UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

FÁTIMA APARECIDA DO NASCIMENTO

A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DOS ACERVOS COMPLEMENTARES

Campo Grande/MS

2017

FÁTIMA APARECIDA DO NASCIMENTO

A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DOS ACERVOS COMPLEMENTARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Formação de Educadores, Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa

Campo Grande/MS
2017

N195L Nascimento, Fátima Aparecida do.
A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e suas contribuições para o letramento literário: um estudo dos acervos complementares/ Fátima Aparecida do Nascimento. – Campo Grande, MS: UEMS, 2017.
139f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.
Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa.

1. Literatura infantil 2. Pnaic 3. Letramento literário 4. Acervos complementares. I. Título.

CDD 23.ed. 808.068

FÁTIMA APARECIDA DO NASCIMENTO

A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DOS ACERVOS COMPLEMENTARES

Dissertação 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 parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: ...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

_____

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

_____

Profa. Dra. Gabriela di Donato Salvador Santinho (Titular interna)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

_____

Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (Titular externa)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aos meus pais, José (*in memorian*) e Maura, pela dedicação e incentivo ao estudo, além da certeza de nunca estar sozinha nesta caminhada.

Ao esposo Alan, pela paciência e dedicação, sempre me apoiando nos momentos de dificuldades.

Ao filho Zeus e à neta Sara, presentes de Deus que me inspiram nas minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido saúde e força para esta conquista.

À minha família, onde tudo começou e encontro forças para continuar.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso relevante para a formação de todos os que acreditam no conhecimento como forma de superar as dificuldades da prática, transformando professores em pesquisadores.

À minha orientadora Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa, por acreditar no meu projeto e pelas contribuições que me lançaram à busca do conhecimento e desvelamento deste grande universo que é a literatura infantil.

Às Professoras Doutoras Gabriela Salvador e Rosana Cristina Zanelatto Santos, pela disponibilidade de não somente participarem da banca examinadora desta pesquisa, mas, sobretudo, por contribuírem com uma leitura criteriosa, pelas sugestões, pelo compartilhamento generoso de seus conhecimentos, que fizeram este trabalho avançar qualitativamente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela contribuição de cada um ao meu crescimento intelectual e formação acadêmica.

Aos colegas de curso, que tornaram mais leve esta caminhada.

À minha amiga Gisele, que sempre me motivou e me ajudou nos momentos de dificuldade, sempre com uma palavra de incentivo.

Ao meu amigo Paulo, colega de graduação que me incentivou e a quem eu recorria nas horas de aperto.

À Secretaria Municipal de Educação, que viabilizou o acesso aos dados da pesquisa.

Às professoras Evanir e Nadir, que muito contribuíram para a pesquisa com sua experiência, disposição e dedicação, por acreditarem sempre em uma educação pública de qualidade.

Aos professores da escola em que fui diretora-adjunta, pelas contribuições nas respostas dos questionários, pelo carinho e atenção, em especial à professora Eloina, extremamente comprometida com a aprendizagem de seus alunos, que me disponibilizou seus cadernos de formação do PNAIC, para que pudesse estudá-los, e se colocou prontamente à disposição para o que precisasse.

Aos professores de 3º ano, com quem conversei sobre minha pesquisa. Obrigada pelas contribuições.

Aos diretores das escolas em que trabalho, tanto estadual quanto municipal, pessoas especiais que nunca se negaram a disponibilizar o tempo que necessitei para os estudos.

A todos os que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me
tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será
tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.
Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem
de que um tapete é feito de tantos fios que não posso
me resignar a seguir um fio só; meu enredamento
vem de que uma história é feita de muitas histórias.
E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objeto de estudo os livros literários dos Acervos Complementares do 3º ano do Ensino Fundamental, buscando avaliar a importância atribuída às práticas de ensino da leitura e literatura infantil para a formação do leitor literário, na formação dos professores alfabetizadores e ações do Pacto. Para tanto, efetuou-se, como procedimento metodológico, o estudo do aporte teórico que fundamenta sua proposta, no que diz respeito à leitura e à Literatura Infantil e sua contribuição para a prática do professor na utilização dos Acervos Complementares. Analisaram-se, ainda, os livros que compõem os Acervos Complementares, buscando investigar se há elementos de literariedade ou se trata de livros paradidáticos, utilizados para complementar conteúdos curriculares ou ensinar o sistema de escrita alfabética. A relevância da referida pesquisa consiste em contribuir para a discussão de aspectos relacionados ao livro infantil, aspectos literários e projeto gráfico, bem como da importância desses estudos na formação dos professores de anos iniciais, para que se desenvolvam, na escola pública, efetivas condições de formação do leitor literário. Como resultados, aponta-se que o material teórico que subsidia o Pnaic é de boa qualidade, no entanto, principalmente no que se refere à Literatura Infantil, objeto de nossa pesquisa, sua importância tem sido associada ao letramento e à alfabetização, sem que haja ênfase aos aspectos inerentes à literatura como expressão artística, bem como na formação específica para o professor dos anos iniciais que possa contribuir efetivamente para o trabalho com o letramento literário, o que nos sugere um vasto campo de estudos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Pnaic. Letramento Literário. Acervos Complementares.

ABSTRACT

The present work is link to the research line Organization of Didactic Work of the Post-Graduate Program Professional Master in Education of the State University of MatoGrosso do Sul (UEMS). Its object is to study the literary books of the Complementary Collections of the 3rd year of Elementary School, seeking to evaluate the importance attributed to the teaching practices of reading and children's literature for the literary reader , the training of literacy teachers and actions of the Pact. In order to do so, as methodological procedures, the study of the theoretical basis for its proposal regarding reading and children's literature and its contribution to the teacher's practice in the use of the Complementary Collections was carry out. We also analyzed the books that make up the Complementary Collections, seeking to investigate whether there are literary elements or whether they are non-literary book, used to complement curricular contents or to teach the alphabetic writing system. The relevance of this research is to contribute to the discussion of aspects related to children's book, literary aspects and graphic design, as well as the importance of these studies in the training of teachers of early years, so that effective conditions of Formation of the literary reader. As results, it is point out that the theoretical material that subsidizes the Pnaic is of good quality. However, especially in relation to Children's Literature, object of our research, its importance has been associated with literacy and literacy. Without there being emphasis on the inherent aspects of literature as an artistic expression, as well as on specific training for the teacher of the initial years that can effectively contribute to work with literary literacy, which suggests a wide field of study.

