compoteira, texto encantador em prosa de Celso Sisto (2011), é cheio de detalhes envolventes, conta a história de duas amigas e o aniversário da avó de uma delas e a relação da aniversariante com compoteiras. A descrição da avó representa o texto: “[...] quando a Avó entrou na sala, entrou também pelo nariz um cheiro gostoso de lavanda [...]” (SISTO, 2011, p. 5) e resgata o cheiro das nossas avós que muitos de nós temos na lembrança. O vocabulário utilizado possibilita o contato com palavras pouco habituais nos dias atuais, outro elemento marcante é a abordagem das relações humanas, tais como a admiração e respeito aos mais velhos, considerando que os idosos podem contribuir com conhecimentos novos através de suas experiências, segundo nos ensina esta obra.

Figura 6. Livro *A Compoteira*



Fonte: Celso Sisto (2016)¹¹

¹⁰ Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/>. Acesso em: Acesso em 02 jul. 2016

¹¹ Disponível em: <http://www.celsosisto.com/?pid=0&wd=Livros>. Acesso em 02 jul. 2016.

O texto segue falando da roupa da senhora: “por baixo, ela vestia uma blusa, com gola engraçada, assim, como se fosse uma explosão de nuvens! Uma gola espumante!” (SISTO, 2011, p. 5). O enredo mistura melancolia e um mundo novo e simbólico aos pequenos leitores. Já *A casa das dez Furunfunfelhas*, de Lenice Gomes (2010), resgata o trava-língua, conjunto de palavras de difícil articulação, que exigem movimentos seguidos da língua, de maneira divertida.

Figura 7. Livro *A casa das dez Furunfunfelhas*



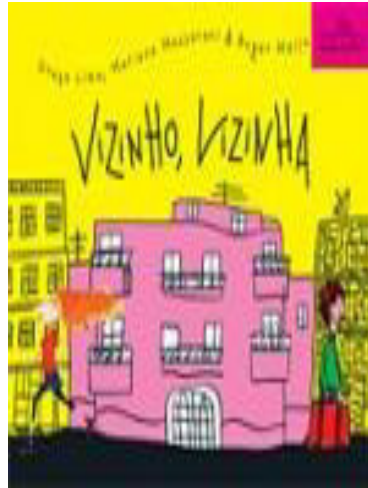
Fonte: Livraria Cultura (2016)¹²

A autora apresentando a sequência numérica de maneira contextualizada e natural na história, dando destaque às adivinhas, como a declamada pela terceira Funfunfunfelha: “Maria-mole é molenga. Se não é molenga, não é Maria-mole. É coisa malemolente, nem mala, nem mola, nem Maria, nem mole.” (GOMES, 2010, p. 7). Trata-se de uma pequena coletânea que representa a cultura popular. Há nela uma feliz aproximação entre brincadeiras populares e de rodas por meio das adivinhas e um conceito matemático. Em outras obras analisadas não encontramos essa iniciativa, apenas conteúdos apresentados por meio de enredos descontextualizados que tratavam de conteúdos matemáticos.

O livro *Vizinho, Vizinha*, de Roger Mello (2002), conta a relação muito interessante entre dois vizinhos que escondem segredos inusitados. Enquanto “Ele inventou uma máquina de fazer chover, e a vizinha não sabe”, sua vizinha “[...] alimenta um rinoceronte debaixo da pia, e o vizinho nem desconfia”. (MELLO, 2002, p. 5). Mas, quando o sobrinho e a neta dela aparecem são desvelados cada mistério desses vizinhos. Quando as crianças vão embora, novamente a monotonia entra em suas vidas.

¹²Disponível em <http://www.livrariacultura.com.br/p/a-casa-das-dez-furunfunfelhas-13014568>. Acesso em 02 jul. 2016.

Figura 8. Livro *Vizinho, vizinha*



Fonte: Companhia das Letras (2016)¹³

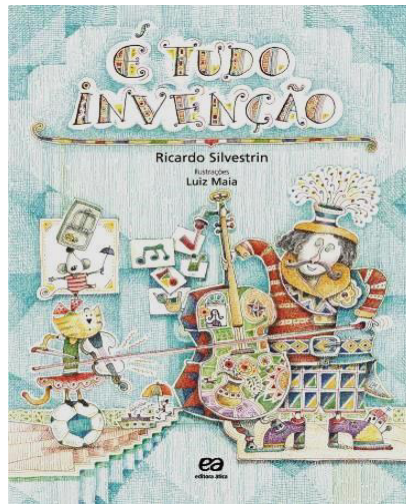
Nessa história encontramos um tema discutido atualmente, a solidão e o distanciamento entre as pessoas, o fato é considerado quando os vizinhos apelam para a imaginação e fantasia para estabelecer relações, uma vez que mesmo morando um em frente ao outro não se conhecem realmente. As ilustrações com cores vivas chamam a atenção por seus traços marcantes, um atrativo aos pequenos que podem escolher obras pelo encanto visual que proporcionam.

É tudo invenção, de Ricardo Silvestrin (2003), desvenda de forma lúdica como foram inventadas algumas palavras, objetos ou elementos abstratos, como, por exemplo, a invenção do talvez: “[...] antes só existia o sim, e o não. Mas teve uma vez em que o fulano de tal ficou na dúvida. Não dizia nem sim, nem não. Nessa tal vez, nasceu talvez”. (SILVESTRI, 2003, p. 4). Com explicações originais os leitores são levados a criar hipóteses sobre questões diversas, no exemplo citado o sim ou o não, o certo ou errado, dá lugar ao talvez, ou a escolhas diferentes daquelas habituais, assim as crianças são instigadas a se arriscar, a formular por si só a explicação que faz sentido entre seus pares.

O texto, escrito em uma linguagem divertida, auxilia a ampliar o vocabulário das crianças e sua percepção do mundo ao redor, tudo com bom humor e de forma que atinja as crianças por meio de suas rimas.

¹³Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40248>. Acesso em 03 jul. 2016.

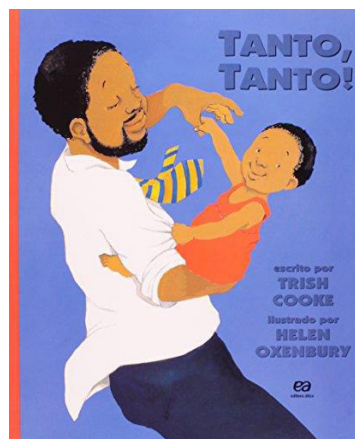
Figura 9. Livro *É tudo invenção*.



Fonte: Editora Ática (2016)¹⁴

Por fim, destacamos o livro *Tanto, Tanto*, de Trish Cooke (2006), que traz uma história de acumulação: “Eles não estavam fazendo nada, mamãe e bebê. Nada mesmo. E então trimm! Trimm!”. (COOKE, 2006, p. 4). A cada vez que aparece a onomatopeia “Trimm! Trimm!”, que alude ao barulho da campainha da porta e à chegada de um parente para a festa de aniversário do pai de um bebezinho, os leitores esperam junto com os personagens a chegada do pai, surpreendendo-se com as emoções e reações dos envolvidos na história. Os personagens negros, ao reunir vários membros da família para a festa de aniversário, apresentam o espírito de comunidade existente na cultura africana.

Figura 10. Livro *Tanto, tanto*.



Fonte: Editora Ática (2016).

O texto, escrito em verso, encanta pela simplicidade e pelo envolvimento afetivo dos personagens com o bebê:

¹⁴Disponível em: <http://www.aticascipione.com.br/produto/e-tudo-invencao-1149>. Acesso em 03 jul.2016.

O bebê continuou a brincar.
Nem o seu ursinho o fazia esquecer
as palavras que tinha ouvido:

“Eu quero abraçá-lo
TANTO, TANTO!”
“Eu quero beijá-lo
TANTO, TANTO!”
“Eu quero apertá-lo
TANTO, TANTO!”
“Eu quero lutar com ele
TANTO, TANTO!”

E sabem porquê?
Porque todos o amavam...
TANTO, TANTO! (COOKE, 2006, p. 14).

Os livros descritos, com seus diferentes tipos de imagens, prosa, versos ou adivinhas, contribuem para a formação leitora, pois neles foram consideradas a qualidade do enredo e a adequação ao tipo de obra, elevando assim o conceito atribuído a Caixa I. No Quadro 9 apresentamos todos os títulos contidos no acervo.

Quadro 9. Acervo IPnaic/2014

Nº	TÍTULO	EDITORIA	Nº	TÍTULO	EDITORIA
1	A árvore Generosa	Cosac e Naily Edições	14	O livro Estreito	JPA
2	A casa das Dez Furunfunfelhas	Colégio Clarentiano Associação Beneficente	15	O maluco do Céu	Editora Gutenberg e Representações
3	A compoteira	Editora Prumo	16	O que é o que não é	Editora Biruta
4	Aqui é a Minha Casa	Martins Editora Livraria	17	Os bichos que tive	Salamandra Editora
5	Condomínio do Monstro	RHJ Livros	18	Pedro	Editora Gaia
6	De quem tem medo o Lobo mau?	Elementar Publicações e Editora	19	Quem tem medo do ridículo?	Editora Gaia
7	Dez casas e um Poste que Pedro fez	Editora Projeto	20	Sete camundongos cegos	WMF
8	Dez Sacizinhos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	21	Só um minutinho	Editora Nova Fronteira Participações
9	Dezenove poemas Desengonçados	Editora Ática	22	Tanto, tanto	Gráfica e Editora Anglo
10	É tudo Invenção	Editora Ática	23	Telefone sem fio	Editora Schwarcz
11	Elefante Nunca Esquecem	Manati Produções Editoriais	24	Uma zebra fora do padrão	Editora Lendo e Aprendendo
12	Fábulas	Editora Globo Livros	25	Vizinho, Vizinha	Editora Schwarcz
13	Lino	Callis Editora			

Fonte: Edital de Convocação 002/2013 – CGLI / PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014. (BRASIL, 2013b).

3.2.2.Acervo II – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental

No acervo II a distribuição de obras foi assim constituída: 2 obras de poesia, 2 livros de imagens, 3 adivinhas/rimas e 19 em prosa. Ao considerarmos a literalidade das obras, que também foram lidas em sua totalidade, encontramos alguns aspectos a serem discutidos.

Como destaque do acervo II temos *Bruxinha Zuzu*, de Eva Furnari (2010), livro de imagens que possibilita ao leitor realizar suas construções de maneira linear e divertida.

Figura 11. Livro *Bruxinha Zuzu*.



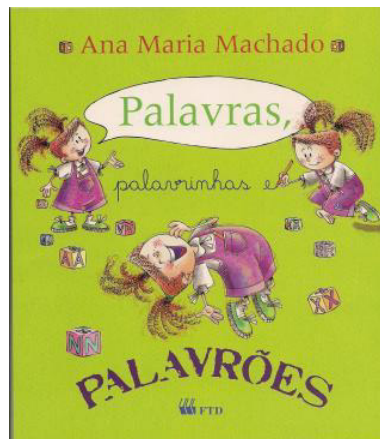
Fonte: Editora Moderna (2013).¹⁵

A *Bruxinha Zuzu*, figura marcante nas obras da autora, aparece fazendo travessuras e sendo surpreendida pelo resultado de suas mágicas e magias, como por exemplo, transformar um coelho saltitante em patinete ou uma nuvem em passarinho. A obra estimula a imaginação e criação, a cada leitura pode acontecer desdobramento nas “mágicas” que a bruxa realiza pois não temos texto escrito.

A obra *Palavra, Palavrinha e Palavrão*, da premiada autora Ana Maria Machado (2010), possui um enredo extenso e de qualidade que impulsiona o leitor a avançar na leitura para descobrir o desfecho da história, que gira em torno de uma garotinha que gostava de descobrir palavras que nem sempre eram adequadas à sua idade, porém, gerando reação negativa no âmbito familiar e social.

¹⁵Disponível em: <http://www.moderna.com.br>. Acesso em 05 jul. 2016.

Figura 12. Livro *Palavra, palavrinhas e palavrão*.



Fonte: Ana Maria Machado (2014)¹⁶

Como o título anuncia, o livro trabalha a semântica, a metalinguagem e os usos sociais da língua de uma forma muito original, “[...] a menina não entendia é como é que algumas palavras às vezes são palavrões e outras vezes não são”, referindo-se a nomes de animais, questionava por que na feira podia falar pintinho e em outro contexto não. E tudo se complica quando a mãe da protagonista sai para ganhar bebê e a garotinha acredita que ficou só em casa por falar palavras inadequadas.

O enredo trata de assuntos como o sentimento de abandono desencadeado pelo nascimento do irmão. Algumas vezes as crianças mudam o comportamento repentinamente como uma forma de chamar a atenção. Essa “rebeldia” pode ser representada de diferentes maneiras, como regredir em situações fisiológicas já superadas, como voltar a fazer “xixi” na cama, agressividade ou até mesmo dizer palavras que não são socialmente usuais para chamar atenção, como é engenhosamente representado na obra.

A pequena sereia, de Hans Christian Andersen (2011), apresenta um texto clássico do universo dos contos de fadas. A história original de uma princesa das profundezas do oceano surpreende e emociona as crianças, pois descreve em seu rico enredo todos os sacrifícios mirabolantes da Sereia, que no final da história não fica com o príncipe e o vê casado com outra: “[...] a pequena sereia abriu a cortina da cama, onde dormia a doce esposa, a cabeça apoiada no ombro do príncipe.” (ANDERSEN, 2011, p. 28).

¹⁶Disponível em: <http://www.anamariamachado.com/livro/palavras-palavrinhas-palavroes>. Acesso em 05 jul. 2016.

Figura 13. Livro *A pequena sereia*.



Fonte: Edições SM (2016)¹⁷

No ato final, percebe-se com uma faca em suas mãos e por um instante pensa em sacrificar sua adversária, contudo hesita e após contemplar o príncipe atira-se e dissolve-se ao mar. Nesta pequena narrativa os conflitos psicológicos e passionais representam a atmosfera dos contos de fadas tradicionais, cujos enredos expunham situações densas, tratando de aspectos das relações humanas muitas vezes escondidos ou obscuros, o bem e o mal, o belo e o feio, revelando que na realidade nem sempre o bem se sobrepõe, ou que ao final a protagonista ficará com seu príncipe encantado.

Já *O tamanho da gente*, de Murilo Cisalpino (2009), conta a história de um menino como muitos outros que vive em conflito em busca de ser grande para poder fazer o que os pequenos não podem.

Figura 14. Livro *O tamanho da gente*.



Fonte: Livraria Cultura (2016)¹⁸

¹⁷Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/#!/catalogo/detalhes?livro=332>. Acesso em: 5 jul. 2016.

¹⁸Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/o-tamanho-da-gente-2822826>. Acesso em 05 jul. 2016.

A ilustração chama a atenção pelo colorido divertido das páginas e, ao lado do texto bem escrito, tem boas reflexões que certamente atingirão os pequenos leitores e são capazes de encantar até mesmo os leitores experientes devido ao tom de nostalgia da obra.

O enredo abordado pelo autor relaciona-se tanto ao tamanho físico, como das reflexões da vida, percebido quando a personagem relata: “[...] hoje tenho este tamanho que eu tenho, mas é um tamanho que ainda é pequeno”, referindo-se à sua estatura, e mais adiante: “[...] eu acho que a gente pode até parar de crescer por fora, mas a gente continua crescendo por dentro, [...] eu acho que por dentro é onde a gente cresce mais.” (CISALPINO, 2009, p. 20).

O texto *A melhor família do mundo*, de Susana López (2010), conta a história de uma menina que na noite anterior à sua adoção fantasia sobre a família ideal que poderia adotá-la, descobrindo que é encontrado um pouco de cada família idealizada na família do coração.

Figura 15. Livro *A melhor família do mundo*.



Fonte: Arkos (2012)¹⁹

Aborda o tema da adoção com a delicadeza e a sutileza necessárias a um bom texto literário. A família idealizada pela personagem seria de doceiros, piratas, domadores ou astronautas, contudo ela se depara com uma família comum: “Leonor a nova mãe de Carlota é funcionária dos Correios, [...] Roberto o novo pai trabalha como corretor de seguros” (LÓPEZ, 2010, p. 15). Não é o que Carlota sonhara, porém, o cotidiano de convivência como a nova família se mostra uma aventura.

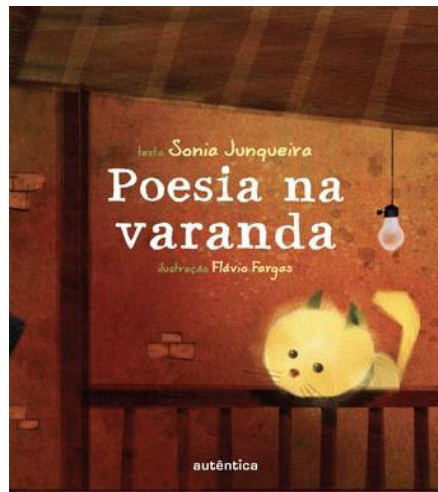
A inserção desta temática em turmas de crianças entre 6 a 8 anos auxilia e abre discussões muitas vezes presentes nestas classes que por meio do enredo podem vir à tona. Os sentimentos ocultos de crianças adotadas podem encontrar na literatura infantil formas de

¹⁹Disponível em: <http://www.arkos.com.br/main/book/showbook.php?id=955>. Acesso em 5 jul. 2016.

tratamento, ainda que os possíveis benefícios dessa aproximação seja uma questão individual e não literária.

Por fim, *Poesia na Varanda*, de Sônia Junqueira (2011), obra conhecida por fazer parte do acervo de obras da Fundação Itaú, que garantiu acesso a bons textos infantis a milhares de pessoas, aparece na caixa do Pnaic. Por meio da linguagem poética busca apresentar e definir para os pequenos leitores a natureza da poesia: “entrou em mim a poesia na forma de canção que falava de uma rua com pedrinha de brilhantes e de um anjo solitário que vivia ali e roubou seu coração” (JUNQUEIRA, 2011, p. 7).

Figura 16. Livro *Poesia na varanda*.



Fonte: Grupo Autêntica (2016)²⁰

Inegavelmente há qualidade estética na linguagem e nas imagens da obra, porém, ressaltamos, que esta obra não nos parece adequada à faixa etária a que se destina. Sabemos que na etapa de alfabetização a compreensão muitas vezes acontece por meio do olhar do outro, neste caso, o professor alfabetizador, que pode e deve mediar o processo de leitura desta rica obra.

Essas foram as obras que nos chamaram especial atenção neste acervo, e que vem ao encontro do que acreditamos ser textos de boa qualidade para os leitores iniciantes. Tendo em mente que este acervo fica na sala do 2º ano do ensino fundamental, percebemos de maneira geral que há uma progressão quanto à complexidade dos textos, contudo, um aspecto observado foi a presença de enredos pobres em algumas obras e pretensões exclusivamente pedagógicas em outras.

²⁰Disponível em: <http://grupoautentica.com.br/autentica-infantil-e-juvenil/livros/poesia-na-varanda/623>. Acesso em 6 jul. 2016.

No entanto, os títulos selecionados possuem enredos que abordam temáticas diversificadas, presentes no cotidiano dos leitores mirins e que muitas vezes não encontram outro lugar de se revelar a não ser através da literatura, possibilitando maior imersão do imaginário e universo lúdico. Mesmo sendo obras do acervo de obras complementares tais títulos superaram a condição de complementar o trabalho do professor no que se refere ao ensino de conteúdos programáticos. Trazem, igualmente, as temáticas de maneira contextualizada, e alimentam a constituição individual dos sujeitos que têm acesso ao material. Outro ponto interessante é a presença de alguns autores consagrados da literatura infantil, como por exemplo, Ana Maria Machado, ganhadora do Prêmio Hans Christian Andersen no ano de 2000, considerado o pequeno Nobel de Literatura.²¹

Segue abaixo o Quadro 10 com todas as obras existentes na caixa.

Quadro 10. Acervo II Pnaic/2014.

Nº	TÍTULO	EDITORORA	Nº	TÍTULO	EDITORORA
1	A melhor Família do Mundo	Base Sistema Educacional Editores	14	O livro comprido	JPA
2	A pequena Sereia	Edições SM	15	O mais bonito	Signo Editora
3	Achei	RHJ Livros	16	O ouriço	Edições SM
4	Bruxinha Zuzu	Editora Moderna	17	O tamanho da Gente	Autêntica Editora
5	Cadê?	Editora Globo	18	O vira- lata Filé	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
6	Chapeuzinho Vermelho: Uma Aventura Borbulhante	Nobel Franquias	19	Ode a uma Estrela	Cosac e Naily Edições
7	Classificados e Nem tanto	Editora Record	20	Palavra, palavrinha, palavrão	Editora Universitária Champagnat
8	Estou sempre mudando	Livraria Martins Fontes Editora	21	Poesia na Varanda	Editora Gutenberg Comércio e Representações
9	Feminino de menina, Masculino de menino	Casa da Palavra Produções Editora	22	Quando Estela era muito pequena	Brinque Book Editoras de Livros
10	Isso não é Brinquedo	Editora Scipione	23	Se um Gato For	Editora Gaia
11	Isto é um Poema que cura os Peixes	Comboio de corda Editora	24	Tem um monstro no meu Jardim	Cata-Sonho Editora
12	Mamãe, por que os Dinossauros não vão à Escola?	Berlendis Editores	25	Vamos Passear?	Brinque Book Editoras de Livros
13	O leão e o Camundongo	Editora WMF Martins Fontes			

Fonte: Edital de Convocação 002/2013 – CGLI / PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014

²¹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/brasileiro-e-vencedor-do-premio-hans-christian-andersen/> Acesso em 29 de abr. 2017.