Keywords: Children’s Literature, PNAIC, Literacy Literary, Additional Collections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Quantidade de obras enviadas para avaliação, segundo o tipo de texto	37
Figura 2.	Títulos referentes ao Acervo Complementar de 2013 – 3º ano do Ensino Fundamental	38
Figura 3.	Livro do Acervo 1 *Rimas Saborosas*	81
Figura 4.	Livro do Acervo 1 *Por que somos de cores diferentes*?	82
Figura 5.	Livro do Acervo 1 *Rubens, o semeador*	82
Figura 6.	Livro do Acervo 1 *Dudu e a tagarela Bac*	83
Figura 7.	Livro do Acervo 1 *Se o lixo falasse*	83
Figura 8.	Livro do Acervo 1 *Um por todos e todos por um: a vida em grupo dos mamíferos*	84
Figura 9.	Livro do Acervo 1 *Pra que dinheiro?*	84
Figura 10.	Livro do Acervo 1 *Os filhotes do vovô coruja*	85
Figura 11.	Livro do Acervo 1 *Pés na areia*	85
Figura 12.	Livro do Acervo 2 *Em busca da meleca perdida*.	86
Figura 13.	Livro do Acervo 2 *Uma viagem ao espaço*	86
Figura 14.	Livro do Acervo 2 *Por que os gêmeos são tão iguais?*	87
Figura 15.	Livro do Acervo 2 *O ônibus Mágico: no interior da Terra*.	87
Figura 16.	Livro do Acervo 2 *Dudu e o professor Aspergilo*	88
Figura 17.	Livro do Acervo 2 *Meu primeiro livro dos cinco sentidos*	88
Figura 18.	Livro do Acervo 2 *Irmãos gêmeos*	89
Figura 19.	Livro do Acervo 1 *Viagem ao mundo indígena*	89
Figura 20.	Livro do Acervo 1 *Pretinho, meu boneco querido*	90
Figura 21.	Livro do Acervo 1 *O livro das combinações*	90
Figura 22.	Livro do Acervo 1 *O Senhor das histórias*	91
Figura 23.	Livro do Acervo 1 *Ciranda.*	91
Figura 24.	Livro do Acervo 1 *A árvore da família*	92

Figura 25. Livro do Acervo 1 *Histórias de avô e avó* 92
Figura 26. Livro do Acervo 1 *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?* 93
Figura 27. Livro do Acervo 1 *As panquecas de Mama Panya* 93
Figura 28. Livro do Acervo 1 *Canções dos povos africanos* 94
Figura 29. Livro do Acervo 2 *O livro do pode não pode* 94
Figura 30. Livro do Acervo 2 *Passarinhos e gaviões* 95
Figura 31. Livro do Acervo 2 *A pipa e a flor* 95
Figura 32. Livro do Acervo 2 *Alberto: do sonho ao voo* 96
Figura 33. Livro do Acervo 2 *Histórias encantadas africanas* 96
Figura 34. Livro do Acervo 2 *Os guardados da vovó* 97
Figura 35. Livro do Acervo 2 *Histórias de nossa gente* 97
Figura 36. Livro do Acervo 2 *Seringueira* 98
Figura 37. Livro do Acervo 2 *Como fazíamos sem...* 98
Figura 38. Livro do Acervo 2 *Sabores da América*. 99
Figura 39. Livro do Acervo 1 *Ritmo é tudo* 99
Figura 40. Livro do Acervo 1 *Batuque de Cores* 100
Figura 41. Livro do Acervo 1 *Gravura aventura.* 100
Figura 42. Livro do Acervo 1 A *rainha da bateria* 101
Figura 43. Livro do Acervo 1 *Seu Flautin na Praça da Harmonia* 101
Figura 44. Livro do Acervo 1 *ABC doido* 102
Figura 45. Livro do Acervo 1 *Um sapo dentro de um saco* 102
Figura 46. Livro do Acervo 1 *As paredes têm ouvidos* 103
Figura 47. Livro do Acervo 1 *Jabuti Sabido e Macaco Metido* 103
Figura 48. Livro do Acervo 1 *Festival da Primavera* 104
Figura 49. Livro do Acervo 1 *João das Letras* 104
Figura 50. Livro do Acervo 2 *Pintura aventura* 105
Figura 51. Livro do Acervo 2 *O herói de Damião em a descoberta da capoeira* 105

Figura 52. Livro do Acervo 2 *Radio 2031* 106

Figura 53. Livro do Acervo 2 *Cores em cordel* 106

Figura 54. Livro do Acervo 2 *Maluquices Musicais e outros poemas* 107

Figura 55. Livro do Acervo 2 *Bis* 107

Figura 56. Livro do Acervo 2 *A menina, o cofrinho e a vovó* 108

Figura 57. Livro do Acervo 2 *O que dizem as palavras?* 108

Figura 58. Livro do Acervo 2 *Sem pé nem cabeça* 109

Figura 59. Livro do Acervo 3.2 *Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras* 109

Figura 60. Livro do Acervo 2 *Viviana, a rainha do pijama* 110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anped	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	-	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Conae	-	Conferência Nacional de Educação
EM	-	Escola Municipal
FNLIJ	-	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Ideb	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação
Paic	-	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PAR	-	Plano de Ações Articuladas
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	-	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
Pnaic	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
Reme	-	Rede Municipal de Educação
SEA	-	Sistema de Escrita Alfabética
SEEC-MEC	-	Serviço de Estatística de Educação e Linguagem
Semed	-	Secretaria Municipal de Educação
UEL	-	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC	-	Universidade Federal do Ceará
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UNILASALLE	-	Centro Universitário La Salle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

O estado do conhecimento 22

Organização da dissertação 27

1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS ACERVOS COMPLEMENTARES 29

1.1 Os Acervos Complementares 31

1.2 A escolha dos livros que compõem os Acervos Complementares 34

1.3 A alfabetização e sua especificidade 38

1.4 O conceito de letramento 46

1.5 Em busca da reinvenção da alfabetização? 50

2 A LITERATURA INFANTIL 53

2.1 A literatura infantil no Brasil 55

2.2 A Literatura Infantil no PNAIC 68

3 A PESQUISA 76

3.1 Análise dos Acervos Complementares do último ano do ciclo de alfabetização 77

3.1.1 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Ciências da Natureza e Matemática 80

3.1.2 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Ciências Humanas e Temas Transversais 89

3.1.3 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Linguagens e códigos 99

3.2 A pesquisa de campo 111

3.4.1 Pnaic e Acervos Complementares 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS 126

APÊNDICES 133

Apêndice A. Proposta de Intervenção 134

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que tem como objeto de estudo os livros literários dos Acervos Complementares enviados pelo Ministério da Educação às escolas que oferecem o ciclo de alfabetização, surge da confluência de uma série de fatores que fizeram emergir a temática como problema de pesquisa. O caminho que nos leva a ele passa pelo tempo em que atuamos como diretora-adjunta (2004-2012) de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande. Sempre acreditamos no potencial da leitura na formação do ser humano e, com base nessa crença, as ações desenvolvidas na biblioteca escolar ocuparam lugar de destaque nas preocupações e no desenvolvimento da prática de gestão com foco no processo pedagógico, durante o tempo em que trabalhamos na unidade.

Desde aquela época, chamavam nossa atenção alguns equívocos relacionados à recepção de materiais impressos, enviados pelo MEC, que por algum motivo acabavam por parar na biblioteca. Às vezes os livros chegavam em finais de semana ou período de férias e, estando na escola apenas o vigia, este os guardava na biblioteca e lá ficavam até que alguém os reclamasse ou percebesse que estavam lá por engano. Outras vezes, em meio à rotina acelerada das diversas atividades que compreendem o dia a dia da escola, quaisquer que fossem os livros que chegassem, independentemente de sua destinação, projeto ou política do qual fizessem parte, eram encaminhados à biblioteca e deixavam de cumprir a função para a qual foram adquiridos.

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

Por motivos de saúde, sentimos a necessidade de deixar a função de diretora-adjunta e fomos trabalhar na biblioteca de outra escola. A escolha pela biblioteca se deu devido à importância que sempre conferimos ao trabalho de leitura e à paixão pelos livros.

Ao iniciarmos o novo trabalho, no ano de 2013, chamou-nos a atenção as caixas de livros destinadas às turmas de alfabetização, vinculadas ao Pnaic, denominadas Acervos Complementares.

O conhecimento sobre os acervos foi propiciado pelas conversas com as professoras das turmas de alfabetização sobre os materiais de leitura disponíveis na escola e suas expectativas

com relação a um trabalho que pudesse ser desenvolvido na biblioteca escolar e que, de alguma forma, contribuísse para a formação do leitor de literatura.

Como trabalhávamos em duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, começamos a conversar sobre os Acervos Complementares com professoras de ambas as escolas e verificamos que em cada uma delas a distribuição tinha se dado de maneira diferenciada.

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

Em algumas escolas as caixas ficaram na coordenação, por não conterem um número suficiente de livros para as turmas do ano corrente, uma vez que a quantidade de livros é calculada a partir das informações do censo do ano anterior e nem sempre há coincidência em relação à quantidade de turmas de cada série/ano formadas. Assim, algumas escolas optam por deixar as caixas dos Acervos Complementares na coordenação, para que mais de uma turma possa utilizá-las. Trata-se, no entanto, de uma solução paliativa, que acaba por desconfigurar a característica idealizada pelo programa, que seria a facilitação do acesso aos livros literários pela presença constante e permanente nas salas de alfabetização.

São várias as situações em que houve interpretações equivocadas sobre o uso dos Acervos. Em algumas escolas, por serem considerados excelentes e a partir do desejo de que mais turmas pudessem usufruir desse acervo, os livros foram divididos entre todas as turmas de 1º a 5º ano. Em outras, as caixas foram encontradas em bibliotecas, para uso coletivo, ou mesmo em depósitos, em meio a outros materiais.

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

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

Juntamente a essas questões, outras se delineavam pelo discurso das professoras que ora elogiavam a qualidade dos livros ora colocavam em dúvida a pertinência das temáticas por eles abordadas.

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

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

E foi assim que surgiu a motivação de conhecer um pouco mais desse material, dessas caixas, que no momento ainda se encontravam envoltas em uma série de equívocos e questionamentos e, no intuito de contribuir para a construção de conhecimento no que diz respeito à leitura literária, participamos do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação - Profeduc da UEMS em 2014, com o projeto de pesquisa intitulado "A literatura Infantil no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa - Pnaic e suas contribuições para a alfabetização/letramento".

A questão referente aos Acervos nos impulsionou a desenvolver a presente pesquisa, que buscou confrontar os conhecimentos teóricos que esses professores possuem com relação à leitura, literatura infantil e letramento literário, bem como a prática pedagógica desenvolvida na utilização desse livros e sua efetividade para o processo de letramento.