3.2.3. Acervo III – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental

Encerrando a descrição dos acervos, a caixa III está configurada da seguinte maneira: 2 obras de poesia, 2 livros de imagens, 3 de adivinhas/rimas, e 18 histórias em prosa. Dentre os livros em prosa, temos *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2010) e traduzido por Lígia Cadermortori, que consiste em uma obra de 111 páginas, organizada em 12 capítulos.

Nesta caixa encontramos 5 livros que se enquadram neste segundo caso. Analisando o acervo, percebemos mais uma vez a progressão da complexidade dos enredos, partindo de histórias simples, que talvez não despertem o interesse ou a atenção das crianças, até textos bem elaborados, emocionantes e desafiadores.

Dentre eles, o livro de imagens de Graça Lima (2009), *Abaré*, traz um indiozinho tupi-guarani em meio a uma perseguição na floresta. A palavra abaré significa amigo na língua tupi-guarani e os caminhos pelos quais o indiozinho percorre, os bichos da floresta que encontra e as descobertas que ele faz sobre suas diferenças como espécies o ensinam e o ajudam a amadurecer.

Figura 17. Livro *Abaré*.



Fonte: Paulus (2016)²²

Diante dessas aventuras do pequeno indiozinho, “De todas as descobertas, a maior dela será a amizade, sentimento para ser levada vida afora.” (LIMA, 2009, n.p).

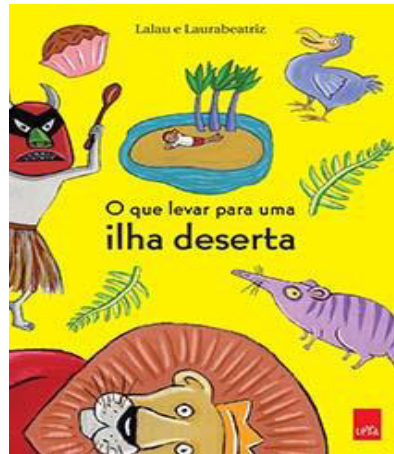
A inserção de uma obra que evidencia a cultura indígena é válida, mas nos chama a atenção o fato de que este é o único título que aborda o assunto em um universo de 75 títulos.

O que levar para uma ilha deserta, de Lalaue Laurabeatriz (2011), é um livro de poesias leves e descontraídas, no qual pessoas e coisas inusitadas são apresentadas como

²²Disponível em: http://www.paulus.com.br/loja/abare_p_1381.html. Acesso em 7 jul. 2016.

possibilidades para se levar para uma ilha. Dentre elas, um amigo “[...] um amigo para passar os mesmo medos, e dividir comigo os mais diferentes segredos”, e uma vó gordinha “se eu pedir um jasmim, ela me dá um jardim” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2011, p. 5).

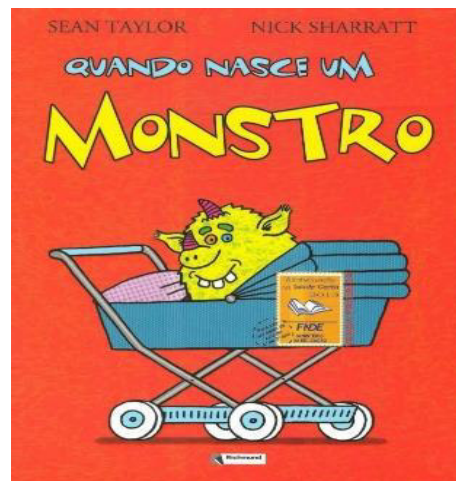
Figura 18. Livro *O que levar para uma ilha deserta*.



Fonte: Livraria Cultura (2016)²³

Outra obra que destacamos é *Quando nasce um monstro*, de Sean Taylor (2009) ilustrado por Nick Sharratt e traduzido por Lenice Bueno. O livro conta o caminho que um monstro percorre até conhecer sua monstra: “[...] se o monstro diz uuuu, tudo bem, mas se o monstro diz vamos casar existe duas possibilidades”, conforme o enredo, “ou eles vivem felizes para sempre e tem um bebê monstro, ou eles comem um ao outro” (TAYLOR, 2009, p. 4).

Figura 19. Livro *Quando nasce um monstro*.



Fonte: Mairipá (2016)²⁴.

²³Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/o-que-levar-para-uma-ilha-deserta-29058427>. Acesso em 7 jul. 2016.

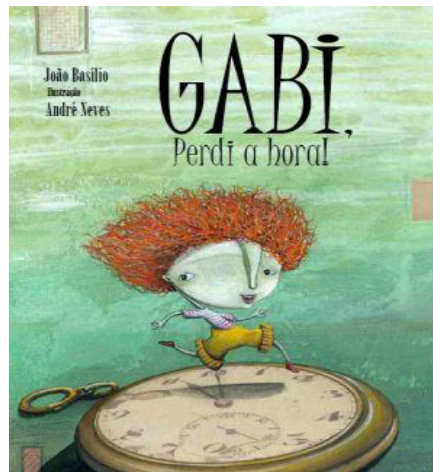
²⁴Disponível em: <http://mairipa.com.br/quando-nasce-um-monstro.html>. Acesso em 7 jul. 2016.

A história é contada de maneira criativa, lúdica e bem humorada, em um enredo fantasioso, no qual há sempre duas versões ou alternativas para a trajetória da personagem. Indica que para diversas situações pode haver mais de uma alternativa para solucionar conflitos, e as escolhas que fazemos têm consequências, positivas ou negativas.

Gabi, perdi a hora! de João Basílio (2009) conta a história de Gabriela, uma menina que sai à procura da hora que o pai havia perdido: “Gabriela acordou com um grito desesperado de seu pai: aaaaahhhhh, perdi a hora Gabi” (BASÍLIO, 2009, p. 3). Por meio de um enredo mágico, conta-se a história da menina que sai pela cidade descobrindo que a todo o momento perdemos algo, só não se pode perder a esperança!

O texto aborda também as relações entre pais e filhos, como a vida contemporânea vem afastando e roubando o tempo com os familiares, e como perder tempo em certas ocasiões pode ser, paradoxalmente, extremamente importante.

Figura 20. Livro *Gabi, perdi a hora*.



Fonte: Lê (2016)²⁵

O último livro em destaque é *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2008). O livro revela “o maior segredo das princesas” de todos os tempos: que elas soltam pum. A história gira em torno de pai e filha e um certo livro sobre tais princesas “inclusive tem um capítulo chamado Problemas Gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo.” (BRENMAN; ZILBERMAN, 2008, p. 4). Desmitificando o estereótipo das princesas dos contos de fadas, a obra, contudo, possui o cuidado de preservar ainda o encantamento das meninas por essa representação literária.

²⁵Disponível em: <http://www.le.com.br/catalogo-interna/gabi-perdi-a-hora>. Acesso em 7 jul. 2016.

Figura 21. Livro *Até as princesas soltam pum*.

Fonte: Livraria Cultura (2016)²⁶

Os livros listados são exemplos de literatura infantil que atende às expectativas para o trabalho literário em sala de aula, despertando nos pequenos o interesse por terem incutidos temas que avançam na formação sociocultural, propiciando a formação do gosto literário nas crianças.

Quadro 11. Acervo III PANAIC /2014.

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A lua Dentro do coco	Editora Projeto	14	O ovo	Ediouro Gráfica e Editora Participações
2	A Pulga e a Doninha	Ediouro Gráfica e Editora Participações	15	O ovo	Editora Globo
3	Abaré	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	16	O Peralta	Nova América Editora e Distribuidora de Livros
4	Alice no País das Maravilhas	Editora FTD	17	O que cadê um livro?	CDL Difusão Cultural de Livros
5	As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande	Empresa Folha da Manhã	18	O que levar para uma ilha deserta	Textos Editores
6	Até as princesas soltam pum	Brinque Book Editoras de Livros	19	O Toró	Editora Brasil
7	Come come	Roda Viva Editora	20	O traço e a Traça	Abril Educação
8	Como reconhecer um monstro	Frase efeito estúdio editorial	21	Os três Jacarezinhos	Autêntica Editora
9	Cuidado com o menino	Salamandra Editorial	22	Quando nasce um monstro	Richmond Educação
10	Gabi, perdi a hora!	Editora Lê	23	Superamigos	Manati Produções
11	Histórias de ressurreição no papagaio	Cosac e Naily Edições	24	Trem de Alagoas	Martins Fontes Editora
12	Insônia	Distribuidora Record de Serviços de Imprensa	25	Vida de cão	Casa das Palavras Produções
13	Numa noite muito, muito escura	Empresa Folha da Manhã			

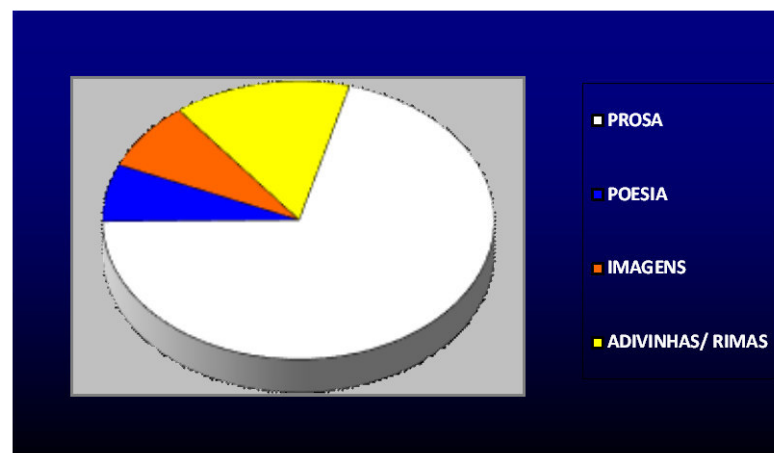
Fonte: Edital de Convocação 002/2013 – CGLI / PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014 (BRASIL, 2013b).

²⁶Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/ate-as-princesas-soltam-pum-11023744> Acesso em 7 jul. 2016.

Neste primeiro contado com um dos instrumentos da pesquisa tivemos indícios de que boa parte do acervo atende às necessidades pedagógicas da escola, os enredos das obras de Literatura para as classes de alfabetização são pretextos para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, enfim, os componentes curriculares das referidas turmas.

Temos algumas obras de autores consagrados nesta categoria literária, bem como títulos que encantam e contribuem para a formação estética e humanística dos pequenos leitores. O Gráfico 2 releva como foram distribuídos os tipos de obras.

Gráfico 2. Distribuição de tipos de livros do acervo do Pnaic



Fonte: dados obtidos na pesquisa.
Organização: a autora.

Contudo, observamos que é um universo pequeno perto do acervo recebido, sabendo, ainda, que a análise é do que realmente chegaram às escolas e que a finalidade do acervo é ser instrumento para alfabetizar e letrar as crianças. Outro fator constatado é a tendência dos acervos I, II e III em ofertar textos em prosa aos grupos de crianças do 1º ao 3º anos, como pode ser observado no Gráfico 2.

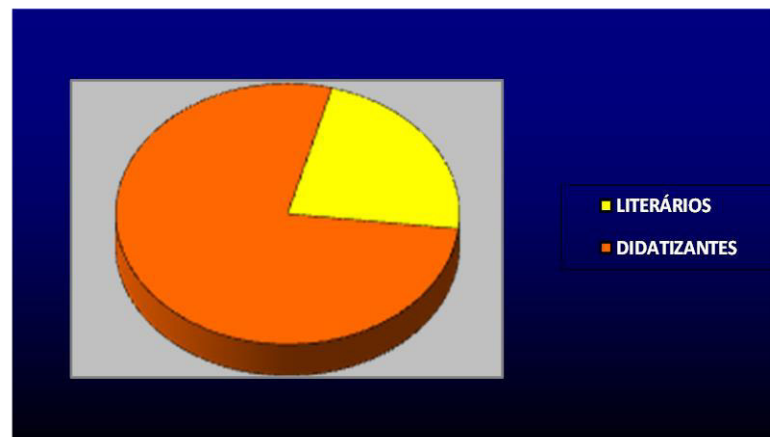
Foram listados 5 livros de poesia, 53 obras em prosa, 11 títulos de adivinhas e rimas e 6 livros de imagens. A discrepância entre a distribuição dos tipos de livros e a priorização de textos em prosa pode evidenciar que se privilegia esta forma de escrita por será que é utilizada nas escolas de forma mais intensa.

Outro achado desta etapa é quanto à qualidade literária. Como já apresentamos, dentre os três acervos analisados, lidos livro a livro, encontramos verdadeiras pérolas literárias, obras cujos enredos acrescentam conhecimentos que a escola não está acostumada a apresentar e/ou tratar. Por exemplo, *Palavra, Palavrinha Palavrão* (2010), que discute como a criança, que

muitas vezes emite palavras e expressões que segundo sua própria visão não são de baixo calão, muitas vezes a verbalizam pelo fascínio com a sonoridade da palavra, ou *Vizinho e Vizinha* (2002), entre outros que tratam das relações humanas ou questões que por vezes são motivos de exclusão social como a adoção ou pertencimento a etnias diferentes, presentes em *A melhor família do mundo* (2012) e *Tanto, Tanto* (2016), respectivamente.

Na grande maioria delas, porém, os conteúdos escolares se sobressaem às questões estéticas e inerentes ao universo lúdico infantil, tais como as formas de conhecimento do mundo, de descobrimentos e de configuração do universo fantasioso próprio da infância, como demonstra o gráfico 3 são de títulos essencialmente utilizados como suporte do trabalho didático do professor:

Gráfico 3. Obras literárias x Obras Didatizantes



Fonte: dados obtidos na pesquisa.
Organização: a autora.

Não podemos desconsiderar, porém, que existe o anúncio específico da literatura infantil para o Pnaic – Literatura na Hora Certa, que em seu Guia indica o objetivo de possibilitar acesso a obras literárias às crianças em idade alfabetizadora. No entanto, **o acervo não está presente nas escolas**, o que fez com que tivéssemos expectativas que o material literário existente desse conta de aproximar os dois elementos anunciados pelo Pacto em torno das caixas: auxiliar o professor na tarefa de alfabetizar - sendo este um papel coadjuvante; e garantir que crianças pequenas em classes alfabetizadoras tenham acesso a obras literárias, a fim de que o processo de aprender a ler e escrever aconteça juntamente com o letramento literário, em que a literatura infantil assumiria o papel principal.

O Capítulo IV vem para desvelar o *locus* e *corpus* da pesquisa e, dessa forma, mediar nossa compreensão quanto o papel do professor alfabetizador e seu trabalho com literatura

infantil subsidiado pelos acervos do Pnaic já analisado nas salas do 1º ao 3º anos do ensino fundamental.

As três escolas envolvidas estão inseridas no contexto municipal e como aconteceu a constituição das regiões que dividem o município de Campo Grande/MS serão exibidas, destacando a região do Anhanduizinho, local de escolha das escolas.

Apresentaremos as respostas dos questionários que traçaram o perfil dos sujeitos, suas vivências literárias e seus conhecimentos sobre literatura, revelando como tais experiências anteriores à regência influem no conceito que possuem de literatura e se são percebidos no contexto de sala de aula, a partir da observação das classes pesquisadas.

Acreditamos que o questionário associado à observação da regência nos dará indícios de como o acervo das obras complementares Pnaic, subsidiam o trabalho do professor com literatura para a formação leitora de seu alunado.

4 ANÁLISE DO LÓCUS E CORPUS PESQUISADO

*Ler é sonhar pela mão de outrem.
Ler mal é libertarmo-nos da mão que nos conduz.
A superficialidade na erudição é o melhor modo de
ler bem e ser profundo.
Fernando Pessoa*

Nesta etapa da pesquisa iremos apresentar o lugar do qual falamos e os sujeitos envolvidos a partir da compreensão de que a interlocução entre as respostas dadas ao questionário sobre a vida acadêmica e funcional, as vivências literárias e conhecimentos sobre literatura, associados às observações das práticas literárias, representam como a relação literatura infantil e Pnaic se constitui.

No primeiro momento, ficamos apreensivos, ao distribuir os questionários, com as respostas que viriam, pois poderiam ser dadas em contexto diferente da realidade das classes pesquisadas. Contudo, conforme as análises foram efetivadas, constatamos que eram fidedignas.

As observações, outro instrumento utilizado na pesquisa, foram reveladoras. Pudemos evidenciar os relatos escritos das professoras e tivemos uma visão mais clara de como acontecem às práticas com obras literárias em diferentes contextos.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 29) a observação é um ato subjetivo, o foco depende da formação individual de cada pesquisador que será influenciada pelas suas próprias experiências: “[...] as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como método científico?”

A indagação apresentada pelas autoras nos sugere reflexões de como tratar a observação do ponto de vista acadêmico, como diferenciá-la de uma observação de uma situação cotidiana. Para validar este método e permitir que o mesmo seja utilizado em pesquisa científica é necessário que haja rigor no ato e no tratamento das informações. Determinar os aspectos a serem observados possibilita simetria em todos esses momentos, uma vez que, como sugerem Ludke e André (1986, p. 30), “[...] a primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo.” No caso de nossa pesquisa, como foram observadas sete classes de alfabetização distintas, foi necessário primeiro determinar o que seria relevante e instrumentalizar essa prática. Dessa forma, utilizamos um

roteiro para que, mesmo se houvesse a presença de outros elementos que chamassem a atenção não deixasse de considerar o ponto em comum previamente determinado.

Como anunciamos no Capítulo III o sustentáculo metodológico da pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e a observação é vista como método central deste tipo de pesquisa: “Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Portanto, este capítulo visa conhecer os sujeitos envolvidos a partir da consideração sobre aspectos objetivos e subjetivos de cada um e, ainda, compreender como suas experiências, vivências e conhecimentos teóricos influenciam ou não as práticas com obras literárias do acervo do Pnaic em sala de aula. Tanto os questionários como as observações nos levaram a reflexões reais sobre o cotidiano de sala de aula e o trabalho com a literatura.

4.1 Lócus: o lugar pesquisado

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande - REME compunha-se, no momento em que fizemos esse levantamento (2016), por 94 escolas municipais, divididas em sete regiões, a saber, Centro, Segredo, Prosa, Bandeiras, Anhanduizinho, Imbirussu e Lagoa, e mais a zona rural. A divisão foi republicada com as devidas alterações no Diário Oficial do Município de Campo Grande – Diogrande, de 31 de dezembro de 2012, sob forma de Lei de ordenamento do uso e da ocupação do solo de Campo Grande, em conformidade com a Lei Complementar n. 74, de 6 de setembro de 2005. O documento divide a cidade em regiões e determina quais bairros e vilas pertencentes a cada área.

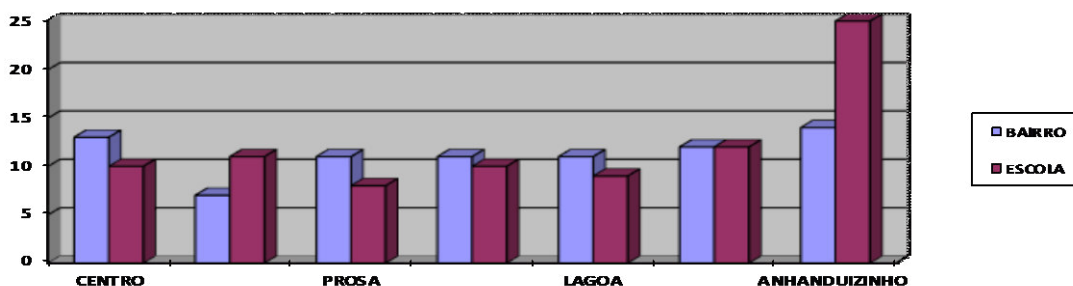
A região do Anhanduizinho representa a maior área considerando dados quantitativos, com 14 bairros e vilas, sendo formada por 25 escolas, a maior concentração de escola por região do município de Campo Grande/MS.

Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Campo Grande - PMCG²⁷ (2016), a distribuição entre bairros e escolas é a seguinte: a região Centro é formada por 13 bairros e possui 10 escolas; a região do Segredo é composta por 7 bairros e 11 escolas, sendo a região que apresenta maior concentração de escolas por bairro; a região do Prosa constitui-se de 11 bairros e 8 escolas; a região do Bandeiras de 11 bairros e 10 escolas; a região do Lagoa de 11

²⁷Disponível em <http://www.capital.ms.gov.br/>. Acesso em 10 jul. 2016.

bairros e 9 escolas; a região do Imbirussu o número equivalente de 12 bairros e 12 escolas; e por fim, a região do Anhanduizinho, já mencionada. Há, ainda, 9 escolas rurais na capital de Mato Grosso do Sul. O gráfico a seguir dimensiona como é a atual divisão entre regiões e escolas.

Gráfico 4. Relação entre regiões e escolas de Campo Grande/MS



Fonte: Campo Grande (2015)
Organização: a autora.

A escolha da região do Anhanduizinho obedeceu como critérios, além do fato de representar a maior região da capital, em relação à concentração de bairros e escolas, a facilitação do acesso e aceitação da pesquisa pela proximidade da pesquisadora, já que uma das escolas era nosso *locus* de atuação e as outras se situavam em localidades adjacentes.

Mantendo o anonimato iremos denominar as Escolas como 1,2 e 3.As unidades estão situadas nos seguintes bairros/vilas vizinhos respectivamente, Vila Nhandá, Vila Piratininga e Bairro Jôquei Clube. Todas atendem às turmas de educação infantil e ensino fundamental, incluindo as turmas de 1º, 2º e 3º anos, alvo de nossa pesquisa. A Escola 2 possui turmas de jovens e adultos no turno noturno.

Os critérios iniciais para escolha das escolas foram: possuir turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental e ter professores que participaram/participam do Pnaic. Após essa delimitação, as coordenadoras indicariam 1 professor de cada turma para compor nosso estudo. Embora as três escolas tenham atendido ao primeiro critério, no que se refere ao segundo foi necessário uma flexibilização, uma vez que nas escolas 1 e 2 as docentes das 3 classes participaram do programa, já na escola 3 apenas duas professoras haviam sido cursistas do Pnaic e uma delas estava em licença médica. Assim, o planejamento inicial de ter 9 participantes sofre modificação e ficamos com 7 professoras. No entanto, acreditamos que não houve prejuízos quanto à pesquisa.

4.2 Corpus: os sujeitos envolvidos

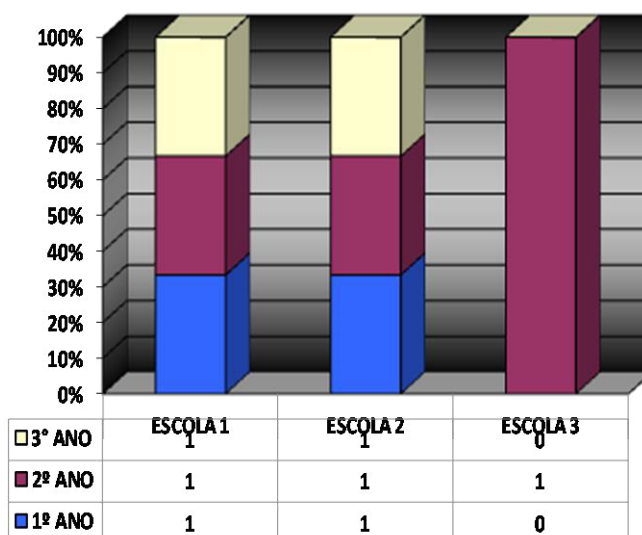
O instrumento que permitiu a coleta de dados para traçar o perfil das professoras foi o questionário com questões abertas e fechadas (Cf. Apêndice C). O questionário foi entregue no mês de agosto de 2016 e recolhido, após o preenchimento, em setembro do mesmo ano. Este instrumento de pesquisa foi organizado em duas partes, identificação e interesses, sendo a última dividida em 3 blocos: 1) Vivência Literária; 2) Conhecimento sobre Literatura; e 3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa.

4.2.1. Instrumento Questionário - Identificação

Na identificação procuramos apreender: a) qual a escola da professora; b) a turma; c) o período em que atua; d) a situação funcional; e e) instituição e ano no qual se graduou.

As respostas obtidas neste item do questionário dimensionaram nosso *corpus*, pois o universo inicial de 9 professoras analisadas passou a ser de 7,2 professoras do 1º ano, 3 professoras da classe de 2º ano e 2 docentes do 3º ano do ensino fundamental. O Gráfico 5 ilustra como estão configurados os sujeitos da pesquisa dentro das escolas participantes.

Gráfico 5. Professoras por Escolas



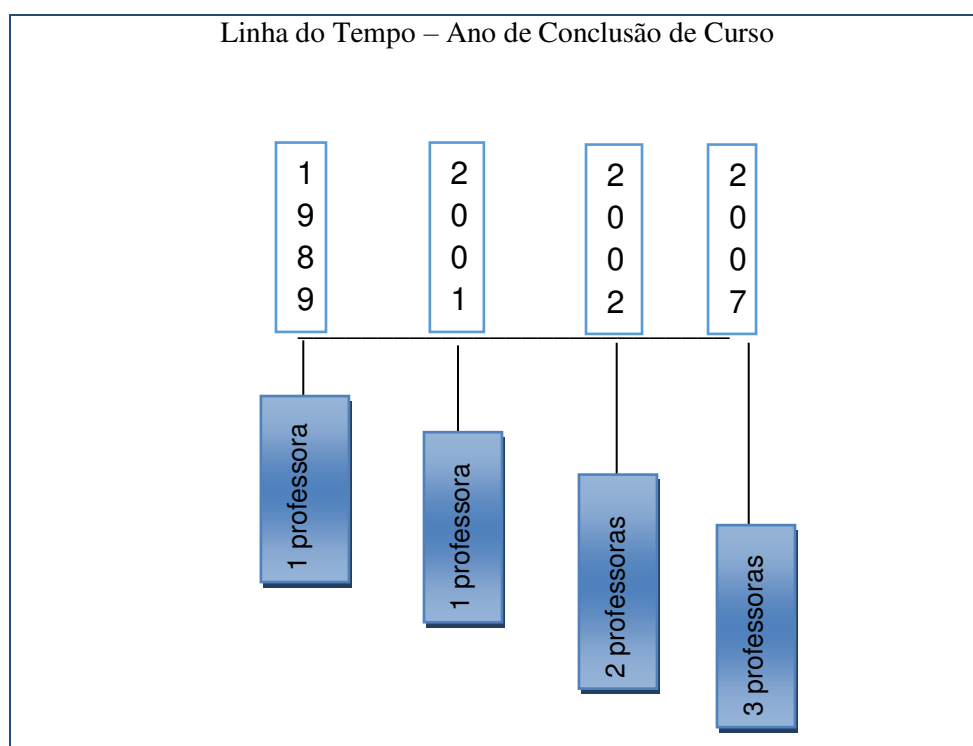
Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Temos representantes de todas as classes do 1º ao 3º anos do ensino fundamental nas Escolas 1 e 2, já na escola 3 apenas a professora do 2º ano foi participante da pesquisa.

Todas são servidoras efetivas da Reme, dessa forma são lotadas nas unidades, não havendo mudança de unidade de ensino, somente se as servidoras assim o desejarem ou se fecharem salas na unidade escolar. Quatro professoras são formadas no município de Campo Grande, dentre elas 3 cursaram Pedagogia na Universidade Católica Dom Bosco –UCDB e 1 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Duas fizeram sua graduação em outros municípios, quais sejam, São Paulo, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, e Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte– UFRN. Uma das professoras não respondeu a essa questão.

Por meio da linha do tempo a seguir podemos visualizar o ano de formação das pedagogas pesquisadas.

Figura 22. Ano de conclusão da licenciatura das participantes



Fonte: dados obtidos na pesquisa
Organização: a autora

O item identificação aponta ainda que a formação inicial das professoras aconteceu há pelo menos 9 anos, uma vez que a maioria concluiu o curso de Pedagogia na década de 2000. Por meio das respostas podemos observar que 3 profissionais estudaram em universidades

públicas e 3em instituição particular. Não é objetivo desta pesquisa analisar a ementa curricular das instituições que graduaram os professores participantes, contudo, o leque de universidades indica possível diversidade nas disciplinas, o que exerce influência na formação inicial para o ensino de literatura infantil.

4.2.2. Vivências Literárias

O Bloco 1) Vivências Literárias ilumina reflexões sobre a constituição dos sujeitos, no que se refere às suas experiências pessoais com literatura infantil, como foram e são influenciadas pelas diversas leituras realizadas no decorrer de suas vidas e como estas vivências leitoras contribuíram para suas escolhas e a maneira como utilizam obras literárias no cotidiano de sala de aula.

Por tratar de informações do passado de cada participante optamos em transcrevê-las na íntegra (Cf. Quadro 12), pois dessa forma podemos resgatá-las e compor o perfil das profissionais envolvidas com a pesquisa. O quadro resgata as respostas obtidas com o questionário.

Quadro 12. Vivências literárias.

a) Primeiro contato com a literatura infanto-juvenil?	
Professora A	Quando criança, na Escola, através das leituras realizadas pela professora na sala de aula.
Professora B	Livro <i>A marca de uma lágrima</i> (Pedro Bandeira) na 4º série
Professora C	Não me lembro se foi o primeiro contato, mas me lembro de ter lido: <i>Brasil nunca mais</i> , <i>Cristiane F... Drogada e prostituída aos 13 anos</i> , e <i>O Cortiço</i> .
Professora D	Na escola
Professora E	Meus primeiros contatos com a literatura foi através do envolvimento da leitura que meus pais sempre realizavam e os livros que presenteava a mim e aos meus irmãos
Professora F	Aos 9 anos, apresentados por meu pais
Professora G	Minha mãe era grande incentivadora. Mas, marcou mesmo em minha memória os livros da biblioteca da escola em que fiz a 1º série.
b) Tipo de texto (literário ou não literário) despertava interesse?	
Professora A	Os contos de fadas...
Professora B	Revista em quadrinhos: <i>Turma da Mônica</i>
Professora C	Eu gostava de gibis, era o que sempre tinha em casa. Meus irmãos mais velhos sempre compravam e eu lia.

Continua.

Continuação **Quadro 12.** Vivências literárias

Professora D	Literatura Brasileira
Professora E	Vários gêneros me despertavam o interesse pela leitura quando criança, contos clássicos, poemas, cantigas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos. Na adolescência, vários livros foram solicitados na aula de Língua Portuguesa como os livros da coleção Vaga-lume e de vários autores como José de Alencar, Machado de Assis, Mario de Andrade, Clarice Lispector e tantos outros.
Professora F	Todos os tipos, principalmente coletâneas
Professora G	Na infância as histórias em geral, com personagens que viviam aventuras ou situação como as minhas, que eu me identificava. No ensino médio conheci leituras mais universais e lia com prazer: Shakespeare e outros, o desafio da leitura rebuscada me movia a aprender coisas novas.
c) Poder citar os títulos de suas obras preferidas?	
Professora A	Os clássicos <i>Infantis</i> , <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>P.S Eu te amo</i> , <i>Querido John</i> , e todos os livros de romances.
Professora B	Conto de fadas Clássico, <i>O sítio do Pica Pau Amarelo</i>
Professora C	<i>O Conde de Monte Cristo</i> e <i>O pequeno Príncipe</i> .
Professora D	<i>A moreninha</i> , <i>Dom Casmurro</i> , <i>Iracema</i> e <i>Capitães de Areia</i>
Professora E	Da coleção Vaga-lume: <i>A ilha perdida</i> , <i>Menino de asas</i> , <i>Aventuras de Xisto</i> ; Raquel de Queiroz: <i>O quinze</i> ; Odete de B. Mott: <i>A 8ª série</i> ; José de Alencar: <i>A Senhora</i> e <i>Vidas Secas</i> .
Professora F	<i>A menina que roubava livros</i> , <i>Pequeno Príncipe</i> , <i>O Príncipe</i>
Professora G	Pablo Neruda – <i>Com sonetos de Amor</i> ; Isabel Alende Paula – <i>A casa dos espíritos</i> ; Gabriel Garcia Marquez – <i>Cem anos de solidão</i> ; Érico Veríssimo – <i>O tempo e o Vento</i>
d) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(a) leitura(s)?	
Professora A	Estou lendo o livro <i>Se eu ficar</i> leitura deleite.
Professora B	<i>Como eu era ante de você</i> , leitura deleite.
Professora C	No momento não.
Professora D	Não.
Professora E	Minhas leituras no momento, têm sido com a finalidade de ampliar conhecimentos sobre a alfabetização.
Professora F	Sistema de Escrita Alfabética
Professora G	Estou lendo por prazer: Rubem Alves – <i>Um céu numa flor silvestre</i> – <i>A beleza em todas as coisas</i> .

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Organização: a autora.

Observando a resposta para cada alternativa do item “Vivência literária” buscamos traçar o panorama das influências na infância e vida adulta para a formação leitora atual das professoras, sendo assim, o primeiro questionamento foi: a) **Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infanto-Juvenil ou textos próprios à infância?**

Como esta resposta implica recuperar a memória de infância para ser elucidada, algumas devolutivas ficaram ambíguas. Por exemplo, a Professora C disse conforme quadro 12 que não se recordava, contudo, pelas obras que marcaram sua infância/adolescência podemos supor que seu primeiro contato com a leitura não foi com livros indicados pela escola, pois não é raro textos literários que provocam discussões mais polêmicas serem evitados em ambiente escolar. Temos, no universo de 6 professoras restantes,³ que tiveram seu primeiro contato com a literatura na escola, duas em casa e 1, a professora G, que afirmou ter sido em ambos, sendo mais marcante seu envolvimento com obras literárias na escola.

Podemos considerar que o ambiente escolar exerce influência na formação de leitores, as próprias docentes viveram essa experiência em suas infâncias e adolescências. Nas observações feitas nas salas de aula pudemos averiguar como eram ofertadas essas dinamizações com as caixas do Pnaic e refletir se esses momentos marcavam as formas como interagiam com seus alunos.

Outra questão levantada: b) **Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?** Tivemos 4 categorias de leitura enfatizada pelas professoras, dentre elas, os grandes clássicos da literatura universal e/ou brasileira, contos de fada, quadrinhos e gêneros diversos, todos citados por duas professoras. O que nos chama atenção é o fato de apenas a Professora A citar os contos de fadas nesse período da vida como obra apreciada. Contudo, a resposta anterior da mesma elucidada o fato, quando relata que sua professora era responsável em realizar as leituras, o que nos leva a indagar: temos então as preferências da participante ou de sua professora à época? Muito provavelmente o gosto foi associado à série em que o interesse foi despertado, possivelmente na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental.

Passamos às predileções: c) **Pode citar os títulos de suas obras preferidas?** Nesse momento pudemos verificar se as obras lidas na infância e adolescência marcaram sua trajetória literária e as fizeram pender para a apreciação daqueles tipos de textos em suas escolhas.

Ao associar as respostas para as questões b e c alguns indícios foram encontrados, ora se mantém a coerência entre predileção e títulos, percebidos nas respostas das Professoras A,

D e E. Ora parece haver um amadurecimento literário, como apresentaram as Professoras C, F e G. Em uma terceira situação observamos um distanciamento entre as respostas, que pode significar mudança no gosto literário ou que as obras não foram marcantes, como demonstra a Professora B ao dizer que lhe interessava as “revistas em quadrinhos: Turma da Mônica” e seus títulos preferidos são os contos de fadas clássicos e histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo.

A questão que encerra este item: **d) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?** As respostas que obtivemos indiciam que as Professoras E e F não distinguiram textos literários e textos não literários, pois mencionaram leituras sobre alfabetização. As Professoras A, B e G estão lendo textos literários e as Professoras C e D não estavam lendo nenhuma obra naquele momento.

As respostas tanto positivas quanto negativas sobre estarem em contato com livros literários nos levam a pensar: quais são os conhecimentos dessas professoras sobre o assunto? Como sistematizam suas aulas/atividades com literatura infantil? E ainda, será que utilizam critérios de seleção para oferecer às crianças obras literárias?

Os próximos itens do questionário ajudarão a esclarecer sobre os saberes das professoras quanto à literatura, em específico a última alternativa do item 2, e no item 3 alternativas e e f.

4.2.3 Conhecimento sobre Literatura

O item **2) Conhecimento sobre Literatura** foi composto por três alternativas propostas com o objetivo de resgatar a formação inicial das docentes quanto à temática da literatura infanto-juvenil e os conhecimentos construídos após a graduação, por meio da pergunta: o que é literatura infanto-juvenil? A resposta a esse questionamento considera elementos que sinalizam quais conhecimentos teóricos o professorado possui e se este influencia o trabalho didático dos mesmos.

A formação inicial e continuada interfere na constituição dos fazeres em sala de aula, contudo, não é o objetivo central desta pesquisa discutir tal temática (deixaremos tal problemática adormecidos para vãos futuros). No entanto, resgatar como se constituiu a inserção da literatura infantil nos cursos de formação de professores pode ajudar a desvelar suas influências nas grades curriculares, inclusive das participantes.

Dessa maneira, antes de analisarmos as respostas das participantes, resgataremos a implantação dos cursos de formação de professores e algumas políticas públicas que

normatizaram tal trajetória, que podem levar (ou não) à reflexão desse profissional sobre a temática, por meio de panorama histórico da inserção e valoração da disciplina de literatura infantil e suas interfaces nos cursos Pedagogia e Letras.

Inicialmente nos apoiaremos em Leda Scheibe (2008) que apresenta o texto *A formação de professores no Brasil: a herança histórica* para debater a trajetória da formação de professores no Brasil. A autora aponta três experiências nacionais, sendo a primeira “[...] o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934 como a primeira experiência brasileira para formação universitária de professores”. (SCHEIBE, 2008, p.47).

Nessa experiência inicial o caráter da formação era técnica, já que a formação teórica específica caberia a outras faculdades, como Filosofia, Ciências e Letras. Contudo, foi extinta quatro anos mais tarde por intervenção do Governo e da Igreja Católica.

Outra iniciativa foi realizada por Anísio Teixeira por meio da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, como anuncia a autora, o qual perdurou entre os anos de 1935 a 1939. Por fim, com pretensão de ser modelo na formação de professores, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A estrutura para a formação de professores pautou-se em cinco seções como revela Scheibe (2008): Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, ancorando o trabalho intelectual e técnico em atividades culturais, preparação de professores para atuarem no ensino secundário e normal e inserção do tema **ensino** como objetivo de pesquisas acadêmicas.

O modelo adotado era o 3+1: três anos de bacharelado e um ano para licenciatura. Essa característica revela uma formação que secundariza o pedagógico, com o bacharelado aparecendo em primeiro plano, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, conforme explicita a autora: “[...]o bacharelado se constitui como área privilegiada. A Lei de Diretrizes e Base de 1961 não apresentou mudança significativa nesta estrutura de ensino das licenciaturas, tendo regulamentado apenas o funcionamento e controle [...]” (SCHEIBE, 2008, p. 48).

A Reforma Universitária foi preconizada somente sete anos depois, regulamentada pela Lei nº 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968), que diferenciava as licenciaturas: a) para classes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, por meio de habilitações por área de conhecimento, b) habilitações específicas para o ensino do segundo grau.

Outro movimento de reformulação dos cursos de licenciaturas aconteceu no final da década de 1970. O curso de Pedagogia formava os especialistas em educação, promovendo discussões para uma unidade na formação da área da Educação. Scheibe (2008, p. 48) traz as

contribuições deste movimento: “[...] esta discussão nacional contribuiu para a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas”.

Contudo, temos ainda nos dias atuais formações nos cursos de licenciaturas nos moldes 3+1, que distanciam conhecimentos específicos e pedagógicos. Essa organização educacional superior influencia a formação dos professores dos cursos de Letras e Pedagogia e pode significar práticas dos futuros profissionais descontextualizadas em relação à literatura infantil.

A discussão sobre a formação de professores é perpassada pela qualidade dos cursos de licenciatura e pelas questões sociais. Freitas (2012, p. 217), ao observar a “[...] expansão massiva da educação superior pública”, nos alerta para inserção efetiva de classes populares nestes cursos, que buscam unidade “entre teoria e prática”.

Nota-se que atualmente segundo a autora que a qualidade dos cursos de licenciatura está vinculada ao acesso dos acadêmicos oriundos das classes populares devido à democratização do ensino superior no país, por vezes financiada por políticas nacionais que asseguram o acesso. Para medir a qualidade dos cursos de licenciatura temos dois sistemas de avaliação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e o Exame Nacional de Desempenho de Estudante - Enade, que tem a difícil tarefa de traçar o perfil dos cursos superiores no Brasil e revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Um possível caminho para superar os desafios da formação com qualidade dos professores, que não se finda nos cursos de formação inicial, passa pela reflexão que o próprio professor deve conceber sobre sua *práxis*. Alarcão (2011, p. 44) em seu livro: *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* referem-se à formação reflexiva do professor como um ato consciente: “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são existentes”.

O professor pode se constituir profissionalmente de maneira coletiva e colaborativa quando a escola passa a ser um *lócus* para reflexões, ou seja, se a própria escola se constituir como reflexiva.

Com esse panorama de conquista e validação da literatura infantil na escola nos anos de 1970, o próximo passo foi adentrar as universidades, mesmo que em um primeiro momento tenha causado estranheza, como aponta Silva (2009). Alguns fatores, porém, deram

conta de validar a sua presença no universo acadêmico, como por exemplo, a qualidade das obras literárias destinadas às crianças e volume de sua produção.

Na década de 1980, conforme já mencionado, o curso de Letras reconhece a Literatura Infantil Brasileira como disciplina curricular, possibilitando de maneira definitiva a visibilidade para a produção de livros infanto-juvenis. Para Silva (2009), esse movimento confirmou a estreita relação entre o público leitor, a inserção desta literatura no universo acadêmico e o movimento de crítica da literatura infantil, por meio do aumento do número de pesquisas sobre a temática e sua conquista de espaço no ambiente acadêmico.

Diante dessa breve contextualização, temos como atribuir relevância, por exemplo, ao período de formação de cada professora, pois consideraremos como estava naquele momento o cenário dos cursos de formação e quais eram suas perspectivas mesmo que de maneira geral.