A relevância da pesquisa dá-se pela necessidade de maiores estudos, bem como sua socialização entre os professores que estão diretamente ligados à temática, sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da literatura infantil, que possibilitem o estabelecimento de uma relação didática que não prejudique os benefícios que, enquanto manifestação artística, a literatura é capaz de oferecer para o desenvolvimento do futuro leitor. Colomer (2007, p. 143) afirma que "[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor".

Desde o ano de 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e o desafio da entrada de crianças de 5 ou 6 anos na escola[1], o debate sobre a necessidade de uma nova configuração dos materiais disponíveis para dar conta do desafio da alfabetização e do letramento nos primeiros anos de escolarização esteve ainda mais presente, tanto na academia como nos órgãos que propõem as políticas públicas.

Nesse sentido, já em 2010, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD,

[1] A partir da Lei 11.274/2006 o sistema educacional brasileiro começou a receber as crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Em alguns casos com 5 anos, como no município de Campo Grande.

chegaram às escolas as primeiras caixas denominadas Acervos Complementares, acompanhadas por um manual de apoio (BRASIL, 2009) elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Ceel, da Universidade Federal de Pernambuco. Em 2013 o PNLD enviou novamente esses Acervos às escolas, momento em que o referido material ganhou um novo *status*, no bojo de uma proposta de formação de professores alfabetizadores, implantada em nível nacional, denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, na qual os Acervos iriam representar um diferencial no que diz respeito aos investimentos em recursos materiais nos anos iniciais de alfabetização.

As discussões sobre a alfabetização que perpassam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic tiveram seu início com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo Governo Federal em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", composto de várias propostas para a melhoria da qualidade na educação. No inciso II do artigo 2º do referido decreto, encontramos a seguinte proposição: "[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007, n.p). Esse debate também foi fomentado na Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010, que resultou no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação –PNE para o período 2011 – 2020.

Para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Governo Federal condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC à adesão e assinatura, pelos estados, Distrito Federal e municípios, do referido plano. Depois da adesão, os entes federativos ficariam encarregados de elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR, que seria, em linhas gerais, um planejamento da política de educação que os referidos entes estabeleceriam para um período de quatro anos.

Com o avanço das discussões acerca das questões referentes à alfabetização e ao letramento, sobretudo após a implantação do Ensino Fundamental em nove anos, foi instituído pela Portaria n. 867 do Ministério da Educação, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, que amplia o entendimento de como deve acontecer o trabalho pedagógico nas escolas públicas para que se atinjam os resultados almejados.

As ações do Pacto têm como objetivos:

> I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
> II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

> III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
> IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
> V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012a, n.p).

Para se atingir os objetivos do PNAIC, os investimentos por parte do Governo Federal se dariam em quatro eixos:

> I – formação continuada de professores alfabetizadores;
> II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
> III – avaliação e;
> IV – gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012a, n.p).

Os programas do MEC de distribuição de recursos didáticos para as turmas de alfabetização são o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, o Programa Nacional do Livro Didático Dicionários - PNLD/Dicionários e Jogos de Alfabetização.

Segundo informações do Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o PNLD "[...] é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929" (BRASIL[2], 2012b, n.p), tendo como órgão responsável pelas políticas do livro didático, à época, o Instituto Nacional do Livro - INL. Ao longo do tempo esta distribuição foi se consolidando e ampliando e, atualmente, o programa atende desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além dos livros didáticos são distribuídos pelo PNLD acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

O PNBE é o programa que supre as bibliotecas das escolas públicas com acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, por meio do PNBE/Professor, PNBE/Periódicos e PNBE/Temático.

O PNLD/Dicionários é o programa que distribui dicionários atualizados para as escolas públicas. Os dicionários que vão para as turmas de alfabetização, diferenciados dos das demais turmas, são ilustrados, a fim de atenderem ao perfil deste público.

Em 2011 houve a distribuição pelo MEC de conjuntos de jogos pedagógicos para dar suporte às atividades de alfabetização. O conjunto era composto de dez jogos que contemplavam conhecimentos relativos ao funcionamento do sistema alfabético de escrita.

---

[2] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em 28 out 2016.

A proposta inicial da presente pesquisa estava relacionada à totalidade dos Acervos Complementares, a partir da hipótese de que se tratavam de obras literárias para uso nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, as primeiras análises dos acervos revelaram que se tratam não apenas de livros de literatura infantil, mas também de livros que não possuem os atributos para serem considerados como tal, ou seja, são livros para crianças, pensados e escritos para tratarem de algum conteúdo pedagógico. Desde seu projeto, já tinham essa finalidade.

Dessa forma, após essa verificação inicial, analisamos os livros dos Acervos Complementares do 3º ano, cuja listagem de títulos será apresentada posteriormente, no que se refere às obras que efetivamente poderiam ser consideradas de literatura infantil e aquelas que possuíam uma função mais pragmática, ou seja, utilizadas como um recurso para o trabalho docente com alguns conteúdos pedagógicos.

Ainda em relação à seleção das obras que comporiam nosso objeto de estudo, faz-se necessário uma consideração acerca das falhas nos processos pensados ou idealizados no MEC e o que se encontra na realidade concreta da escola. Embora o MEC tenha convocado as editoras para participarem de um processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas aos alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental para comporem o PNLD/PNAIC, em 2013, por meio do Edital n. 002/2013, não encontramos tais obras na escola em que realizamos a pesquisa de campo, ainda que no site oficial[3]do MEC estejam disponibilizados até mesmo os manuais de orientação para sua utilização.