Voltando ao questionário, agora com novos elementos sobre a literatura infantil e sua inserção nos cursos de formação de professores, temos a alternativa **a** que busca saber se as docentes tiveram enquanto acadêmicas ou após sua graduação formação específica sobre literatura infantil ou infanto-juvenil. As devolutivas remeteram à importância dada ao tema, já que em uma gama de 7 professoras apenas 3 tiveram a disciplina.

Dentre as professoras que deram respostas positivas a essa pergunta (Professoras A, E e G), a Professora **A**, que estudou Pedagogia na UFRN, escreveu: “na universidade optei por cursar a disciplina de literatura infantil, foi uma experiência muito boa [...]”. Esse trecho indica que a disciplina era optativa e foi escolhida por ela. A Professora **E**, que não havia informado onde cursou sua graduação, respondeu apenas sim. E a Professora **G**, que foi acadêmica da UFMS, teve a disciplina na graduação e em uma especialização.

Constatamos que a inserção da disciplina de literatura infantil ou Infanto-juvenil na UCDB aconteceu de maneira tardia, já que a Professora **C**, egressa dessa universidade, respondeu não ter tido a disciplina e justificou desta forma “Muito pouco. Formei-me em 89 não era tão enfatizado o tema”. Outras duas egressas da mesma instituição, Professoras **B** e **F**, formadas em 2001 e 2007, respectivamente, revelaram que suas experiências com literatura para crianças aconteceram em forma de projetos.

A alternativa **b** do item **2** procurou investigar a participação das docentes em cursos, palestras ou seminários que tivessem promovido formação continuada abordando a literatura infantil na escola. As intenções com essa questão foram: a) mapear os eventos que serviram para compor o *métier* do professor, e b) se as professoras consideram o Pnaic como formação

continuada em serviço que abordou/abordará²⁸, perspectivas ligadas a literatura infantil na escola.

Acreditávamos que todas as professoras dessem respostas positivas a segunda possibilidade de formação, já que as sete pesquisadas participaram do programa. Porém, nem todas consideraram sua participação como processo de formação quando a literatura infantil foi o foco.

Quatro professoras apontaram o Pnaic como processo de formação de literatura infantil na escola. A Professora **A** afirmou: “Participei do Pnaic que abordava temas relacionados à alfabetização dentre elas leitura deleite [...], sequências didáticas do sistema de escrita alfabética.” A Professora **B** compactua com a professora anterior ao relatar que o programa atrelou, segundo ela, “[...] a leitura deleite e a literatura na construção de sequências didáticas e inseri-las em nossa rotina de sala de aula”. Já a professora **F** foi sucinta ao dizer que “Sim, oferecido pelo Pnaic, curso direcionado a língua portuguesa e literatura”. Por fim, a professora **G** respondeu que “Sim, no Pnaic, por exemplo, leitura de livros e refletir sobre sua utilização no contexto de sala de aula”.

Podemos considerar diante das respostas apresentadas, em primeiro lugar, que como apontam as Professoras **A** e **B**, o Pnaic orienta que o trabalho com leitura de obras de literatura na sala de aula deve ser o disparador para sequência didáticas e parte da rotina instituída em sala de aula, ou seja, o abre alas de um assunto que faz parte do currículo da turma, este um dos objetivos do programa. A observação *in loco* possibilitou averiguar em qual momento e circunstância foram realizadas as leituras de obras literárias, como foram escolhidos os livros para esse momento e se eles fazem parte de uma série de atividades interligadas.

Este momento juntamente com a última pergunta do item **2** revelou a concepção de literatura infantil e infanto-juvenil que as professoras possuem, indagação da alternativa **c**. Transcrevemos na íntegra trechos significativos para melhor expor e extrair elementos para esta análise.

A Professora **A** assim respondeu “Entendo por literatura infantil as obras destinadas as crianças cujo tema está relacionado ao universo infantil”. Refletir sobre tal resposta implica questionar: quais são os temas do universo infantil? Será que o universo infantil é representado nas obras infantis, ou são vistas sob a ótica do adulto?

²⁸Segundo fontes da Secretaria de Educação de Campo Grande (SEMED), o PNAIC voltou após suspensão do governo federal, abordando a avaliação na unidade escolar, e as formações para os orientadores de estudos iniciaram no mês de novembro.

A resposta da Professora **B** relacionou-se mais a como oportunizar a literatura em sala de aula do que ao seu entendimento sobre o tema: “É o trabalho realizado com livros paradidáticos que poderá e deverá ser inserida na rotina semanal do aluno [...]”. Acreditamos que esses livros paradidáticos mencionados sejam as obras complementares e acervos do Pnaic. A docente continua: “[...] podendo ser trabalhada com leitura feita pelo professor, compartilhada ou pelo aluno.”

A Professora **C** escreveu: “Uma literatura que desperta o interesse das crianças. De acordo com a idade e realidade do momento que estão vivendo.”

Já a Professora **D** questiona o conteúdo das obras para tentar defini-la: “[...] o conteúdo dessas obras depende da idade do leitor, para os menores os livros são constituídos de poucas palavras e mais imagens [...]”.

A ideia de literatura infantil apresentada pela Professora **E** considera o que a literatura oferece ao seu público: “[...] é a porta de entrada ao mundo da leitura, é a possibilidade de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criar, a compreender a realidade”. Percebemos nesta resposta algumas funções da literatura o enriquecimento e formação cultural das crianças.

A Professora **F**, compactua com suas colegas **C** e **D** ao definir literatura infantil pela idade cronológica do seu público alvo e aproxima-se da professora **E** ao considerar a literatura para crianças responsável em “aguçar a imaginação”.

Por fim, a Professora **G**, embora tenha respondido de maneira sucinta a indagação, entende a literatura como arte: “Um tipo de texto, de expressão artística, para o público infantil”. Temos aqui indícios de uma visão mais ampla do que é literatura, distante da ideia institucionalizada muitas vezes atribuída a ela, como ferramenta para a escolarização.

4.2.3 Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa.

O item **3** visava mapear como cada professor que participou do Pnaic articulou os conhecimentos, materiais e estratégias para o trabalho com o acervo de literatura infantil em sala de aula. Para tanto, os professores foram submetidos a 7 perguntas. O questionário encontra-se no Apêndice C dessa dissertação.

De maneira geral, foram esses os assuntos abordados: a) a participação no Pnaic e em quais áreas; b) se foi apresentado o material Literatura na Hora Certa, conforme aponta o guia; c) qual acervo foi disponibilizado - Literatura na Hora Certa ou Pnaic acervos I, II e III - e sua apresentação pela escola; d) de qual forma o material literário recebido está organizado

nos espaços de sala de aula e como se dá sua utilização pelas crianças; e) como é sistematizada a utilização do material em sala de aula; f) como é articulado o momento destinado à literatura infantil na sala de aula; g) e, por fim, se todos os professores tem conhecimento da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e de que maneira as crianças estão sendo preparadas.

A apresentação das respostas das professoras neste item foi organizada de maneira agrupada, ou seja, a análise está apresentada por meio do conjunto de respostas, já que existe uma sequência de informações que deve ser vista de maneira que uma complemente a outra.

4.2.3.1 Professora A

A Professora A participou do Pnaic nos anos de 2013 e 2014, nos ciclos de língua portuguesa e matemática. Relatou não ter recebido formação com o material Literatura na Hora Certa e que o acervo fornecido pelo MEC e destinado pela escola para sua sala foi o “acervo I”, juntamente com todas as orientações dadas pelo programa. Segundo a docente, “[...] uma parte do material fica no cantinho da leitura [...] e a outra fica guardada na caixa.” (PROFESSORA A).

A docente se organiza realizando rodízio mensal das obras, que são utilizadas na hora da história. Foram citados alguns títulos de obras e o trabalho didático é assim descrito: “[...] são organizadas etapas de sistematização no planejamento [...] de modo a explorar os eixos pertinentes a alfabetização.” (PROFESSORA A).

Os momentos de leitura ocorrem duas vezes na semana, no início das aulas. Segundo a educadora, pode ser leitura deleite ou sistematizada, assim justificada: “[...] a leitura agregada à oralidade estão presentes no currículo do 1º ano”. (PROFESSORA A), o que demonstra preocupação em dar conta do Plano Anual que compõe o que será ensinado durante o ano letivo.

Por fim, ao ser questionada se conhece a ANA, disse que sim e que segue todas as orientações da Semed a fim de garantir que seus alunos desenvolvam as habilidades necessárias para seguir para o segundo ano, já que no 1º ano existe a progressão automática, ou seja, todas as crianças são aprovadas para a próxima série.

As informações fornecidas por essa educadora nos permitem considerar que sua participação no Pnaic foi efetiva, já que demonstra compreender a base do programa que visa alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, a fim de garantir-lhes os direitos de aprendizagem.

O Capítulo I desta dissertação em sua seção 1.5.3 “Programa de Alfabetização na Idade Certa-Pnaic” apresenta 5 princípios que orientam a articulação entre todos os segmentos do programa, orientadores de estudo, professores e práticas até atingir o alvo: a criança.

Por outro lado, ao considerar a literatura infantil no que se refere à organização e o trabalho didático da professora, temos indícios para acreditar na prática da literatura como instrumento didático, não percebemos a literatura pela literatura, uma vez que a preocupação demonstrada foi apenas com o que o programa apregoa.

Diante deste cenário refletimos: poderiam ser realizados outros momentos com crianças do 1º ano para despertar por meio da literatura infantil a construção cultural do aluno? A professora teria autonomia para superar sua preocupação em realizar sempre leituras de livros como sequência didática e/ou curricular? Temos um ponto de discussão e voltaremos a ele ao concluir esta seção.

4.2.3.2 Professora **B**

A Professora **B** participou do Pnaic nos ciclos de matemática e interdisciplinaridade, não cursou o ciclo de língua portuguesa, desta maneira justificou o desconhecimento sobre a Literatura na Hora Certa e o acervo destinado à turma, já que estava de licença médica durante o ano no qual foi ofertado este ciclo.

Quanto à disposição do material, informa que fica no cantinho da leitura na caixa própria deste espaço, sendo todos os dias recolhidos para a preservação dos títulos. Ainda que não tenha participado da formação de língua portuguesa, os momentos com uso do acervo fazem parte de sequência didática defendida pela docente, uma vez que segundo a mesma essa metodologia permite abordar várias áreas do conhecimento.

Ao observamos a resposta da professora ao item **f**, que indaga sobre esses momentos de utilização do acervo, constatamos uma contradição, pois sua resposta foi que a hora da história faz parte da rotina e acontece por meio da leitura deleite realizada diariamente. A dúvida quanto a tal organização foi elucidada na etapa de observação, que será apresentada posteriormente.

Ao questioná-la sobre a ANA, a resposta foi genérica, a professora tem conhecimento e acredita que as crianças são preparadas para este momento durante todo o processo de alfabetização.

Considerando-se as especificidades desta pedagoga do 2º ano, que participou da pesquisa e não participou do ciclo de língua portuguesa, a mesma recebeu da coordenadora da

escola (que participou do ciclo de língua portuguesa) orientações de como desenvolver seu trabalho didático, e assim suas práticas literárias fazem parte de sequências didáticas.

4.2.3.3 Professora C

Esta educadora atua na classe de 3º ano e participou de todos os ciclos: língua portuguesa, matemática, interdisciplinaridade. No entanto, afirmou não se lembrar de ter tido formação com o acervo Literatura na Hora Certa e que não recebeu orientações ao recebê-lo. A sala apresenta a seguinte organização, segundo a professora: “[...]as caixas ficam no armário sempre coloco à disposição, mas guardo todos os dias”. (PROFESSORA C). Sendo assim, a utilização é em forma de sequência didática, conforme orientação recebida pelo programa, e os momentos destinados à hora da história são sempre no início da aula, pertinente à maneira como está sendo trabalho com literatura.

Ao tratar sobre a ANA, fomos surpreendidos com a resposta da professora, que afirma não haver preparação para a avaliação. De acordo com a Professora C, “[...] é marcado a data, nós somos comunicados”. A estranheza se deve ao fato desta turma participar este ano da referida avaliação.

A resposta desta pedagoga que participou dos três ciclos do programa nos chama a atenção. Ao retornarmos à subseção anterior deste capítulo, podemos associar algumas informações: identificamos que essa professora concluiu sua graduação há mais tempo, em 1989, em uma instituição que, segundo ela, não enfatizou o estudo sobre literatura infantil; e a definição que deu para literatura infantil foi voltada para a cronologia do público leitor. Assim, inferimos que desde a graduação não foi construído conhecimento sobre questões literárias e a formação continuada do programa não deu conta de fechar as lacunas deixadas na formação inicial.

A proposta de intervenção que apresentaremos toma corpo a partir da constatação de que a formação do docente sobre literatura infantil e o trabalho com textos literários, que muitas vezes não acontece nas academias e em formações continuadas, nas poucas vezes que aparecem nos programas do Governo Federal, não têm dado conta de aprofundar teoricamente os conteúdos necessários para permear o trabalho didático do professor.

4.2.3.4 Professora D

A quarta docente participou dos ciclos de língua portuguesa e matemática, também não teve formação e/ou conhecimento sobre a Literatura na Hora Certa e respondeu não ter recebido orientação do Pnaic de como usar os livros do acervo que está em sua classe.

Sua organização é da seguinte forma: deixa no armário o acervo com acesso liberado aos alunos. Quanto à utilização das obras, faz seu uso quando o tema da obra está relacionado ao assunto que tratará com a turma e para leitura e interpretação.

À hora da leitura acontece diariamente, no início da aula. A docente leciona no 3º ano do ensino fundamental e afirma que prepara seus alunos para a avaliação por meio de atividades que desenvolvam suas competências, deixando-os aptos para a ANA e segundo ela “para a vida”. (PROFESSORA D).

Está é uma professora formada pela UNESP no ano de 2002 e não teve em sua graduação e formação continuada à disciplina de literatura infantil, condição que nos leva a refletir que a mesma não considerou o Pnaic como promotor de práticas pedagógicas com literatura e que seus conhecimentos e trabalho com obras literárias é uma construção solitária e empírica. As práticas utilizadas, por exemplo, leitura e interpretação, provavelmente consistem em atividades vivenciadas pela própria educadora enquanto aluna das classes de alfabetização.

4.2.3.5 Professora E

A pedagoga participou dos três ciclos do programa, não teve conhecimento sobre o acervo Literatura na Hora Certa e recebeu os acervos I, II e III. Informou que as orientações sobre sua utilização aconteceram na formação do Pnaic.

Na turma do 2º ano há o cantinho da leitura e os livros ficam à disposição dos alunos, o trabalho com as obras ocorre de maneira sistematizada, por meio da sequência didática, e segundo a educadora a turma possui um projeto de leitura. A mesma tem conhecimento sobre a ANA e acredita que as crianças são preparadas, pois as atividades contemplam as habilidades que fazem parte desta avaliação.

As indicações dadas pela professora nos permitem considerar que a mesma construiu ao longo de sua formação conhecimentos sobre literatura infantil, uma vez que, ao observarmos o seu perfil, percebemos que cursou essa disciplina em sua graduação. A resposta por ela dada à alternativa c do item 2 evidencia nossa constatação, já que vê a literatura para crianças como disparador para a imaginação, criatividade e compreensão da realidade, o que é indicativo de conhecimento teórico. Esse conhecimento transparece em sua

prática literária, pela forma operacional de trabalho com **sequências didáticas** com obras infantis, refletindo a formação recebida pelo Pnaic.

4.2.3.6 Professora **F**

Esta professora participou de todos os ciclos do Pnaic. Na alternativa **b** disse ter conhecimento fornecido pela escola sobre o acervo Literatura na Hora Certa, já na alternativa **c** afirma possuir o acervo I. Cruzando as informações, a educadora acredita que o acervo I que está em sua classe é o acervo Literatura na Hora Certa, mas nas observações que fizemos *in loco* averiguamos que esta informação estava equivocada. O acervo fica dentro do armário e semanalmente é utilizado pelos alunos, por meio de práticas diversificadas, segundo a pedagoga.

Por fim, respondeu conhecer a ANA e que as professoras- referindo-se às docentes do 3º ano - preparam os alunos.

Essa professora foi sucinta em suas respostas. Pelo que foi respondido, relaciona literatura infantil à língua portuguesa e suas práticas estão atreladas, certamente, à formação recebida no Pnaic, o que marcou a utilização dos livros como disparadores para outros assuntos.

4.2.3.7 Professora **G**

A pedagoga participou apenas do ciclo de língua portuguesa, não conhece o acervo Literatura na Hora Certa, esclarece que a disponibilização do acervo na escola veio com orientações das técnicas da Semed, com acompanhamento *in loco* realizado pela equipe municipal do Pnaic e, segundo a docente, com algumas interferências, entre elas “sugestões, apresentações e estudos de situações didáticas”. (PROFESSORA **G**).

A resposta dada à alternativa **d** deste item indica que existem 2 acervos em sala. O fato deve-se à professora dar aulas em dois períodos para a mesma série e estar na mesma sala. Já utilizou por diversas vezes alguns títulos como disparador de assuntos dos estudos em classe. Segundo a Professora **G**, “parte do estudo da base alfabética, na abordagem de assuntos específicos”. A professora relata que tem um projeto de leitura, desdobramento do plano anual que acontece com tarefa de leituras em casa, roda de leituras e leitura em dupla.

Em relação à ANA, a professora do 2º ano tem conhecimento e informação que sua turma participa da Provinha Brasil, avaliação nos mesmos moldes desta avaliação, e que as crianças são ensinadas a ler e escrever com autonomia.

A referida professora apresenta uma construção de conhecimentos sobre literatura para crianças que vem desde sua graduação, passa pela formação do programa e reflete-se em classe. Alterna efetivamente a literatura como disparadora de assuntos didáticos e, ao mesmo tempo, como conhecimento cultural, já que indicou esta concepção em sua resposta, citada anteriormente, sobre o que seria literatura infantil. Em sua prática inseriu um projeto de leitura, contudo não fornece detalhes de quais são os textos que as crianças utilizam nesse projeto.

Encerramos as análises dos questionários com algumas inquietações que podem não ser respondidas ao final desta pesquisa, mas podem servir para reflexões futuras. Percebemos que todas as professoras apoiam sua prática literária relacionando-as às sequências didáticas, tivemos duas educadoras que desenvolvem projetos específicos de leitura, contudo não sabemos quais textos e quais obras do acervo do Pnaic são utilizadas.

Confirmamos nossa hipótese, já que nas três escolas participantes da pesquisam não chegaram os acervos do Programa Literatura na Hora Certa apresentado no Capítulo I e que é específico sobre literatura infantil, sendo que os títulos disponibilizados são os acervos I, II e III. Obtivemos resposta positiva a outra hipótese, a de que algumas obras dessas caixas são utilizadas como disparadoras para assuntos específicos do currículo das turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental, já que seu enredo serve a esse propósito, conforme análise feita no mesmo capítulo citado.

É necessário aproximar a lente de nossa análise e considerar: como, a partir do Pnaic, a literatura Infantil passa a ser vista na escola? Será que as sequências didáticas sistematizam as práticas literárias ao ponto de as tornarem apenas introduções de temas curriculares? E, por fim, em relação à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: os resultados obtidos são satisfatórios?

Buscaremos responder a essas questões, ou pelo menos compreender porque são assim desenvolvidos os trabalhos com literatura infantil e se os resultados são pertinentes.

4.3 Corpus: Práticas Literária sem Sala de Aula

O período de observação aconteceu entre os meses de novembro e dezembro. Foi utilizado um roteiro para que houvesse em cada classe observada o mesmo olhar, instrumento

no qual definimos dois segmentos a serem vistos, a fim de esmiuçar alguns pontos de interesse: a) Organização do Espaço e Obras Literárias, e b) Práticas de leitura.

O primeiro enfoque deve-se ao fato de que a disposição de materiais e a facilidade ou dificuldade de acesso a eles em sala de aula, e em especial às obras literárias, influência de maneira positiva ou castradora os alunos. Como está disposto o acervo pode determinar o interesse do leitor em sala de aula, assim, no primeiro item procuramos descobrir se: a) Existe espaço destinado à prática de leitura em sala? Como a professora organiza o momento da leitura? b) As obras literárias ficam permanentemente disponíveis às crianças? Como acontece esta disposição do acervo em sala?

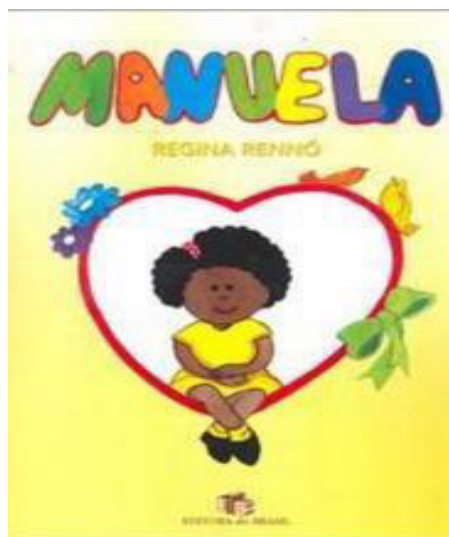
Já o segundo item objetivou apresentar a obra escolhida e como foi conduzida a prática literária nas turmas, por meio das alternativas: a) A professora fornece informações sobre a obra, como o título, o autor e se está pertencendo a algum programa federal? b) Os momentos de leitura fazem parte da rotina da turma? A professora oportunizou a interação entre o leitor e a história ouvida? Como as crianças reagiram ao ouvirem a história? c) Qual a intencionalidade da leitura da obra? A professora deixou clara sua finalidade/objetivos? e d) Após a leitura quais foram os encaminhamentos dados pela professora? As crianças realizaram alguma produção e/ou atividade?

Com o intuito de considerar como são as práticas de leituras em cada classe de alfabetização apresentaremos e analisaremos as turmas de 1º, 2º e 3º anos respectivamente, uma vez que dessa forma podemos visualizar como o trabalho com textos literários ou não literários acontece em cada série e se há distinção entre tais práticas, já que todas as educadoras envolvidas participaram dos estudos do Pnaic no mesmo polo.

No dia em que fomos à Escola 1 para observar a Professora A que leciona no 1º ano não foi possível ver como é a organização do espaço e disposição destinado aos livros, já que a sala estava repleta de produções realizadas pelas crianças para a feira científico – cultural que acontecera no sábado anterior.

O livro lido foi *Manoela*, de Regina Rennó (2004), e não faz parte dos programas federais destinados a leitura ou literatura. Foi possível constatar que o momento de leitura faz parte da rotina da turma, que consistiu, no dia observado, em trabalhar o dia da semana e mês do ano, realizar a chamada coletiva por meio de músicas e, conforme o roteiro/horário da aula de língua portuguesa, realizar a leitura da obra.

Figura 23. Livro *Manuela*.



Fonte: Indica Livros (2016)²⁹

Nesse momento, todos estavam em roda, cada um se acomodou como queria (deitados ou sentados) e ficaram à vontade para ouvir a história, que teve seu início pela capa sendo explorada completamente, resgatando conhecimentos que as crianças já possuíam. Ficou evidente que é a prática de utilização de fichas é corriqueira para a turma.

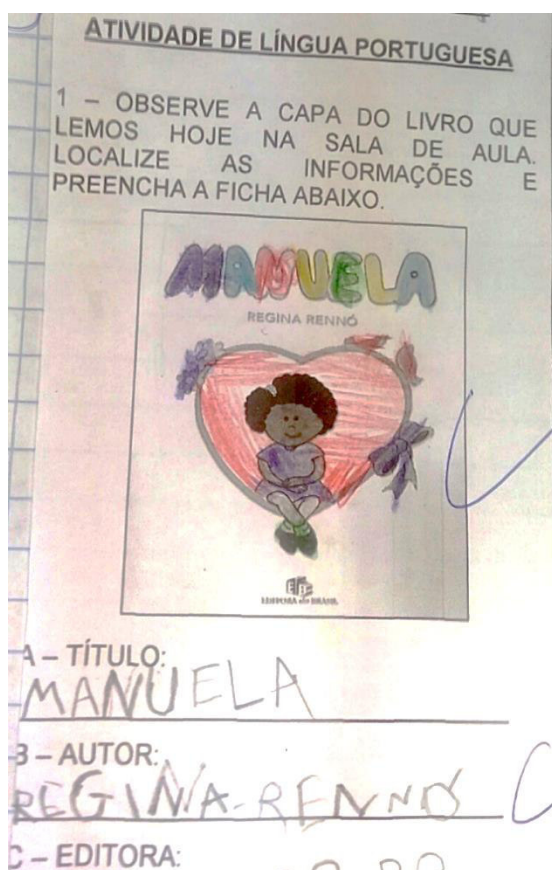
Conforme a professora ia lendo a história de uma menina negra e adotada que teve a difícil tarefa de levar para a escola a primeira foto com seus pais, as crianças iam prestando atenção e questionando, ou até mesmo trazendo seus conhecimentos prévios sobre o assunto. A educadora conduzia a história de maneira agradável, atribuindo sentido quando indagada por algumas crianças.

A intenção da docente era trabalhar os elementos da capa, o que percebemos na atividade desenvolvida, que foi identificar e registrar o título, autor e editora. A maioria das crianças realizou com autonomia a atividade proposta, pintaram a capa do livro conforme seus desejos (Cf. Figura 24).

Houve, nesse caso, a realização de sequência didática na aula de língua portuguesa, mesmo a educadora não utilizando uma obra pertencente ao Pnaic.

²⁹Disponível em: <http://indicalivros.com/pdf/manuela-regina-renno>. Acesso em 17 jul. 2016.

Figura 24. Atividade proposta pela Professora A para alunos do 1º ano.



Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora A.

O que percebemos ser mais significativo neste caso foram as intervenções trazidas pelas próprias crianças ao ouvirem a história e questionarem ou relatarem situações vividas ou que habitavam seus imaginários, o que certamente garantiu o envolvimento do grupo.

A atividade de localização de elementos peritextuais apresentada poderia acontecer mesmo se não ocorresse a leitura integral da história, pois são informações contidas na capa e com orientação da educadora poderia ser realizada por todos.

Ao observar esta atividade em específico algumas ponderações podem ser feitas, a primeira é sobre o título, como o livro ficou circulando entre as crianças foi constatado que o nome do livro está escrito com letras coloridas e a criança assim o fez, reproduzindo o que lhe foi apresentado; a segunda é sobre o fato do coração pintando pelo aluno ser colorido de vermelho, está uma marca socialmente construída, desde pequenos relacionamos o vermelho ao coração representado o sangue que circula pelo corpo, e assim foi projetado pelo aluno.

Abramovich (1997, p. 16) ressalta a importância de ouvir histórias para a formação leitora, pois promove aprendizados que ultrapassam os conhecimentos tradicionais dos bancos escolares, como, por exemplo, discutir com crianças de 1º anos sobre a adoção, um assunto

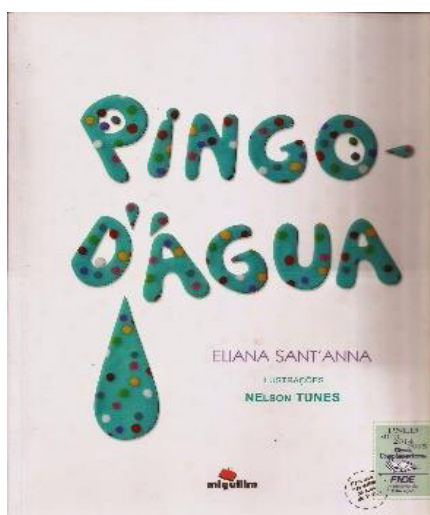
tão comum a vida de todos: “Ah, como é importante ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo...”

Não podemos subestimar os alunos que estão no início da alfabetização, limitando-nos a trazer títulos que consideram apenas a idade cronológica do público leitor. É necessário transpor seus saberes, especialmente aqueles garantidos, principalmente, nas boas obras literárias.

Na outra classe de 1º ano, da Professora F, não foi observado um espaço específico destinado à leitura, uma vez que, conforme a professora já havia anunciado em sua resposta a essa questão no questionário, os livros ficam guardados no armário e seu acesso é restrito, ou seja, somente a professora pode retirá-los e, depois de utilizados, voltam a ficar inacessíveis aos alunos. Esse fato nos chama atenção por se tratar do 1º ano da fase de alfabetização, no qual seduzir os pequenos leitores pode determinar ou não o seu interesse por textos literários.

O ato de ler aconteceu com todas as crianças sentadas em roda próximas à professora. O título escolhido foi *Pingo d'água*, de Eliana Santana (2010), e faz parte do acervo obras complementares PNLD 2013, 2014 e 2015.

Figura 25. Livro *Pingo d'água*.



Fonte: Editora Miguilim (2016)³⁰

A roda de leitura faz parte da rotina, o que fica evidenciado pela organização dos pequenos ao ser anunciado que seria hora da história, pois se dirigiram com autonomia à frente e sentaram-se para ouvir a professora, que leu para eles um enredo que tratava sobre o ciclo da água. Mesmo que de maneira implícita ficou evidenciado que a intenção ou o foco

³⁰Disponível em: http://www.editoramiguilim.com.br/novo_site/. Acesso em 17 jul. 2016.

principal da leitura foi o ciclo da água no planeta e os fenômenos físicos e químicos que a compõe. Após a exploração desses conhecimentos, com perguntas realizadas pelas crianças que partiam para o assunto de maneira mais lúdica, totalmente compreensível pela faixa etária, a educadora trazia o foco para conhecimento morfológico de algumas palavras-chaves, apoiando-se na família silábica para que as crianças realizassem seu registro. A professora fez o ditado e as crianças escreveram no caderno, o que foi corrigido individualmente pela mesma.

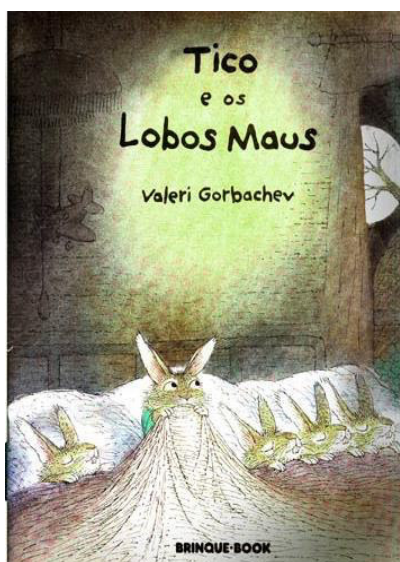
Diante da concepção apresentada pela professora no questionário sua prática literária é coerente a sua ideia sobre literatura infantil, ao responder qual obra literária está lendo a mesma respondeu sobre sistema de escrita alfabética, a devolutiva indicia que para a educadora o que lê é literatura, ou seja, não há separação entre livros de literatura e livros científicos, por exemplo, e a ideia está presente quando desenvolve práticas literárias com seus alunos.

Não temos registros ilustrativos, já que se tratou de uma atividade acessível apenas à docente. Outra constatação que fecha as turmas de 1º anos é a preocupação da professora em atribuir sentido curricular ao momento da leitura, aproximando a Língua Portuguesa da Ciências, haja vista que a leitura e atividade desenvolvida na sequência didática se refere a escrita das palavras e conceitos de ciências. Não houve efetivamente a promoção da formação de leitores, o que aconteceu foi a utilização do gênero literário para inserir conceitos sobre o ciclo da água e grafia das palavras, concomitantemente.

Passamos agora às três turmas de 2º ano. A primeira é da Professora **B**, da Escola **1**, cuja classe possui o cantinho da leitura, contudo os títulos não ficam permanentemente expostos já que pode haver extravios por parte de outros alunos da escola. Ao anunciar que seria a hora da leitura a turma se organizou na frente da educadora conforme seus desejos, o que demonstra que esta é uma prática frequente, pois sabiam em qual espaço deveriam se instalar para ouvir histórias.

O título foi *Tico e os lobos maus*, de Valeri Gorbachev (1999), obra pertencente ao acervo de obras complementares PNBE e que trata dos sonhos e pesadelos e de como a figura materna exerce a função protetora da prole.

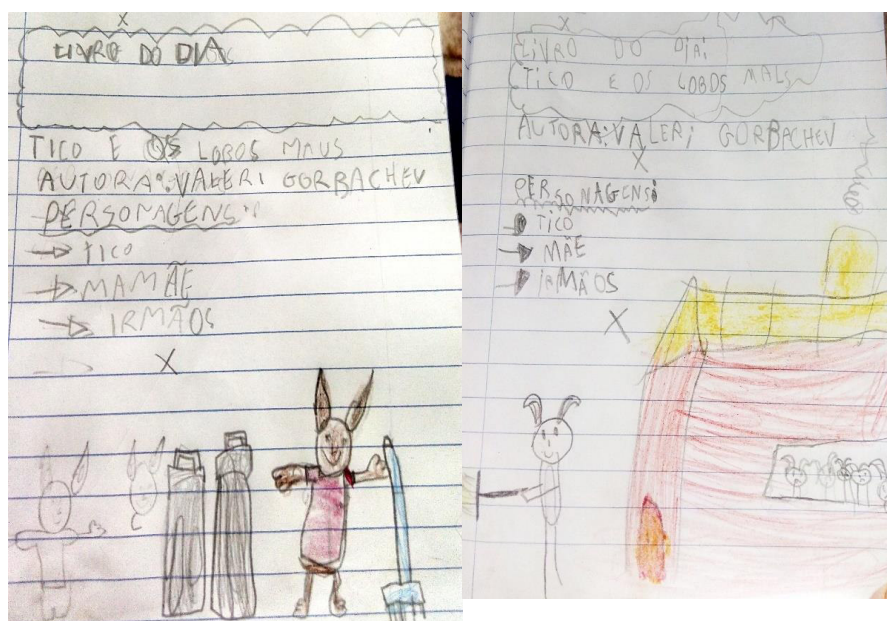
Figura 26. Livro *Tico e os lobos maus*.



Fonte: Editora Brinque Book (2016)³¹

As crianças conheciam a história e a cada página interagiam junto à professora, trazendo novos elementos e resgatando situações do próprio cotidiano. A intenção da docente foi trabalhar os itens que compõe um livro por meio da leitura das informações constantes na capa. Após, as crianças buscaram os personagens principais e desenharam suas partes preferidas (Cf. Figura 27).

Figura 27. Atividades referentes ao livro *Tico e lobos maus*.



Fonte: dados fornecidos pela Professora B.

³¹Disponível em: <https://www.brinquebook.com.br/tico-e-os-lobos-maus.html>. Acesso em 17 jul. 2016.

As próprias crianças conduziram esse momento, demonstrando que já conheciam qual a sequência: localizar o autor, pesquisar as personagens e realizar o desenho da parte que mais gostam. Ao representar em forma de desenho, as crianças mobilizam o que o enredo traz, e seus possíveis significados. Os dois desenhos ilustram a figura materna protegendo a ninhada, no qual se observa que em ambos a mãe está com a vassoura afugentando os lobos maus. A representação protetora atribuída à figura feminina nesta comunidade é significativa, já que o entorno da escola é um lugar em que muitas crianças são criadas por avós, tios ou até irmãos.

O sentimento de abandono é constante e a proteção que aparece na história pode ser uma maneira de fugir da realidade em que vivem, pode ainda haver crianças que se identificaram com os lobos maus. É nesse momento que a literatura infantil tem sua função latente ao mobilizar emoções, sentimentos e consciência que nem sempre são socialmente compreendidos. Nos melhores textos literários infantis, nem sempre há a exaltação acrítica de figuras como a do mocinho, ou de valores como a família convencionalmente instituída pela sociedade, ou mesmo o final feliz. Ao contrário, o leitor pode ser levado a torcer pelo anti-herói, já que essa pode ser a realidade de muitos alunos.

De maneira geral, a educadora alcançou os seus objetivos, porém, poderia ter explorado todos esses elementos de uma forma que outros desafios fossem lançados as crianças, instigando-as a descobrirem situações antes não exploradas, uma vez que se tratou de uma obra já lida.

A sala de aula da Professora **E**, na Escola **2**, possui o cantinho da leitura com alguns títulos organizados pela educadora, contudo, no dia da observação a leitura aconteceu com as crianças sentadas nas carteiras todos enfileirados.

Nessa sala, a rotina é registrada todos os dias no quadro e as crianças fazem interferências, sinalizando que sabem o que vai acontecer. A turma possui ficha de leitura, que no dia da observação não foi utilizada, pois a professora deu outro encaminhamento que também se mostrou ser de conhecimento de todos os alunos, levando-nos a crer que a professora explora a leitura de maneira diversificada.

O livro escolhido foi *Usando as mãos: contando de 5 em 5*, de Michael Dahi (2012), inédito para a classe e pertencente ao acervo de obras complementares do PNBE 2013, 2014 e 2015 para uso do 2º ano.

Figura 28. Livro *Usando as mãos: contando de 5 em 5*.



Fonte: Livraria Cultura (2016)³²

O momento da leitura foi organizado seguindo algumas etapas:

1. A professora realizou a leitura de forma a manter o interesse e atenção da turma, criando expectativas a cada página ao explorar a história que tratava de agrupamentos de 5 em 5. O enredo trazia conhecimento matemático de diferentes elementos que poderiam ser agrupados, possibilitando a inferência das crianças que exploravam diversos ângulos para a resolução dos problemas provocados pela professora, a qual sempre aceitava e as incentivava a exporem suas ideias;
2. Nesta etapa a professora deu novamente voz às crianças para que realizassem o relato da história, com a mediação da regente que a cada página instigava a todos a se lembrar do que viria a seguir, questionando-as sobre qual algarismo representava a contagem e quais os elementos (animais, objetos e plantas) a representaria, como veremos a seguir nos desenhos da turma. Foram feitos, ainda, registros no quadro de giz das ideias levantadas pelas crianças;
3. Foram distribuídos folhas de papel sulfite e giz de cera, previamente separados para o registro em forma de desenho, que tinha como objetivo avaliar o entendimento das crianças em relação ao texto ouvido e sua capacidade de relacionar esse conhecimento com outras situações diferentes daquelas apresentadas pela história, mostrando-se, portanto, uma atividade contextualizada e bem planejada.

³²Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/usando-as-maos-contando-de-cinco-em-cinco-29943594>. Acesso em 17 jul. 2016.

Figura 29. Registros da atividade com o livro Usando as mãos: contando de 5 em 5.



Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora **E** da Escola **2**

A aula foi dinâmica, a professora atingiu os objetivos anunciados, apoiando-se na sequência didática e buscando articulação com outras disciplinas. Devido à nossa experiência como educadora, compreendemos que essa interlocução proporcionou para as crianças um momento favorece a alfabetização, com possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Porém no que se referem à formação leitora os encaminhamentos para este fim se mostram ainda atrelados à preocupação em alfabetizar, sendo que a literatura aparece como meio/instrumento e a seu favorecimento é tímido, percebido quando a professor realiza a exploração oral e o reconto lúdico.

Com a Professora **G**, da Escola **3**, encerramos as observações das turmas dos 2º anos. A mesma organizou a roda, que acontece diariamente e, no dia da observação, foi realizada em frente ao quadro. A professora explicou que o dia seria atípico, pois as crianças estavam se

preparando para feira científico-cultural que iria acontecer na escola. Não foram vistos títulos dispostos para acesso das crianças.

A educadora seguiu sua rotina como de costume, fez a leitura de dois contos africanos pertencentes à obra *Histórias africanas para contar e recontar* de Rogério Andrade Barbosa (2012), um falava sobre girafas e outro do camaleão, dois animais típicos deste continente, realizando interlocução com as aulas de história e geografia como anunciou às crianças. Foram captados conhecimentos prévios dos pequenos, que estavam familiarizados com a região de origem do conto.

Figura 30. Livro *Histórias Africanas para contar e recontar*.



Fonte: Editora do Brasil (2016)³³

³³Disponível em: <http://www.editoradobrasil.com.br/lojavirtual/detalhe.asp?codigo=53801800101>. Acesso em 17 jul. 2016.

Figura 31. Reprodução do conto *Porque a girafa tem o pescoço comprido*.



Porque a girafa tem o pescoço comprido

Há muito, muito tempo, a girafa era um animal igual aos outros, com um pescoço de tamanho normal. Houve então uma terrível seca. Os animais comeram toda a erva que havia até mesmo as ervas secas e duras, e andavam quilômetros para ter água para beber.

Um dia, a Girafa encontrou o seu amigo Rinoceronte. Estava muito calor e ambos percorriam lentamente o caminho que levava ao bebedouro mais próximo e lamentavam-se.

- Ah, meu amigo – disse a Girafa, – vê só... Tantos animais a escavar o chão à procura de comida... Está tudo seco, mas as acácias mantêm-se verdes.

- Hum, hum – disse o Rinoceronte (que não era – e ainda não é – muito falador).

- Seria tão bom – disse a Girafa – poder chegar aos ramos mais altos, às folhas tenras. Há muita comida, mas não conseguimos lá chegar porque não conseguimos subir às árvores.

O Rinoceronte olhou para cima e concordou, abanando a cabeça:

- Talvez devêssemos ir falar como o Feiticeiro. Ele é sábio e poderoso.

- Que bela ideia! – disse a Girafa. – Sabes onde fica a casa do Feiticeiro?

O Rinoceronte acenou afirmativamente e os dois amigos dirigiram-se para a casa do Feiticeiro após matarem a sede.

Depois de uma caminhada longa e cansativa, os dois chegaram à casa do Feiticeiro e explicaram-lhe ao que vinham. Depois de ouvi-los, o Feiticeiro deu uma gargalhada e disse:

- Isso é muito fácil. Voltem amanhã ao meio-dia e eu dar-vos-ei uma erva mágica. Ela fará com que os vossos pescoços e as vossas pernas cresçam. Assim, poderão comer as folhas tenras das acácias.

No dia seguinte, só a Girafa chegou à cabana na hora marcada.

O Rinoceronte, que não era lá muito esperto, encontrou um tufo de erva ainda verde e ficou tão contente que se esqueceu do compromisso. Cansado de esperar pelo Rinoceronte, o Feiticeiro deu a erva mágica à Girafa e desapareceu. A Girafa comeu sozinha uma dose preparada para dois. Sentiu imediatamente uma sensação estranha nas suas pernas e pescoço e viu que o chão estava a afastar-se rapidamente.

- Que engraçado! pensou a Girafa, fechando os olhos, pois começava a sentir-se tonta.