Segundo o Publish News[4] (2016, n.p), em agosto de 2015, em uma reunião dos editores e representantes de entidades do livro com o então secretário-executivo do Ministério da Educação, "[...] disse que havia uma chance pequena, de 30%, de o programa sair do papel. [...] as obras já tinham sido avaliadas, selecionadas e até arroladas no Diário Oficial da União. Com a demora [...] muitos editores já davam esta edição do PNAIC como morto." Ainda segundo o jornal, em 29 setembro de 2016 as editoras receberam um e-mail do MEC, que informava sobre uma "previsão de aquisição dos materiais aprovados para o PNLD PNAIC" e pedia aos editores que verificassem "[...] a sua situação e atualização de dados no sistema de compras governamentais, o SICAF." (PUBLISH NEWS, 2016, n.p).

Dessa forma, ainda que haja, oficialmente, um acervo destinado ao Pnaic, como este

---

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 set 2016.
[4] Disponível em: http://www.publishnews.com.br/materias/2016/09/29/pnaic-parece-ressurgir-das-cinzas. Acesso em 05 set 2016.

não chegou às escolas e tampouco foi adquirido pelo MEC, os livros que foram analisados para esse pesquisa são dos Acervos Complementares 2013-2015, por ser a edição mais recente do PNLD, e não os acervos que seriam do Programa Literatura na Hora Certa, específico do Pacto.

As obras complementares, objeto da nossa pesquisa, chegaram à escola pela primeira vez no ano de 2009, com o compromisso de serem utilizadas na escola com as turmas de 1º e 2º ano durante os anos de 2010 a 2013. Em 2012, uma nova remessa foi enviada, destinada ao uso do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, para serem utilizados nos anos de 2013 a 2015.

Até meados de 2016 ainda não havia chegado à escola novas caixas dos referidos acervos, fato que nos faz questionar se haverá continuidade das ações referentes ao PNAIC diante da mudança de governo[5] na esfera federal e, consequentemente, do direcionamento de algumas políticas públicas. A interrupção já seria um sinal da descontinuidade que impera nas políticas voltadas à educação no Brasil.[6]

Diante dessa breve contextualização, o objetivo geral da nossa pesquisa é investigar os aspectos teóricos relacionados à leitura e a importância atribuída à literatura infantil e letramento literário nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic.

Para tanto, como procedimentos metodológicos utilizamos revisão teórica, observação, questionários com questões abertas e fechadas, entrevistas e pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes o referencial teórico proposto na formação do Pnaic, incluindo as leituras complementares sugeridas pelo referido programa, os cadernos de formação do Pacto do 3º ano, nos aspectos que se referem à leitura literária, e obras de autores cuja temática está relacionada ao letramento e ao letramento literário, como Magda Soares e Rildo Cosson. Para a pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram análise de documentos,

Ainda que nosso o nosso objetivo não esteja ligado ao aprofundamento de questões relacionadas à alfabetização e à aprendizagem da leitura, para compreendermos melhor nosso objeto, como o estudo perpassa a formação de professores alfabetizadores, fez-se necessário alguns estudos no âmbito dessas temáticas. Com relação aos aspectos relacionados à alfabetização, nossa fundamentação se deu com as pesquisas de Magda Soares. A escolha se deve às referências teóricas do Pnaic e à relevância dos seus trabalhos no campo da alfabetização.

---

[5]Tal mudança ocorreu em 31 de agosto de 2016, com o processo de impeachment da então presidente da República Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer.

[6] No mês da defesa da dissertação (maio/2017) foi efetivada a entrega, na escola pesquisada, dos livros do PNLD/PNAIC que constam no Edital n. 002/2013.

Os objetivos específicos da nossa pesquisa são:

a) Estudar a proposta de formação do PNAIC no que se refere à importância atribuída ao processo de aquisição da leitura literária e sua concepção teórica;
b) Levantar os conhecimentos teóricos que os professores possuem referentes ao ensino e aprendizagem da leitura e literatura infantil, por meio de entrevistas;
c) Analisar os livros que compõem os Acervos Complementares de acordo com os pressupostos levantados pelos estudiosos da literatura infantil e letramento literário;
d) Elaborar, a partir do referencial teórico e da ação com os professores envolvidos na pesquisa, uma proposta de intervenção que estabeleça uma relação positiva entre os livros analisados e sua contribuição para a formação do leitor literário.

O estado do conhecimento

A formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic teve seu início em 2012, sendo considerado um tema ainda recente nas pesquisas em Educação.

O enfoque na literatura infantil e formação do leitor literário que buscamos encontrar nos cadernos do Pacto e no uso dos livros dos Acervos Complementares pelos professores alfabetizadores delimita ainda mais as possibilidades de se encontrar um número expressivo de pesquisas já desenvolvidas dentro dessa temática, ainda mais considerando que são necessários pelo menos dois anos para o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Mestrado.

Apesar do pouco tempo da formação realizada pelo governo federal e da literatura infantil não se constituir em um tema que agregue tantos pesquisadores, como é o caso da formação de professores, por exemplo, várias pesquisas vêm sendo realizadas nesse campo o que sinaliza a relevância da temática.

Para refletirmos um pouco sobre o que já foi produzido com relação ao nosso tema de pesquisa, qual seja, a formação do leitor literário partindo do uso dos Acervos Complementares, faremos uma análise de seis dissertações disponibilizadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Para a seleção dos trabalhos que seriam analisados mais criteriosamente, estabelecemos como critério de escolha que estes se referissem à leitura literária em turmas de alfabetização. O Quadro 1 traz as dissertações analisadas para este tópico:

Quadro 1. Levantamento Bibliográfico para o Estado do Conhecimento

Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES Palavras-chave: Acervos Complementares, literatura infantil, PNAIC, alfabetização		
Instituição	Título da Pesquisa – autor/ano	Palavras-chave
UNILASALLE	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2013)	Literatura Infantil, Formação de Professores, Alfabetização, Letramento
UNILASALLE	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contributo da literatura infantil na prática docente (GONÇALVES, 2015)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Literatura Infantil, Alfabetização, Letramento
UEL	O significado da leitura literária no processo de alfabetização (MILITÃO, 2015)	Leitura, Alfabetização, Literatura, Letramento, Aprendizagem com significado
UFC	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor (SILVA, 2015)	Literatura Infantil, Práticas pedagógicas, Leitura literária e Formação do leitor
UFSC	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (VARGAS, 2015)	Políticas públicas para o livro e a literatura, PNLD, PNAIC, Letramento literário, Literariedade
UFRJ	Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre a leitura, literatura e (trans) formação continuada de professores alfabetizadores (FRANBACH, 2016)	Alfabetização, Letramento, Letramento literário, Formação continuada de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016).
Organização: a autora.