Passado algum tempo abriu lentamente os olhos. Como o mundo tinha mudado! As nuvens estavam mais perto e ela conseguia ver longe, muito longe. A Girafa olhou para as suas longas pernas, moveu o seu pescoço longo e gracioso e sorriu. À sua frente estava uma acácia bem verdinha... A Girafa deu dois passos e comeu as suas primeiras folhas. Após terminar a sua refeição, o Rinoceronte lembrou-se do compromisso e correu o mais depressa que pôde para a casa do Feiticeiro.

Tarde demais! Quando lá chegou já a Girafa comia, regalada, as folhas da acácia.

Quando o feiticeiro lhe disse que já não havia mais ervas mágicas, o Rinoceronte ficou furioso, pois pensou que tinha sido enganado e não que fora o seu enorme atraso que o tinha prejudicado. Tão furioso ficou que perseguiu o Feiticeiro pela savana fora.

Diz-se que foi a partir desse dia que o Rinoceronte, zangado com as pessoas, as persegue sempre que vê uma perto de si.



Figura 32. Reprodução do conto *Porque o camaleão muda de cor*

Porque o camaleão muda de cor



Há muitas e muitas luas, a lebre e o camaleão eram amigos inseparáveis.

Naquele tempo, o interior da África era percorrido a pé por longas caravanas. Todos carregavam pacotes e cestos à cabeça, repletos de cera e borracha, que trocavam por panos nas vendas dos comerciantes brancos nas vilas situadas junto ao mar.

A lebre e o camaleão, tão logo ouviam o cântico e o alarido dos carregadores, se arrumavam rapidamente para seguir atrás dos homens.

Os dois gostavam de fazer negócios também e, com suas pequenas trouxas, marchavam na retaguarda das alegres comitivas. Os carregadores traziam guizos e campainhas presos aos tornozelos, fazendo uma barulheira infernal, que servia para afugentar as feras selvagens do caminho.

A lebre, sempre apressada, fazia tudo correndo. Assim que chegava à loja do homem branco, trocava rapidinho sua cera por tecidos multicolores e dizia para o camaleão:

– Já estou indo - e sumia pela mata afora.

O camaleão, muito calmo, respondia:

– Não tenho pressa - e regressava lentamente para a imensa floresta.

A lebre, atrapalhada ia perdendo, pelos atalhos, os tecidos que conseguia, por causa de sua correria.

É por essa razão que a apressadinha anda até hoje vestida com um pano cinzento, sujo e desbotado.

O lento e responsável camaleão juntou muitos tecidos das mais variadas tonalidades, e é por isso que ele pode trocar de cor a toda hora.

A leitura contou com intervenção curiosa de muitas crianças, e a regente considerou todos os conhecimentos agregando sentido a eles, mesmo aqueles que não estavam no contexto no momento, indicando que iriam pesquisar para que as próprias crianças chegassem às suas conclusões. Este momento foi produtivo e instigante já que os animais africanos não fazem parte do cotidiano dos pequenos e eles puderam construir em seu imaginário, cada qual a seu gosto, as características de cada um deles.

Nesse caso, o processo foi mais adequado do que o produto, já que os textos lidos apresentam ensinamentos morais e não representam as espécies dos animais em questão, pois assumem comportamentos humanos. As interações, questionamentos e curiosidades dos animais reais estavam evidentes e a relevância dada pela educadora aguçou ainda mais a vontade das crianças conhecê-los.

Para Abramovich (1997), as histórias servem também a esse propósito, quando afloram a imaginação. Então, o ato de ler segundo a autora, consiste em “[...] suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Consideramos, ainda, que ler pode ir além de responder perguntas como a autora define. Ler pode provocar perguntas ainda mais elaboradas, como nesse caso, em que o contato com os animais apresentados provavelmente seria mediado apenas pelos meios de comunicação.

Por fim, chegamos às observações das duas classes de 3º ano. Na sala de aula da Professora C, da Escola 1, não foi encontrado um espaço destinado exclusivamente à leitura, a mesma aconteceu nas próprias carteiras com todas as crianças enfileiradas. Contudo, a caixa de livros com vários exemplares estava à disposição no fundo da sala. No dia da observação aconteceu a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e, conforme os alunos concluíam suas provas, pegavam aleatoriamente os livros para folhear.

Quando todas as crianças terminaram a avaliação a educadora apresentou o livro que seria lido no dia: *E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito*, de Brian de Moses e Mike Gordon (2001). O exemplar não era inédito, o que deixou a professora surpresa.

Figura 33. Livro *E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito.*



Fonte: Editora Scipione (2016).

A finalidade era utilizar a leitura como suporte para o projeto da feira científico-cultural que no ano de 2016 tratou sobre valores.

Temos aqui um exemplo das discussões travadas nesta dissertação, o caráter moralizante atribuído à literatura infantil, como se fosse função dela a educação de seus leitores. A literatura infantil está a serviço da formação humana e cultural, todavia, como cada sujeito se relacionará com ela, transpõe o alcance do fenômeno literário. O fato de o enredo discutir o respeito não significa que ao final da leitura todos os ouvinte sairão com a noção de respeito assimiladas. Talvez alguns sujeitos se identifiquem com a temática às avessas, já que a ética é sempre pessoal, podendo o leitor mirim, por estar em constante formação, interiorizar e mobilizar sentimentos e atitudes para uma mudança, mas essa não é a razão principal pela qual a literatura infantil existe e deva ser apresentada às crianças.

Na classe a leitura foi dialogada, a regente lia e as crianças argumentavam exemplificando alguns fatos ocorridos com os próprios alunos e apontando comportamentos inadequados dos colegas, outras vezes desviavam-sedo assunto com comentários descontextualizados.

Após a leitura foram distribuídos materiais para que as crianças realizassem desenhos sobre as lições aprendidas que mais chamaram sua atenção. Novamente, ao desenharem, alguns colegas apontavam para os outros dizendo que estavam desenhando, mas, na prática infligiam essas regras de boa convivência.

Figura 34. Atividades sobre o livro *E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito*



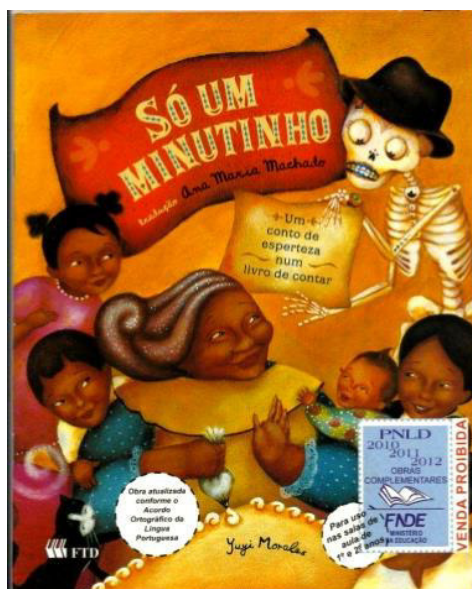
Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora C da Escola 1

Como o tema tratado no livro já estava estagnado por ser o foco da feira da escola e já ter sido lido por outra educadora, os alunos se dedicaram mais ao desenho do que a ouvir a história, que na ocasião não era interessante.

Na sala da última docente, Professora D, da Escola 2, não localizamos o cantinho da leitura, conforme anunciado pela educadora no questionário, seus exemplares ficavam no armário.

A história do dia foi *Só um minutinho*, de Yuyi Morales (2006), traduzido por Ana Maria Machado e pertencente ao acervo de obras complementares 2010, 2011 e 2012. A leitura aconteceu por meio do data show, o livro foi digitalizado e a educadora o projetou.

Figura 35. Livro *Só um minutinho*.

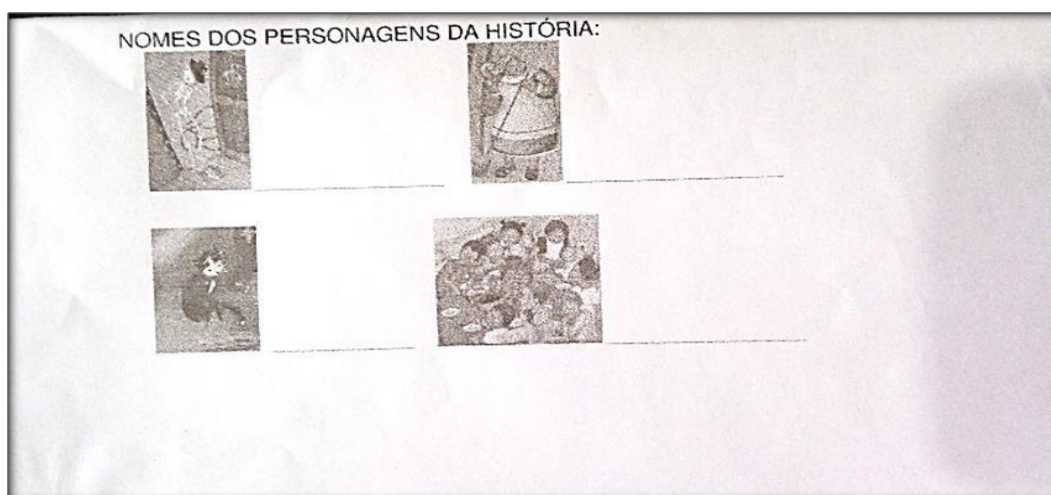


Fonte: Livraria Cultura (2016)³⁴

Não era uma obra inédita, pois, segundo as próprias crianças, a professora já a havia lido. Contudo, a utilização do data show como suporte chamou a atenção dos pequenos leitores, embora a projeção não tenha sido de boa qualidade, o que fez a docente recorrer algumas vezes ao exemplar para compreender o que estava escrito.

Após ouvir a história de acumulação as crianças realizaram algumas atividades: 1) reconhecer os nomes das personagens; 2) conhecer a autora por meio de um pequeno texto apresentado pela docente; 3) interpretar a história; e 4) escrever bilhetes. Essas atividades foram disponibilizadas pela regente para a nossa pesquisa.

Figura 36. Atividade de reconhecimento das personagens do livro *Só um minutinho*.




Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora **D** da Escola **2**

³⁴Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/so-um-minutinho-3203573>. Acesso em 18 jul. 2016.

Figura 37. Atividade sobre a autora do livro *Só um minutinho*

4 – CONHECENDO A AUTORA.



YUYI MORALES NASCEU EM 1.968, EM XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO. IMIGROU PARA OS ESTADOS UNIDOS EM 1994. CASADA COM TIM, ELA TEM UM FILHO CHAMADO KELLY. COM BASE EM SUA HABILIDADE COMO NADADORA COMPETITIVA, DECIDIU FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DE XALAPA. TRABALHOU COMO TÉCNICA DE NATAÇÃO DURANTE DOIS ANOS. YUYI FOI APRESENTADORA EM PROGRAMA DE RÁDIO INFANTIL, 1997-2000. FEZ PÓS-GRADUAÇÃO EM ESCRITA CRIATIVA. ELA É UMA AUTORA E ILUSTRADORA CUJOS LIVROS GANHARAM VÁRIOS PRÊMIOS, TAIS COMO PRÊMIO PURA BELPRE. ATUALMENTE, ELA VIVE NO NORTE DA CALIFÓRNIA.

LEIA O TEXTO SOBRE A VIDA DA AUTORA E RESPONDA:

A) ONDE NASCEU YUYI?

b) VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DESSE LUGAR?

C) COM O QUE ELA TRABALHA ATUALMENTE?

D) ONDE ELA RESIDE? VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESSE LUGAR?

Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora **D** da Escola **2**

Figura 38. Atividade de escrita de bilhete.

10 – VAMOS CRIAR UM BILHETE EM AGRADECIMENTO AO SENHOR ESQUELETO POR ELE TER DEIXADO A VOVÓ CAROCHA MAIS UM POUQUINHO COM SEUS NETINHOS.

Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora **D** da Escola **2**

Figura 39. Atividade de interpretação da história do livro *Só um minutinho*

5 – NO LIVRO "SÓ UM MINUTINHO" DE YUYI MORALES, A VOVÓ CAROCHA USOU DE ESPERTEZA PARA COM O SENHOR ESQUELETO. VAMOS RELEMBRAR AS TAREFAS FEITAS POR ELA?

SÓ UM MINUTINHO SENHOR ESQUELETO! EU JÁ VOU COM VOCÊ, MAS ANTES TENHO SÓ QUE...

VARRER _____

FERVER _____

FAZER TORTILHAS COM _____

FATIAZ ESTAS _____

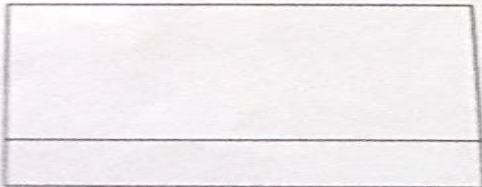
DERRETER _____

COZINHAR _____

ENCHER _____

ARRUMAR ESSES _____

6 – QUE ANIMALZINHO APARECE NA HISTÓRIA? DESENHE-O E INVENTE UM NOME PARA ELE.



Fonte: dados de pesquisa fornecidos pela Professora **D** da Escola **2**

A iniciativa da educadora em transpor a forma de contar história neste caso em que o enredo é de conhecimento dos leitores foi válida, mesmo com as dificuldades encontradas quanto à qualidade, já que se trata de uma turma em que quase a totalidade dos alunos está alfabetizada. Contudo, analisamos duas fissuras nessa prática: a primeira, subjugar o ato de ler sem seu meio de existir que é o livro, especialmente em uma turma em que ainda se constrói esse hábito, pode reforçar a tecnologia em detrimento da leitura de obras literárias; outra questão é a quantidade de atividades realizadas, descaracterizando ainda mais a função da leitura literária.

Ao chegar ao final deste capítulo é necessário realizar algumas reflexões sobre a leitura de obras literárias do Pnaic na escola, a partir do que lemos e vimos nas classes participantes da pesquisa.

Em primeiro lugar houve coerência entre o que as professoras responderam no questionário e o que foi observado nas turmas, o que validou nossos instrumentos metodológicos como uma escolha exitosa.

As análises dos espaços destinados à leitura e a disposição dos acervos teve como referente às recomendações contidas no manual do Pnaic, mencionadas no Capítulo I desta dissertação, sobre a necessidade de organização das salas de aula (BRASIL, 2015b, p.6.). Observamos que essas orientações não foram efetivamente colocadas em prática em nenhuma das sete classes envolvidas, uma vez que algumas turmas não possuem um local específico para leitura e o acesso ao acervo fica restrito ao desejo das educadoras, mesmo se tratando de turmas de alfabetização.

Como apresentamos acima, a leitura realizada em algumas salas aconteceu com as crianças sentadas nas cadeiras enfileiradas. Essa organização pode representar que as docentes consideram a hora da história como algo subjugado aos componentes curriculares. Abramovich (1997, p. 17) esclarece que as histórias existentes nas obras literárias podem trazer conhecimentos das disciplinas escolares “é através duma história que se pode descobrir outros lugares [...] é ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso”. Se a história não é o cerne daquele momento “deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática”, como vimos nas práticas das professoras.

Se as educadoras utilizam a literatura como pretexto para ensinar conteúdos programáticos, qual a necessidade em deixar aconchegantes os espaços onde se contam as histórias? Acreditamos que as bibliotecas deveriam abarcar essa função, mesmo que não estejam adequadas para esse fim. Não faz parte desta pesquisa conhecer ou discutir a fundo a realidade das bibliotecas das escolas participantes, mas diante de uma breve observação despreziosa, percebemos que este ambiente está aquém do que sugere o Pnaic e não atende de maneira convidativa os alunos.

Se as bibliotecas das três escolas estão sucateadas, as professoras deveriam estar preparadas para contar histórias às crianças. No entanto, novamente recorreremos às observações para afirmar que algumas não estavam, seja pela formação rarefeita que tiverem na graduação ou por não terem formação a contento em serviço para a promoção desta prática em sala de aulas. O que vimos foram professoras sendo surpreendidas, ao lerem para as crianças, com textos já trabalhados sem que as mesmas tivessem conhecimento, ou realizar novamente a leitura de títulos que não acrescentarem novos olhares as histórias recontadas, com raras exceções.

Como seria uma leitura contextualizada que realmente promovesse a formação leitora na escola? Apoiamo-nos em Abramovich (1997, p. 21) e concordamos com a ideia de que o ambiente bem preparado favorece o interesse dos pequenos leitores: “é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento”. Este envolvimento pode acontecer mesmo que não haja recursos materiais suficientes, como, por exemplo, bibliotecas bem equipadas. O próprio contador da história pode usar de recursos lúdicos para criar uma atmosfera que transporte o leitor/ouvinte a outro universo, o da história lida.

Selecionar criteriosamente o título escolhido, conhecendo o que será lido para a turma, é fundamental para que quem esteja contando não seja pego no contrapé. A falta de conhecimento do enredo é percebida conforme a leitura vai se desenrolando, quando são desperdiçados, por exemplo, o clímax da história, situações nas quais poderiam ser utilizados recursos sonoros para ressaltar situações cruciais nos textos lidos e que acabam não sendo evidenciados por falta de preparação prévia do contador.

Quanto à leitura propriamente dita, a atmosfera é dada, segundo a autora, por palavras-chave, aquelas que quando pronunciadas remetem à contação de uma história, por exemplo, “era uma vez”, sentença que anuncia que é hora da história. Isso precisa ser ensinado ao leitor iniciante e, mesmo que algumas vezes ela não esteja no contexto do enredo, cada educador pode criar outras palavras que remetam a esse momento.

Não observamos obras do acervo de Obras Complementares ou acervo Literatura na Hora Certa do Pnaic sendo ofertadas aos leitores das classes de alfabetização. Contudo, constatamos que todas as professoras se preocuparam em realizar as sequências didáticas após a leitura, sendo que em algumas observações as atividades se sobressaíram à hora da história.

Analisamos, ao constatar essa prática, que o Pnaic tem como finalidade - apresentada pelas próprias educadoras nos questionários desta dissertação - instituir a sequência didática como eixo promotor da alfabetização das crianças do 1º ao 3º anos. Considerando a proposta do programa, todas as educadoras cumpriram com o que foram orientadas: ler histórias, realizar atividades relacionadas ao que foi lido e, por vezes, propor a interdisciplinaridade.

Mas, será que realmente essa organização didática está alcançando seus objetivos? Esta resposta deixaremos para pesquisa futura, ao analisarmos, por exemplo, a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA.

O que não podemos deixar de considerar nesse momento é o fato que, ao ouvir ou ler obras literárias, a produção das crianças é favorecida, ampliando seu imaginário e repertório cultural. O reconto, como realizado pela Professora E da Escola 2 com a classe de 2º ano, retrata como esse momento pode ser rico e superar as expectativas lançadas aos alunos. Os

desenhos também são outra forma de expressão fomentada pelas histórias, como confirma Abramovich (1997, p. 23): “ouvir histórias pode estimular o desenho”, além de ser uma forma de a criança exteriorizar seus sentimentos e – porque não? -seus conhecimentos.

Ao seguir, assumimos o desafio de realizar uma síntese crítica acerca da escolarização dos textos literários na escola a partir dos dados obtidos e analisados durante esse percurso de pesquisa e apresentar uma proposta de intervenção significativa e que efetivamente se concretize em práticas bem sucedidas e contextualizadas com as obras do Pnaic para as classes de alfabetização das escolas públicas.

SÍNTESE CRÍTICA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a real função do texto literário na escola atualmente faz-se necessário para promover práticas relevantes com livros de literatura infantil do acervo do PNAIC.

Não podemos desconsiderar os dados obtidos com os questionários e observações, os quais nos levaram a compreender que a formação acadêmica inicial tem se mostrado despreocupada com a literatura infantil e que a formação continuada tem considerado os acervos distribuídos pelo governo federal como parte de diferentes componentes curriculares e pretexto para sequências didáticas, reiterando o caráter meramente institucional de obras literárias na escola.

Como os textos literários são percebidos hoje na escola? Não muito diferente do que foi apresentado no capítulo 1 que resgatou, historicamente, a inserção da leitura literária na escola no século XIX. Conforme afirma Colomer (2007), a leitura de textos literários tem assumido uma função meramente pedagógica e doutrinadora, atendendo as necessidades dos professores. Zilberman (1988) defende a ideia que diante desta configuração a criança se afasta da literatura por considerá-la didatizante.

Ao observarmos, na realização da pesquisa, as práticas com obras literárias de professoras de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de 2 escolas públicas municipais, podemos afirmar que a escolarização do texto tem sido priorizada, o que consiste em um desafio a ser superado, justificando a proposta de intervenção que apresentaremos mais adiante.

Qual é então a relação entre texto literário e escola? Corroboramos com Lajolo (1993) quando discute que é na escola que o livro encontra seu porto seguro, pois, mesmo havendo mudanças nos conteúdos e no público que recebe e utiliza os textos, não houve mudança na relação de dependência entre literatura infantil e escola. Esse fenômeno pode ser percebido quando quantificamos o volume de exemplares distribuídos nas escolas. A autora revela quais os motivos para essa sedução que não é para os pequenos leitores e sim para os educadores:

A divulgação dos atraentes e coloridos volumes é eficaz e diretamente dirigida para o professor: a *adoção* do mestre a um ou outro título é essencial, dado que se traduz na adoção que multiplica as vendas. É preciso que sejam *adotados*, quer essa adoção ocorra *no varejo* da leitura daquele livro pelos vinte, trinta, quarenta alunos daquele professor, quer que ocorra *no atacado* da inclusão do dito livro nos acervos com os quais órgãos governamentais cumprem sua função de prover bibliotecas escolares. (LAJOLO, 1993, p.66, grifo do autor).