Utilizamos como referencial os estudos de Romanowski e Ens (2006) para nos auxiliar no levantamento dos aspectos relevantes à constituição de um estado do conhecimento. Apesar do número reduzido, trata-se de trabalhos que nos trouxeram contribuições importantes no que se refere aos referenciais teóricos utilizados, caminhos traçados na pesquisa e reflexões acerca dos livros, da literatura infantil e leitura literária, tema que ainda carece de estudos no campo da educação.

Diante da vastidão de pesquisas na área da educação, as autoras ressaltam a importância de pesquisas do tipo “estado da arte” que façam um levantamento desses estudos, no sentido de apontar os temas focalizados, como os mesmos têm sido abordados, por meio de quais metodologias, com quais referenciais teóricos bem como as contribuições desses trabalhos para

a área de estudo, enfim, que se proceda a um mapeamento do conhecimento elaborado.

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Estabelecem, ainda, uma diferenciação entre "estado da arte" quando esta se refere ao estudo de toda uma área do conhecimento por meio da consulta de bancos de dissertações e teses, produções apresentadas em congressos e, além disso, publicações em periódicos e "estado do conhecimento" quando é levantado apenas um setor de publicação, como o banco de teses e dissertações.

Com relação ao referencial teórico, preocupamo-nos em relacionar os autores mais diretamente ligados às temáticas literatura infantil e letramento literário. Dentre esses autores, alguns foram citados na maioria dos trabalhos, como Regina Zilberman (6), Nelly Novaes Coelho (5), Rildo Cosson (5) e Magda Soares (4), que se constituem leitura indispensável à temática. Outros autores consagrados, não menos importantes, se fizeram presentes em alguns desses estudos. São eles, Antonio Candido (Antonio Candido) (2), Aparecida Paiva (2), Fanny Abramovich (2), Juracy Asmann Saraiva (3), Ligia Cademartori (2) e Marisa Lajolo (2)[7]

No que se refere ao teor das pesquisas, Gonçalves (2015) teve como objetivo geral investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo Pnaic estão contribuindo para as práticas docentes e processos de alfabetização e letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Utilizou como fontes fotografias dos ambientes alfabetizadores e analisou os diários de aprendizagens e os relatórios das sequências didáticas produzidas pelas alfabetizadoras. Dentre suas conclusões, destaca o fato de a literatura infantil oferecida pelo Pnaic estar sempre presente nos encontros de formação continuada do Pacto e se manifestar, também, na prática das professoras que tiveram seus relatos analisados.

Militão (2015) propôs uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização que compreende o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. A professora-pesquisadora refletiu sobre sua própria prática por meio de pesquisa-ação, citando atividades que desenvolve com seus alunos com o objetivo de contribuir com a aquisição da leitura literária, dentre as quais destaca o "cantinho

[7] O número entre parênteses indica a quantidade de trabalhos em que o autor a que se refere foi citado.

da leitura”, local em que os livros ficam dispostos diariamente para que os alunos escolham livremente o que desejam ler enquanto os colegas terminam as atividades.

Outras situações apresentadas pela autora foram: momento de leitura com o amigo, em que os alunos, em duplas, fazem leitura de livros diferentes dos que fazem parte do cantinho da leitura e um aluno lê para o outro o livro escolhido; a Sacola Viajante, atividade em que, como o nome sugere, disponibiliza-se uma sacola na qual ficam aproximadamente 20 títulos de gêneros variados e um caderno para registro de como aconteceu a leitura do aluno com sua família. A escolha do aluno que levará a sacola para casa é feita por meio de um sorteio diário; e a Hora da História, atividade que pode ser desenvolvida em sala ou em algum espaço externo da escola. Para as atividades de leitura mencionadas, a professora se utiliza de diversos livros, inclusive dos acervos do Pnaic. Como resultados, aponta que a literatura necessita estar inserida no processo de alfabetização de maneira planejada e voltada ao seu caráter estético.

Silveira (2013) teve como objetivo investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Realizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, a pesquisa teve como sujeitos 5 professores do 1º ano. A autora apostou na ludicidade da literatura como instrumento de fundamental importância para a aquisição da lectoescrita, além de provocar no aluno o desejo de aprender por meio de aulas mais dinâmicas e divertidas. A literatura infantil foi utilizada como possibilidade contributiva no processo de alfabetização e letramento.

Como resultados, aponta que, embora seja considerada importante, na opinião das professoras pesquisadas, são necessários outros recursos para se alcançar a alfabetização/letramento das crianças. O professor deve ser um mediador entre a criança e os livros literários. As obras infantis são usadas em sala para acalmar a turma, trabalhar datas comemorativas e como pretexto para introduzir um novo conteúdo. O valor estético e artístico da literatura ainda é pouco considerado pelos professores. Após a leitura dos textos pelas professoras foram propostas aos alunos atividades de desenho sobre a parte que mais gostaram, cópia de palavras ou frases, bem como de letras iniciais da história, escrita espontânea e reconto. A leitura às vezes era feita pela professora ou pelo aluno para deleite, prazer e encantamento. Conhecimentos com relação a autores, ilustradores e projeto gráfico não foram abordados por nenhum dos envolvidos na pesquisa.