Outro paralelo histórico refere-se à nova configuração de escritores. Nos anos de 1930, escritores consagrados da literatura brasileira passaram a produzir para crianças, já que o mercado era propício e a literatura infantil se configurava como a literatura em ascensão. No entanto, conforme apresentamos no primeiro capítulo, agora que a literatura infantil está consolidada, o cenário, segundo Lajolo (1993, p. 66) é de “profissionalização dos escritores voltados para esse público”. Estes escritores profissionais dedicam-se exclusivamente a escrever para crianças, devido ao mercado ser mais atrativo, e participam maciçamente de eventos destinados à literatura, o que inclui visitas às escolas.

Os escritores das obras infantis perpetuam como Lajolo (1993, p. 67) cita, o “compromisso pedagógico”. Ainda que, acreditamos, tenha sido superada a tendência em usar os textos para estudo da gramática, em contrapartida a autora menciona a adoção de “uma espécie de modelo simplificado de análise literária”, que comprovamos em algumas atividades realizadas pelas turmas das classes observadas.

Lajolo (1993) descreve as práticas literárias mais comuns vivenciadas nas escolas com o propósito de ganhar adeptos para literatura infantil:

Entre as atividades hoje mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagem de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagem do livro; jogral ou coro falado quanto tem intimidade com a literatura infantil. (LAJOLO, 1993, p.70).

Encontramos essas atividades sendo realizadas diariamente nas salas de aula, inclusive nas sete turmas observadas, uma vez que não houve nenhuma atividade diferente das descritas pela autora, o que houve foram algumas educadoras que, diante deste repertório, ousaram significar esses momentos, o que consiste em outro desafio a ser superado nessa proposta de intervenção.

E por que os professores não superam essas práticas descontextualizadas e didatizantes que escolarizam o texto literário? Diante de todas as **tarefas** do professores, são lançados, como atrativos, livros infantis que ao final trazem propostas de atividades que facilitaria os fazeres dos educadores. Lajolo (1993) salienta que essa demanda de material só não supera as

solicitações dos próprios professores quando estes anexos não aparecem ao final dos livros de literatura adotados.

E quais as consequências dos receituários dos escritores/editoras? Acreditamos que a uniformização do pensamento, haja vista que percebemos todos os alunos respondendo da mesma forma as sequências didáticas das educadoras que investigamos e que realizaram esse tipo de atividade. Desperdiça-se, com isso, a criatividade e imaginação genuína. Considerando que o livro de literatura infantil na escola serve aos componentes curriculares e seus enredos aparecem como subsídio para outras áreas do conhecimento, as atividades que poderiam ser um escape para momentos livres das crianças na realidade são transformadas em atividades maçantes, sem realmente cumprir muitas vezes até mesmo os objetivos das sequências didáticas desenvolvidas. Ou seja, acabam não permitindo que a literatura infantil cumpra seu papel e também não promovem as habilidades pretendidas pelos educadores.

O professor, como um navegante solitário sem rumo, algumas vezes sem acesso ao conhecimento, ou participando de programas que atendem a algumas necessidades em detrimento de outras, tem sido colocado à prova por tendências ou abordagens que parecem dar conta daquilo que sozinho, às vezes, não consegue realizar, o que faz com que assuma práticas e conhecimentos sem questioná-los ou participar das discussões. Lajolo (1993) vai ao fundo da questão:

O problema é que atividades sugeridas indiferentemente para muitos milhares de alunos, distribuídos em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com os livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas da linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura. (LAJOLO, 1993, p. 72).

A descrição realizada pela autora em 1993 é ainda atual, considerando-se, por exemplo, as pretensões do PNAIC, que convoca professores alfabetizadores de todo o país, atraídos por bolsas de estudos para participar de encontros aos sábados para as formações com orientadores de estudos formados pelas universidades federais distribuídas pelo Brasil.

Essas formações vislumbram a organização da rotina das classes de alfabetizadoras por meio de sequências didáticas realizadas com obras dos acervos de livros de literatura do

PNAIC. As professoras têm a preocupação em dar conta de alguma maneira da articulação entre o enredo dos livros sugeridos e os conteúdos que deveriam associar deixando a literatura infantil amarrada às disciplinas. E a literatura como despertar para o mundo? Não é evidenciada, as educadoras não tem subsídios teóricos para travar essas discussões consigo e com o grupo de estudo do programa.

Percebemos no grupo de educadores que pesquisamos, todavia, que as mesmas assimilaram, pelos menos no que tange aos objetivos nos quais elas receberam formação, a organização das sequências didáticas. Preocupavam-se em dar continuidade à utilização do livro após a leitura, com atividades que relacionavam o texto aos conteúdos do dia. Desmistificamos, então, a crença de que seriam as professoras que não trabalhavam a literatura infantil na escola a contento.

Não podemos ser simplistas após todo o aporte teórico discutido na pesquisa até esse momento e considerar só a realidade atual das pedagogas envolvidas, é necessário considerar: toda a história da literatura infantil, a qual foi escolarizada e doutrinadora pelos detentores do poder desde o século XIX, como apresentamos no capítulo que abre este estudo. A própria finalidade do PNAIC, já exposta nesta dissertação vislumbra, em linhas gerais, sanar a distorção idade e alfabetização, um dos grandes entraves na educação, por meio de sequências de atividades. Essa iniciativa pode pelo menos dar um norte aos professores da sala de aula, mas, será eficaz só saberemos, talvez, com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. .

Todos estes fatores influenciam a prática do professor que ainda não promove a formação leitora às crianças, pois a preocupação se torna “alfabetizar”, e, neste contexto, podemos questionar: o programa este errado? A princípio, é cedo para saber. Acreditamos que, de modo geral, não, já que são claras suas intenções de garantir que a criança ao final do ciclo de alfabetização esteja apta a seguir a diante nos estudos.

A crítica é ao fato de novamente escolarizar a literatura infantil. Se dantes era realizada por meio das próprias vivências dos educadores, como vimos nos questionários, mais adiante nas suas formações equivocadas quanto ao tema, depois por meio dos escritores que sistematizam atividades ao final dos livros como suporte aos docentes, agora temos um programa nacional que avaliza essa prática em detrimento de outras. Nos parece que novamente a literatura infantil não tem valor neste universo.

Qual seria um caminho possível? Lajolo (1993) sinaliza para a retomada da responsabilidade do professor quanto às práticas leitoras e planejamento das atividades:

É nesse dialogo que as atividades de leitura adquirem sentido e podem, agora sim, tornar-se práticas significantes. Libertado da *imposição* delas, o professor poder, *voluntariamente* retornar a elas para – senhor de sua disciplina e de seu curso – selecionar aquelas que acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece de língua, linguagem e de literatura[...] (LAJOLO, 1993, p. 73, grifo do autor).

Para que o professor tenha condições de se libertar de todas as imposições derramadas sobre ele é preciso, em primeiro lugar, que o mesmo compreenda a condição na qual se encontra. De posse desta descoberta, é necessário refletir sobre sua condição e quais são as implicações para seus afazeres, suas escolhas e questionamentos em sala de aula.

A discussão de libertação das imposições que Lajolo (1993) nos traz não é exclusividade dos profissionais da educação que atuam com literatura infantil em classes de alfabetização, uma vez que atinge professores de todas as áreas que estão condicionados a esperar que programas, escritores, redes de ensino ou diretores ditem o que devem e como devem atuar em sala de aula.

Resgatando o objetivo geral desta dissertação contido na apresentação, chegamos ao momento de apresentar uma proposta de intervenção (Cf. Apêndice A), que pode ser um caminho para desatar o nó de nossa discussão, ou seja, discutimos o papel da literatura e a importância de que o trabalho docente resignifica que práticas literárias que favoreçam um conhecimento além dos conteúdos nos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. 5. ed. Scipione. São Paulo, 1997.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época).

ALMEIDA, João Vieira de. **Pátria**– Livro dedicado à mocidade brasileira. São Paulo: Casa Eclética, 1899.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena de [et. al.] (org.). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena sereia**. São Paulo: Edições SM, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BASÍLIO, João. **Gabi, perdi a hora!** Belo Horizonte: Lê Editora, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Histórias africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BILAC, Olavo. **Contos pátrios**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

_____. Decreto no 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1992.

_____. Lei 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: documento final**. Brasília, 2010.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Portal do FNDE. Notícias. **Alfabetização na Idade Certa terá mais literatura em sala de aula**. 2013a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4579-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-ter%C3%A1-mais-literatura-em-sala-de-aula>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. Edital de Convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional do Livro Didático - Alfabetização na Idade Certa 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

_____. PNBE na escola: literatura fora da caixa. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece** Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. Literatura na Hora Certa. Guia 2. 2º ano do ensino fundamental. PNLD/Pnaic Alfabetização na Idade Certa 2015b. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio**. São Paulo: Schwarcz, 2010.

BRENMAN, Ilan; ZILBERMAN, Ionit. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CAMPO GRANDE. Portal. Notícias. **Distribuição de escolas por bairros**. 2015. Disponível em: <http://www.capital.ms.gov.br/>. Acesso em 10 jul. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora. Nacional, 1965.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Lígia Cadermortori. São Paulo: FTD, 2010.

CELSO, Afonso. **Porque me ufano do meu País**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1901.

CISALPINO, Murilo. **O tamanho da gente**. São Paulo: Autêntica, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 1976.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 3.ed. Ática, 1985.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COPEES, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto “Literatura em minha casa”.** 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

COOKE, Trish. **Tanto, Tanto.** São Paulo: Ática, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DAHI, Michael. **Usando as mãos: contando de 5 em 5.** São Paulo: Meca, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARIA, Fernanda Cristina Ribeiro. **A Estética da Recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875).** 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

FEITOSA, Marcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura.** 2008. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Federalismo e Formação Profissional: por um sistema unitário e plural. Retratos da Escola,** Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu.** São Paulo: Moderna, 2010.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil no contemporâneo. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor.** 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Lenice. **A casa das dez Furunfunfelhas.** São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

GORBACHEV, Valeri. **Tico e os lobos maus.** São Paulo: Brinque-Book, 1999.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

JUNQUEIRA, Sônia. **Poesia na Varanda.** São Paulo: Autêntica, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita.** São Paulo: Ática, 2009.

LALAU (Lázaro Simões); LAURABEATRIZ. **O que levar para uma ilha deserta**. São Paulo: Leya, 2011.

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

LÓPEZ, Susana. **A melhor família do mundo**. Curitiba: Base Editora, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Palavra, Palavrinha e Palavrão**. São Paulo: FTD, 2010.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 2006.

MELLO, Roger. **Vizinho, Vizinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. 2007. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSES, Brian de; GORDON, Mike. **E eu com isso?! Aprendendo sobre respeito**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, Virginia de Souza Ávila. **Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa**. 2011. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA - PROLER. **O que é o Proler?** 2016. Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/o-que-e-o-proler>. Acesso em 30 jul. 2016.

RENNÓ, Regina. **Manoela**. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

SANTANA, Eliana. **Pingo d'água**. Belo Horizonte: Miguilim, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Porto. Asa, 2004.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVESTRIN, Ricardo. **É tudo invenção**. São Paulo: Ática, 2003.

SISTO, Celso. **A compoteira**. São Paulo: Prumo, 2011.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. São Paulo: Global, 2003. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção formação de professores).

TAYLOR, Sean. **Quando nasce um monstro**. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB. Oficinas do Prolerzinho são realizadas com apoio da Católica. 2013. Disponível em: <http://site.ucdb.br/noticias/extensao/11/oficinas-do-prolerzinho-são-realizadas-com-apoio-da-catolica/50153>. Acesso em 6 de julho de 2016.

VIEIRA, Adelina Lopes; ALMEIDA, Julia Lopes de. **Contos Infantis**: em verso e prosa. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1886.

ZILBERMAN, Regina et al. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: ÁTICA, 1987

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção.

A interlocução da formação reflexiva

1 Justificativa

A presente proposta de intervenção tem como tema evidenciar a real função do texto literário na escola, a fim de promover práticas relevantes com livros de literatura infantil do acervo do Pnaic.

Uma proposta de intervenção não pode ter a pretensão de passar receitas prontas que, por si só, como num passe de mágicas dos contos de fadas infantis, possam superar os desafios encontrados na formação de leitores que tenham prazer e encontre sentido na leitura literária.

Esses desafios consistem na tendência de escolarização do texto literário, conforme dados levantados na realização da pesquisa intitulada “A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: práticas literárias em sala de aula”, em que observamos as práticas com obras literárias de professoras de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de 2 escolas públicas municipais.

Temos a intenção de sugerir ações concretas que acreditamos favorecer o trabalho pedagógico nas classes de 1º ao 3º anos com obras literárias do acervo do Pnaic.

À constatação que a formação inicial das professoras participantes da pesquisa não abordou de forma abrangente e satisfatória os aspectos teóricos e históricos da literatura infantil e a formação continuada nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não conseguiu fomentar práticas menos didatizantes, ao contrário, tem incentivado, proposta de trabalho com sequências didáticas, na qual as obras de literatura sejam usadas como pretexto para inserir e reforçar conteúdos curriculares justifica-se a validade dessa proposta de intervenção, que se articula entre dois caminhos distintos, mas que se convergem.

O primeiro ancora-se na formação dos professores na própria escola, buscando articulação entre as pedagogas das classes de alfabetização e as professoras de língua portuguesa, que acreditamos terem uma formação acadêmica inicial mais próxima ao tema literatura infantil, para uma interlocução. Esses encontros formativos constituiriam a criação de um grupo de estudos no lócus escolar, o Grupo de Estudos de Literatura Infantil na Escola - GELIE, em que os professores de língua portuguesa contribuíssem com conhecimentos acadêmicos específicos.

O segundo caminho é a oferta de oficinas, esta uma ação prática, nas quais seriam selecionados livros de literatura infantil de maneira mais criteriosa, vinculadas as contações de histórias entre as próprias educadoras, leitura e atividades que contribuam para a formação leitora.

O terceiro, a culminância do GELEI, será a festa literária ao final de cada ano, aproximando as escolas participantes. Com a proposta de envolver os alunos por meio de exposições de obras literárias de valor, diferentes formas de contação de histórias e de representações teatrais, tarde de autógrafos e conversas com escritores locais, permitindo desta maneira experiências significativas e marcantes para a formação leitora das classes das professoras que fazem parte do projeto.

Os encontros visam articular conhecimentos das duas áreas envolvidas, os professores de língua portuguesa com conhecimentos teóricos mais específicos – esperamos que contribuam – e os pedagogos com exemplos práticos a serem analisados e discutidos, assim favorecendo a práxis.

É necessário despertar no professorado a ideia de formação reflexiva no lócus de trabalho, haja vista que na comunidade docente existem diferentes conhecimentos que, na maioria das vezes, não são socializados. Os momentos de estudo nem sempre atendem às necessidades em longo prazo de cada escola, seja porque já vem impostos pelas redes de ensino e muitas vezes tratam de assuntos administrativos, seja devido ao fato de buscarem atender necessidades imediatistas de problemas emergenciais. Dessa forma, são organizados reuniões e estudos para sanar dificuldades pontuais e não para discutir literatura infantil, por exemplo.

A escola precisa se mobilizar para propiciar ao seu professorado momentos de reflexão e, para tanto, é necessário que haja momentos de estudo. Alarcão (2011) discute a relação entre professor reflexivo e escola reflexiva, e a nossa proposta de intervenção parte desse pensamento, que o professor se constitui na escola.

No entanto, sabendo das dificuldades encontradas para superar concepções arraigadas, nossa justificativa se baseia na ideia de formação do professor e da transformação da escola. Alarcão (2011) nos ajuda a esclarecer essa rede colaborativa:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida do professor tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2011, p.47).

No que tange à literatura, e em especial a infantil, o professor precisa preparar-se para combater algumas amarras historicamente construídas e desconstruí-las.

Sendo assim, este projeto de intervenção busca promover reflexões teóricas e práticas dos professores alfabetizadores quanto ao despertar dos alunos para o universo literário, utilizando os acervos do Pnaic disponíveis em sala de aula, bem como aproximar os educadores de diferentes componentes curriculares para discussões sobre a literatura e literatura infantil.

Acreditamos que dessa maneira a formação leitora, que não se extingue ao final do ciclo de alfabetização, pode permanecer em foco nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, sem estar vinculada exclusivamente a programas.

Espera-se que, diante de uma postura reflexiva, possam de maneira autônoma ser promotores de práticas que despertem o interesse de seus alunos para a literatura, que os alunos naturalmente se vejam como leitores e que esta prática, despreziosamente (pelo menos para o aluno), favoreça a alfabetização.

2 Objetivos

2.1 Objetivos Geral

- Fomentar a compreensão sobre a real função do texto literário na escola, a fim de promover práticas relevantes com livros de literatura infantil do acervo do PNAIC.

2.2 Objetivos Específicos

- Compor o Grupo de Estudos de Literatura Infantil na Escola, o GELIE;
- Formar em exercício professoras alfabetizadoras e de língua portuguesa sobre a temática literatura infantil.
- Promover estudos sistematizados sobre literatura infantil;
- Realizar a seleção de obras de literatura infantil do acervo do PNAIC;
- Garantir a troca de experiências entre as educadoras por meio de oficinas que tratem da leitura literária.

3 Metodologia

A metodologia se configura em convidar, nas escolas participantes da pesquisa, as professoras das classes de alfabetização e um professor(a) de língua portuguesa, pelo menos, que tivesse interesse em compor o grupo.

A organização dos horários deverá acontecer no período destinado aos planejamentos dos professores. Para tanto, é necessário que seus horários sejam organizados pela coordenação pedagógica de forma que todos possam estar juntos, uma vez por mês, para realizar os estudos por um período de 2 a 4 horas, a depender da disponibilidade e flexibilização de horários da escola. Seria solicitada à direção que aderisse à proposta de organizar dois momentos: um para estudos teóricos, com distribuição prévia de materiais de estudo para leitura dos participantes para que as discussões pudessem ser mais frutíferas; e o outro momento destinado às oficinas práticas e dialogadas, também uma vez por mês com a mesma duração.

Este grupo piloto inicialmente cumprirá o período de aproximadamente um ano letivo, de março a dezembro de 2017, contabilizando 9 encontros para discussões teóricas pautadas nas bibliografias recomendadas pelo manual do Pnaic – Literatura na Hora Certa e outras indicações, e 9 encontros para oficinas e, por fim, o encerramento com a festa literária, cujos critérios para a escolha da escola anfitriã serão discutidos posteriormente. Esse será o momento de apreciação de práticas literárias para além paredes das salas de aulas.

Apresentamos ao final uma sugestão de possíveis temas e um cronograma, que poderão ser alterados conforme as necessidades e especificidades de cada escola.

Os textos que podem balizar essas discussões são entre outros possíveis:

- *Um gênero quadro a quadro: a História em quadrinhos.* (MENDONÇA, 2005)
- *A leitura dos quadrinhos.* (RAMOS, 2011).
- *Para que serve um livro com ilustrações.* (CAMARGO, 2003)
- *Estratégias de leitura.* (SOLÉ, 1998).
- *Contando histórias em versos- poesia e romanceiro popular no Brasil.* (TAVARES, 2005).
- *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.* (SILVA, 2009).
- *Como e por que ler os clássicos infantis desde cedo?* (MACHADO, 2009)
- *Como usar a literatura na sala e aula.* (FARIA, 2004)
- *Interação e mediação de leitura literária para a infância* (RAMOS, 2010)
- *Literatura Infantil gostosuras e bobices.* (ABRAMOVICH, 1997)

4 Cronograma

Atividades e temáticas do GELIE

Mês	Discussão teórica	Oficinas
Março	Literatura Infantil (breve resgate histórico)	Minhas vivências literárias
Abril	Literatura Infantil e os bens culturais	Apreciação literária
Mai	A criança e a seleção de obras do acervo do PNAIC	Seleção Literária
Junho	A indústria livreira	Roda de Leitura
Julho	Escolarização das obras literárias	Técnicas de Contação de Histórias
Agosto	Práticas Literárias	Atividades com obras literárias
Setembro	Programas de Leitura	Identificando os acervos da escola
Outubro	Formação leitora dos alunos	Experiências dos alunos
Novembro	Formação do professor e a literatura infantil	Mini seminário para troca de experiências
Dezembro	Festa literária	

5 Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. 5. ed. Scipione. São Paulo, 1997.

CAMARGO, Luis. **Para que serve um livro com ilustrações**. In: JACOBY, Sissa (org.). A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula)

MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002. p. 45, 69, 146.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Sousa. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et. al (Org.) Gêneros Textuais e Ensino. 4ª ed. Lucena. Rio de Janeiro, 2005

RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação literária para infância**. Campinas, SP: ALB/Global, 2010.