Silva (2015) pesquisou a prática de leitura literária de duas professoras da escola pública de Fortaleza/CE. Apoiada nos estudos de Vygotsky, considerou os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acerca da psicogênese da língua escrita. Nas práticas de leitura foram citados autores como Ângela Kleiman e Isabel Solé. A pesquisadora observou duas turmas de 2º ano,

uma com bom resultado nas avaliações externas e outra com resultados menos satisfatórios. Seu objetivo principal foi analisar como as professoras do 2º ano utilizavam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor.

As professoras observadas faziam parte do Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic. Ao final, a pesquisadora concluiu que nas escolas havia um bom número de livros para leitura, graças ao Programa em que estavam inseridas, mas, apesar disso, uma das professoras desenvolvia práticas de leitura tradicional e mecanicista enquanto a outra apresentava uma visão interacionista e sociopsicolinguística da leitura. Citou a necessidade de maior acompanhamento pelos entes responsáveis da escola, com relação aos planejamentos, que não eram cobrados. Propõe que a leitura, oferecida às crianças, promova o fruir do imaginário, o deleite, a aventura e a fantasia.

Vargas (2015) realizou uma pesquisa investigativa exploratória, tendo como objeto de pesquisa 55 livros que fazem parte do material de apoio do Pnaic. Seu objetivo foi analisar os livros do Acervo Complementar e os livros para crianças do acervo Pnaic, ambos do PNLD distribuídos pelo governo federal, e suas implicações na formação de leitores literários crianças. Para análise dos livros foram definidas as seguintes categorias: paratextos, ficha catalográfica, caráter pedagógico ou literário do livro, tipo de leitura que o livro proporciona e elementos de literariedade.

Com base nestas categorias, o pesquisador realizou pareceres dos 55 livros pesquisados. Com relação às conclusões, o pesquisador ressalta os resultados significativos quanto à distribuição de livros para a escola pública. Levanta a necessidade de formação de mediadores de leitura, necessidade de debates relacionados às questões específicas da leitura e literatura infantil, como por exemplo, a diferenciação entre os tipos de leitores que os livros podem formar. Estabeleceu uma diferenciação entre leitura funcional, leitura de entretenimento e leitura literária.

Franbach (2016) teve como objetivo identificar e analisar as possíveis contribuições da formação continuada do Pnaic no que diz respeito ao letramento literário no contexto escolar. Para realização da sua pesquisa, teve como sujeitos duas orientadoras de estudo da referida formação e três professoras alfabetizadoras. Realizou um amplo estudo do Pnaic enquanto política de formação e trouxe estudos consistentes no campo da literatura infantil.

Ao final da sua pesquisa, aponta a necessidade do professor ser encarado como profissional responsável e crítico, capaz de aproveitar o que cada proposta de formação tem a lhe oferecer e não como mero receptor. Levanta a necessidade de se discutir amplamente o termo “leitura deleite” que pode desconsiderar a perspectiva humanizadora da literatura ao

enfatizar uma concepção de leitura apenas por prazer. Propõe a necessidade de se discutir, na formação, o uso dos livros que fazem parte do Pnaic em consonância com os estudos voltados para a formação literária, com ênfase na mediação do professor. Além do acesso aos livros é preciso congregar espaços de diálogos que permitam a vivência estética a partir da literatura. Ressalta, assim, a necessidade de um trabalho sistemático e planejado com as obras literárias com o objetivo de formar leitores autônomos.

De uma maneira ou de outra, todas as pesquisas citadas contribuíram para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois destacam aspectos importantes que não podem ser negligenciados, como por exemplo, a questão de se definir o que diferencia um livro literário infantil de um livro para crianças, a necessidade de se discutir amplamente o que seria a "leitura deleite", visto que ela aparece como bandeira nos referenciais teóricos do programa e na fala dos entrevistados. Apontam, também, a necessidade de se configurar o papel da mediação do professor para que haja um trabalho efetivo que possibilite a formação do leitor literário, além da diferenciação entre a leitura funcional, de entretenimento e literária. Estes são aspectos levantados e que oferecem caminhos para novas pesquisas no âmbito da literatura infantil. Esperamos contribuir, com nossa pesquisa, para o avanço em alguns dos aspectos relacionados.

Organização da dissertação

Para tratar das questões que versam sobre letramento literário, alfabetização inicial e Pnaic, a presente dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seus objetivos e eixos das ações, bem como as orientações do MEC aos professores alfabetizadores e formadores. Ainda nesse capítulo, caracterizamos os Acervos Complementares, discorrendo sobre o processo de escolha dos livros que os compõem, a relação dessas escolhas com a especificidade da alfabetização e com o conceito de letramento e suas implicações para a "reinvenção" da alfabetização, a partir de novos paradigmas ou modelos de ensino e de aprendizagem.

No segundo capítulo, trazemos ao debate a literatura infantil, os diversos olhares e os conceitos a ela atribuídos ao longo da história, a partir de autores como Regina Zilberman, Laura Sandroni, Edmir Perrotti e Lígia Cademartori. Trazemos também um mapeamento do estado do conhecimento sobre a temática, realizado por meio de pesquisa em bancos de teses e dissertações.

No terceiro, apresentamos os dados e resultados referentes à pesquisa realizada, retomando a questão da literatura infantil em uma análise dos livros que compõem os Acervos

Complementares, caracterizando os antecedentes da implantação do Pnaic na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e trazendo os resultados das entrevistas realizadas com professoras de uma escola da rede municipal deste município.

Por fim, como uma das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, trazemos (Cf. Apêndice A) a proposta de intervenção elaborada a partir dos resultados dos estudos teóricos e da pesquisa de campo, com vistas a contribuir com a promoção de ações voltadas ao trabalho pedagógico com literatura infantil em classes de alfabetização.