_____. **A Leitura dos Quadrinhos**. 2ª ed. Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Vera Maria T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar do Projeto de Pesquisa “**A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA**”, desenvolvido por Alessandra Ferreira Braga Carrilho, acadêmica do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Registro acadêmico 3051, sob a orientação da Prof.^a Dra. Lucilene Soares da Costa. A pesquisa objetiva discutir o papel da literatura infantil na escola contemporânea, por meio das contribuições do trabalho docente como fator preponderante ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como entender como são organizadas atividades no campo da literatura infantil nas classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em três Escolas Municipais de Campo Grande.

Caso aceite participar desta pesquisa, ela ocorrerá de forma voluntária, sem ônus ou compensações financeiras e sem riscos de qualquer natureza. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos e acadêmicos, sendo que suas respostas serão tratadas de maneira anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados dados pessoais ou da instituição à qual pertença. Da mesma forma, por ser voluntária, a participação poderá ser interrompida por meio da comunicação escrita ao pesquisador, através do e-mail: alessandrafbc@gmail.com sem nenhum prejuízo ao professor pesquisado, ao pesquisador ou a instituição à qual pertença.

Eu,....., professora de educação infantil na escola..... declaro que li e compreendi o presente termo de consentimento, sendo que minhas dúvidas foram esclarecidas autorizando assim minha participação nesta pesquisa.

Campo Grande, ___ de ____ de 2016.

Professor	Alessandra F. B. Carrilho	Lucilene Soares da Costa
(Pesquisado)	(Pesquisador)	(Orientador)

Apêndice C. Termo de Autorização da Instituição



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Caro diretor (a),

Esta escola está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa **A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA** sendo desenvolvida por Alessandra Ferreira Braga Carrilho RGA 3051, acadêmica do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sobre a orientação da Professora Dra. Lucilene Soares da Costa. A pesquisa objetiva discutir o papel da literatura infantil, por meio das contribuições do trabalho docente como fator preponderante ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como entender como são organizadas atividades no campo da literatura infantil nas classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em três Escolas Municipais de Campo Grande.

A participação nesta pesquisa ocorrerá de forma voluntária, sem ônus ou compensações financeiras e sem riscos de qualquer natureza. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos e acadêmicos, sendo que suas respostas serão tratadas de maneira anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados seus dados ou a instituição ao qual pertença.

Sendo sua participação voluntária, a qualquer momento você poderá retirar a mesma do presente estudo através de comunicação escrita ao pesquisador, através do e-mail: alessandrafbcb@gmail.com sem nenhum prejuízo ao professor pesquisado, ao pesquisador ou a instituição a qual pertença.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento, sendo que minhas dúvidas foram esclarecidas autorizando assim minha participação nesta pesquisa.

Campo Grande, ____ de _____ de 2016.

_____	_____	_____
Diretor (a)	Alessandra F. B. Carrilho	Lucilene Soares da Costa
(Pesquisado)	(Pesquisador)	(Orientador)

Apêndice D. Questionário

Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**Pesquisa: A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA
 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM
 SALA DE AULA**

Escola: _____

Professor(a): _____

Turmas: _____

Período: _____

Situação funcional () Efetivo () Convocado

Graduação/Instituição: _____

Ano de Conclusão de Curso: _____

Data: ___/___/___

Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infanto-Juvenil ou textos próprios à infância?

b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

c) Da infância até os dias de hoje, tem realizado leituras de obras literárias exclusivamente por prazer?

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

- 1) Onde?
- 2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

**3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa –
Literatura na Hora Certa:**

a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram as áreas de que participou?

b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do Pnaic, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma:

a) Literatura na Hora Certa ou b) Pnaic 1° ao 3° anos (aponte se foi usado o acervo I, II ou III e descreva como foi a apresentação e orientação para a utilização).

e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

f) A hora da história está prevista na rotina da turma? quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Apêndice E. Roteiro de Observação



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Roteiro de Observação

Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: _____

Professor(a): _____

Turmas: _____

Período: _____

Data: ___/___/___

1) Organização do Espaço e Obras Literárias:

- a) Existe espaço destinado à prática de leitura em sala? Como a professora organizou o momento da leitura?

- a) As obras literárias ficam permanentemente disponíveis as crianças? Como acontece esta disposição do acervo em sala?

2) Prática de leitura:

a) Informações da obra:

- 1) Título
- 2) Autor
- 3) Pertence a algum programa federal?

b) Como foi o momento da leitura, faz parte da rotina da turma? A professora oportunizou a interação entre o leitor e a história ouvida? Como as crianças reagiram ao ouvirem a história?

c) Qual a intencionalidade da leitura da obra? A professora deixou clara sua finalidade/objetivos?

d) Após a leitura quais foram os encaminhamentos dados pela professora? As crianças realizaram alguma produção e/ou atividade?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: E. M. Padre Heitor Castoldi
 Professor(a): Rosângela Cristina T. Fernandes
 Turmas: 1º ano A/C
 Período: Matutino e Vespertino
 Situação funcional Efetivo () Convocado
 Graduação/Instituição: Pós Graduada - IESF
 Ano de Conclusão de Curso: 2011 / 2007 Graduação
 Data: / /

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

- a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infantil-Juvenil ou textos próprios à infância?

Quando criança, na Escola, através das leituras realizadas pela professora na sala de aula

- b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Os contos de fadas. Amava ouvir histórias com princesas, príncipes, reis e rainhas que sempre tinham um final feliz.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

Branca de Neve; Cinderela; A bela e a fera; Bela Adormecida (quando criança).

A culpa é das estrelas; P.S Eu te amo; Querido Jonh etc. todos livros de romance.

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

Estou lendo o livro Se eu ficar literatura deleite.

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Na universidade optei por cursar a disciplina de literatura infantil, foi uma experiência muito boa pois eu apliquei aulas relacionadas na escola onde fiz o meu estágio.

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Particpei do PNAIC que abordava temas relacionados a alfabetização dentre eles a leitura de livros e o uso destes em sequências didáticas para apropriação do sistema de escrita alfabética.

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

Entendo por literatura infantil as obras destinadas as crianças cujo temas estão relacionados ao universo infantil.

A literatura infanto-juvenil destina-se a leitura para adolescentes.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Sim. Particpei do PNAIC de língua Portuguesa e Matemática (2013 e 2014 respectivamente).

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Não participei dessa formação sobre literatura na Hora Certa.

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1° ao 3° anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

O do PNAIC - acervo I. Não houve apresentação nem orientação. Apenas foi entregue o material para uso na sala com as crianças; pois tivemos orientações no PNAIC.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

Uma parte do material fica no cantinho da leitura na nossa sala e a outra fica guardada na caixa. Vamos trocando os livros a cada mês para as crianças terem acesso a todo material e os mesmos são usados na hora da história.

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Sim. Cabitos, cabritões; O casamento do rato com a filha do besouro; A feaninha que perdeu as pintinhas etc. Organizamos as etapas de sistematização no planejamento, geralmente 15 dias, de modo a explorar os eixos pertinentes a alfabetização (oralidade, leitura, escrita e produção de texto).

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma, quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

A hora da história acontece duas vezes por semana no início da aula. São leituras para deleite e, às vezes, são sistematizadas em atividades. Sim, a leitura e a oralidade estão previstas no currículo do 1º ano para serem trabalhadas no decorrer do ano.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Sim. Desde o 1º ano seguimos as orientações curriculares propostas pela Semed para que a criança se alfabetize e siga para o 2º ano com as habilidades necessárias a esse ano escolar. Desta forma, garantimos que ao final do 3º ano ela esteja preparada para o ANA e alfabetizada conforme proposto no PNAIC.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: Municipal R. Heitor Castoldi
 Professor(a): Rosângela S. Rocha
 Turmas: 2^{os} anos A e B
 Período: Matutino e Vespertino
 Situação funcional Efetivo () Convocado
 Graduação/Instituição: Pedagogia - UCDB
 Ano de Conclusão de Curso: 2001
 Data: ___/___/___

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

- a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infantil-Juvenil ou textos próprios à infância?

Livro "A marca de uma lágrima"
(Pedro Bandeira) na 4^a série (atual
5^o ano).

- b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Revista em quadrinhos: Turma
da Mônica.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

Contos de fada clássicos
O sítio do Pica-pau amarelo, obras
de Monteiro Lobato, Ziraldo, Pedro
Bandeira entre outros.

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

Como eu era antes de você.
Leitura deleite.

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Sim. Um projeto de contação de
História na feculdade e algumas
capacitações oferecidas pela SEMED.

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde? Sim, no Inaic.

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Aprender a utilizar a leitura deleite
e a literatura na construção de
sequências didáticas e inseri-las
em nossa rotina de sala de
aula.

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

É o trabalho realizado com
livros paradidáticos que de poderá
e deverá ser inserido na rotina
semanal do aluno podendo ser
trabalhada com leitura feita pela
professora, compartilhada ou pelo
aluno.

- 3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Sim. Matemática e História entre
outras através da interdisciplinaridade.

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Não tive conhecimento, porque
acreditei que foi trabalhado em
2013 (ano em que eu estava hospitali-
zada).

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

Quando eu voltei da licença médica
em 2014, os livros já estavam a dispo-
sição dos professores para use com
os alunos. Eu não recebi apresentação
e nem orientações.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

Fica na caixa de livros e é colocado à disposição dos alunos no cantinho da leitura; porém é necessário recolher por conta dos volumes que foram rasurados.

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Sim, esses momentos são organizados em forma de sequência didática abordando as várias áreas do conhecimento e consequentemente são contemplados no planejamento.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

A hora da história está prevista na rotina da turma como "Leitura Delite" e é realizada diariamente no início da aula.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Sei que as crianças passam por este momento no terceiro ano e acredito que elas são preparadas para este momento ~~antes~~ durante todo o processo de alfabetização que começa na Educação Infantil.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: municipal Padre Heitor Castoldi
Professor(a): Mirian Lúcia Paulino
Turmas: 3ª A
Período: matutino
Situação funcional Efetivo () Convocado
Graduação/Instituição: Pedagogia UCDB
Ano de Conclusão de Curso: 1989
Data: / /

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infanto-Juvenil ou textos próprios à infância?

Não me lembro se foi o primeiro contato, mas
me lembro de ter lido:
• Brasil nunca mais.
• Bistiane F. Drogada e prostituída aos 13 anos.
• O cortiço

b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Eu gostava de gibis. Era o que sempre
tinha em casa. Meus irmãos mais velhos
sempre compravam e eu lia.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

O Conde de Monte Cristo

O Pequeno Príncipe

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

no momento não.

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Muito pouco, quando me formei em 89 não era tão enfatizado o tema.

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Já sim. Esse tema é muito abordado atualmente, mas não consigo me lembrar detalhes. Na escola sempre o tema é abordado, inclusive faz parte da rotina. A finalidade é sempre incentivar os alunos à prática da leitura.

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

Uma literatura que desperte o interesse das crianças e adolescentes. De acordo com a idade e realidade do momento que estão vivendo.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Língua Portuguesa - matemática e multidisciplinaridade.

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Não me lembro dessa formação específica.

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

Recebemos o acervo do Pnaic, caixas com livros infantis com temas variados, mas também não me lembro de ter tido orientações.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

As caixas ficam no armário, sempre colocadas a disposição, mas só quando todos os dias.

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Sim. Em sequência didáticas como foi orientado no Pnaic.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

Sim. Sempre na primeira hora quando entramos em sala de aula.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Não existe essa preparação e marcada a data, nós somos comunicados.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: E. M. Profa Lidair de Oliveira
Professor(a): Sidneide Mariano Stangardin
Turmas: 3º ano A
Período: matutino
Situação funcional Efetivo () Convocado
Graduação/Instituição: UNESP
Ano de Conclusão de Curso: 2002
Data: 25/08/16

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infanto-Juvenil ou textos próprios à infância?

na escola

b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

literatura brasileira

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

*ei moreninha, Dom Casmurro, Tracema
Helena, Capitães de Areia.*

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

não

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

não

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

não

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

É uma parte da literatura dedicada às crianças e jovens adolescentes, o conteúdo dos livros depende da idade do leitor, para os mais pequenos os livros são constituídos por poucas palavras e mais imagens e para os maiores estes livros contêm na maioria das vezes apenas textos.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Língua Portuguesa e matemática

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

não

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

B

Sim houve orientações, no PNAIC também tive orientações de como usar os livros.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

No armário, por dentro da sala com alunos de outra sala, mas todos abro o armário e os alunos tem acesso aos livros

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Sim, já usei várias vezes para tratar de algum tema específico, procurava algum livro do acervo que tratava do tema e lia usando como desencadeador do texto, usei também para fazer atividades de leitura e interpretação.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

Sim, a hora da história acontece diariamente sempre no início da aula.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Sim, as crianças estão sendo preparadas com atividades que desenvolvam competências nos alunos a fim de que estejam preparados para a ANA e para a vida.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: E.M. Profª Adair de Oliveira
 Professor(a): Helma Cristina Ferreira Zanelli
 Turmas: 2º ano
 Período: matutino
 Situação funcional (X) Efetivo () Convocado
 Graduação/Instituição: Pedagogia
 Ano de Conclusão de Curso: 2007
 Data: 29/08/2016

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

- a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infanto-Juvenil ou textos próprios à infância?

Meus primeiros contatos com a literatura foi através do envolvimento da leitura que meus pais sempre realizavam e os livros que presenteara a mim e aos meus irmãos.

- b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Vários gêneros me despertavam o interesse pela leitura quando criança: contos clássicos, poemas, cantigas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos. Na adolescência, vários livros foram solicitados nas aulas de Língua Portuguesa como os livros da Coleção Vaga-lume e de vários autores como José de Alencar, Machado de Assis, Marco de Andrade, Cláudio Despachador e tantos outros.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

Da colônia Paga-lume; A ilha perdida, Memórias de
bras, Aventuras de Xisto; de Raquel de Azevedo; O
quinze; A 8ª série C - de Odette de B. Mott; Senhora - J.
de Alencar; Vidas Secas - Graciliano Ramos e muitos
outros.

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s)
leitura(s)?

Minhas leituras no momento, têm sido com
a finalidade de ampliar conhecimentos sobre a
alfabetização.

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum
conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Sim.

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada
que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo,
responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Sim, de vários cursos, palestras, seminários,
formações, desde minha formação até os dias de
hoje e a finalidade é incentivar as crianças a ler e
sua importância.

d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

A literatura infantil e infanto-juvenil é fundamental na formação da criança e do adolescente. É a porta de entrada ao mundo da leitura; é a possibilidade de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criar, a compreender a realidade.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Particpei do 1º ciclo - Língua Portuguesa, em 2013; 2º ciclo - Matemática, em 2014 e do 3º ciclo (início em 2015).

b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Não.

c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

PNAIC - 1º ao 3º anos, acervos I, II e III. Tivemos orientações nas formações do PNAIC.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

Os livros ficam expostos na sala de aula no "Cantinho da leitura" e os alunos têm acesso a eles.

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Sim, em sequências didáticas utilizei alguns livros, que de acordo com meu planejamento, os momentos foram organizados obtendo o bom desempenho e participação dos alunos.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

Sim. Durante o ano os momentos de leitura acontecem de acordo com o Projeto de Leitura desenvolvido pela turma.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Sim. Tenho conhecimento da ANA. As crianças são preparadas desenvolvendo atividades contendo as habilidades que contemplam a ANA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: Profa Adair de Oliveira
Professor(a): Mônica Guimarães Pontela
Turmas: 1º ano e 2º ano
Período: matutino e vespertino
Situação funcional (x) Efetivo (x) Convocado
Graduação/Instituição: Universidade Católica Dom Bosco
Ano de Conclusão de Curso: 2007
Data: / /

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infantil-Juvenil ou textos próprios à infância?

Aos 9 anos, apresentados por meu pai.

b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Todos os tipos, principalmente coletâneas.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

A menina que roubava livros
 Pequeno Príncipe
 O Príncipe

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

Sistema de Escrita Alfabética

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Sim, através de experiências de projetos literários

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Sim, oferecido pela PMCE, cursos direcionados à língua Portuguesa e literatura.

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

São livros, textos, que são especificamente direcionados a crianças e adolescentes, onde abordam temas relacionados a suas vivências, suas expectativas e aquecem a imaginação.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram as áreas que participou?

Sim todas

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Sim, através da própria escola, onde recebemos a caixa com títulos literários.

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

Sim, acervo I, todos as orientações.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

Fica no armário, onde semanalmente os alunos têm contato

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

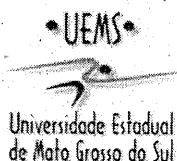
Sim, vários e de várias formas, rodas de leitura, sequências didáticas, referências para outros títulos e até interdisciplinaridade.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

Sim, de duas a três vezes por semana, vezes sendo para debate, vezes sendo sequência didática.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Sim, desde o início do ano as professoras preparam os alunos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Pesquisa: Práticas Literárias do Professor Alfabetizador da Rede Pública.

Escola: Escola Municipal Padre José Valentim
 Professor(a): Thiaine Gregório Barbosa de Campos
 Turmas: 2º ano A/B (matutino e vespertino)
 Período: Matutino e Vespertino.
 Situação funcional Efetivo () Convocado
 Graduação/Instituição: Pedagogia - Ens. Fund. e Educ. Infantil - UFMS
 Ano de Conclusão de Curso: 2002.
 Data: 20/09/2016

Entrevista – Perfil dos Professores Alfabetizadores

1) Vivência Literária:

- a) Quando criança/adolescente qual foi o primeiro contato com a literatura Infantil-Juvenil ou textos próprios à infância?

Minha mãe era grande incentivadora. Mas, marcou mesmo em minha memória os livros da biblioteca da escola em que fiz a 1ª série.

- b) Nessa fase, que tipo de texto (literários ou não literários) lhe despertava maior interesse?

Na infância as histórias em geral, com personagens que viviam aventuras ou situações como as minhas, que eu me identificava.
No Ensino Médio conheci leituras mais universais e lia com prazer: Shakespeare e outros, o desafio da leitura rebuscada me movia a aprender coisas novas.

d) Pode citar os títulos de suas obras preferidas?

Pablo Neruda - Cem Sonetos de Amor
 Izabel Alende - Paula / A casa dos Espíritos
 Cem Anos de Solidão - Gabriel Garcia Marquez
 O tempo e o Vento = Erico Veríssimo
 Que me marcaram... posso ser injusta e esquecer
 algum... mas...

e) Está lendo alguma obra literária no momento? Qual a finalidade da(s) leitura(s)?

Estou lendo por prazer: Rubem Alves "Um céu numa
 flor silvestre - A beleza em todas as coisas". Campinas
 SP. Versus Editora, 2005.

2) Conhecimento sobre Literatura:

a) Durante sua formação universitária ou experiência docente, obteve algum conhecimento sobre literatura infantil ou infanto-juvenil?

Sim. Disciplina na graduação e pós graduação.

b) Já participou de algum curso, palestra, seminário ou formação continuada que abordasse especificamente a literatura na escola? Em caso positivo, responda:

b1) Onde?

b2) Qual foi a finalidade e dinâmica dos estudos?

Sim. No Pnaec, por exemplo, leitura de livros e
 refletir sobre sua utilização no contexto da
 sala de aula.

- d) De acordo com seu conhecimento, o que é literatura infantil e infanto-juvenil?

Um tipo de texto, de expressão artística, para o público infanto-juvenil.

3) Práticas Literárias com acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Literatura na Hora Certa:

- a) Foi cursista do Programa de alfabetização na Idade Certa? Quais foram às que áreas que participou?

Sim, Língua Portuguesa - durante 2013 = Leituras e Escrita.

- b) Teve conhecimento e/ou formação sobre o desdobramento do PNAIC, Literatura na Hora Certa? Comente como foi sua experiência formativa?

Não.

- c) A escola disponibilizou qual acervo para a turma a) Literatura na Hora Certa ou b) PNAIC 1º ao 3º anos, qual o acervo I, II ou III? Como foi a apresentação, houve orientações?

PNAIC 1º ao 3º anos: Quando o material chegou houve formação da secretaria orientando utilização, as técnicas da secretaria acompanharam na Escola como estava sendo usado. Durante o PNAIC houve orientações e sugestões, apresentações e estudos de situações didáticas utilizando-os.

- d) Em qual espaço da sala o acervo fica disponível? As crianças têm acesso ao material?

Ficam no armário que a Professora pega para cada "Roda de Leitura". Uma caixa fica para a turma manusear com mais liberdade, mas, não totalmente livre.

- e) Já utilizou algum livro do acervo de forma sistematizada? Como são organizados esses momentos, fazem parte do planejamento?

Várias vezes. Fazem parte do planejamento, para disparar um assunto, fazer parte do estudo da base alfabética, da abordagem de assuntos específicos.

- f) A hora da história esta prevista na rotina da turma quais são esses momentos e como acontecem? Sua utilização está prevista no Plano Anual?

Tenho um Projeto de Leitura com a proposta anual para organizar a leitura em diversos momentos e maneiras diferentes: como tarefa, em Roda de Leitura, com o aluno lendo ou ouvindo leitura. No quadro de rotina semanal a "Roda" está prevista para o início de pelo menos 3 dias da semana, com cada dia um tipo de leitura.

- g) Conhece a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao final do ciclo de alfabetização. Como as crianças são preparadas para este momento?

Conheço. No 2º ano as crianças participam da Provinha Brasil, que é uma avaliação no mesmo sentido/entorno. São preparadas sendo ensinadas ler e escrever com autonomia.