1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS ACERVOS COMPLEMENTARES

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que o define como uma das ações promovidas pelo MEC para consolidar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2007, de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012a). Essa preocupação com o que seria uma "idade certa" para a consolidação da alfabetização está relacionada aos altos índices de crianças que terminam o ciclo de alfabetização, considerado nos documentos do Pacto como os três anos iniciais do Ensino Fundamental, sem terem se apropriado do sistema de escrita alfabética. Segundo o documento "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece",

> Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: "a criança sabe ler e escrever?". Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização e indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país. (BRASIL, 2012c, p. 19).

Se a pergunta do IBGE, conforme o documento citado, não reflete a concepção de alfabetização vigente no Programa, o que significaria para o Pacto estar plenamente alfabetizado? Encontramos no documento indicação de que a criança alfabetizada é "[...] capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações", "[...] ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos", bem como compreender "[...] o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz." (BRASIL, 2012c, p. 17).

O reconhecimento do MEC de que há um problema em relação a como os processos de ensino da leitura e da escrita vem sendo efetivados no sistema público de ensino levou à priorização da formação continuada dos professores alfabetizadores no Pnaic. Segundo o referido documento:

> O professor é figura central e determinante no processo de alfabetização. No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecerem nas turmas de alfabetização. Por isso é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. (BRASIL, 2012c, p. 23).

Ainda de acordo com esse material veiculado pelo MEC, embora existam vários métodos e estratégias de alfabetização, deve-se optar por uma concepção de alfabetização que procure inserir as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que favoreça a apropriação do sistema alfabético por meio de atividades lúdicas e reflexivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, elencadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7/2010, apontam que a alfabetização e o letramento das crianças devem ser assegurados nos três anos iniciais do ensino fundamental. O inciso II do artigo 30 traz, ainda, um dado importante para nossa temática, quando inclui a Literatura dentre as formas de expressão com as quais as crianças deverão estabelecer contatos nesse período e que devem ser asseguradas, como a Língua Portuguesa, a Música e demais artes, a Educação Física, a Matemática, a Ciência, a História e a Geografia.

Nos parágrafos 1º e 2º do artigo 30 desta Resolução, afirma-se:

> §1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.
> § 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010, p. 1).

Desde a implantação, em 2010[8], da proposta que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, o MEC estabeleceu algumas adequações com relação ao material pedagógico destinado

[8] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O artigo 5º estipula que municípios, estados e Distrito Federal teriam prazo até 2010 para implementar a referida obrigatoriedade. No município de Campo Grande, o ensino fundamental de 9 anos se deu a partir de 2010. A previsão legal justifica as ações do MEC a partir do ano de 2010.

às turmas de alfabetização consideradas, inicialmente, as turmas de 1º e 2º anos. Antes de a escola receber os alunos aos seis anos de idade no 1º ano, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD distribuía para essas turmas livros de Português (alfabetização), Matemática, História, Geografia e Ciências, da mesma forma que para as demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fomentar a inserção da Literatura na escola, o MEC tem disponibilizado, mesmo antes da implementação do Pnaic, os Acervos Complementares com obras de literatura infantil por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, sendo esse acervo formado por livros de literatura infantil "[...] destinados a articular o letramento e a alfabetização iniciais." (BRASIL, 2012d, p. 13). No próximo tópico, trataremos especificamente sobre esses acervos.

1.1 Os Acervos Complementares

Para atender às especificidades do novo público que começou a frequentar o Ensino Fundamental, o PNLD, a partir de 2010, distribuiu aos alunos de 1º e 2º anos um livro de Letramento e Alfabetização Linguística e um de Alfabetização Matemática. Além disso, foram enviadas aos professores de turmas de 2º ano, como complementação, obras Didáticas de Ciências, História e Geografia. O professor regente definiria os critérios de como trabalhar esses conteúdos com seus alunos (BRASIL, 2009).

Para o manual do PNLD que trata dos Acervos Complementares, o novo ensino fundamental tem a seguinte configuração: priorização do letramento e alfabetização nos dois primeiros anos; e a consolidação de todo o processo nos três últimos anos, junto à introdução progressiva de conhecimentos organizados em disciplinas (BRASIL, 2009). Dessa forma,

> O segundo ano aparece, portanto, como um ano de transição: ao lado das duas coleções introduzidas no primeiro ano, cada escola recorrerá – ou não – às de outras disciplinas, trabalhando, simultaneamente, o letramento e a alfabetização iniciais, de um lado, e os conhecimentos disciplinares, de outro (BRASIL, 2009, p.8).

Para dar suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de 1º e 2º anos e para contribuir com o processo de alfabetização e letramento de maneira lúdica e prazerosa, o MEC enviou caixas para cada um desses anos, contendo conjuntos de livros infantis denominados Acervos Complementares. A função desses livros é possibilitar aos professores e alunos o acesso aos conteúdos curriculares que, em sua maioria, não são contemplados nas obras didáticas. De acordo com o documento:

> Tomando o letramento e as alfabetizações como foco da escolarização inicial, as escolas terão, no PNLD 2010, materiais didáticos tanto *disciplinares* – ou seja, concebidos para usos específicos de uma determinada disciplina – quanto *não disciplinares*, para abordar o trabalho didático pedagógico com os primeiros conhecimentos organizados em áreas e/ou disciplinas (BRASIL, 2009, p. 9, grifo no original).

Os livros que compõem os Acervos Complementares são de fundamental importância para o trabalho pedagógico, na medida em que abordam conteúdos apropriados ao nível dos alunos a que se destinam. A diferença entre os livros dos Acervos em relação aos didáticos é que aqueles estão comprometidos com a "[...] curiosidade natural da criança, com o seu desejo de saber e de ler por conta própria" (BRASIL, 2009, p. 9).

Os livros dos Acervos Complementares não têm a pretensão de concretizar um plano de curso. Foram escritos para os jovens leitores, supondo-se que boa parte deles seja composta de leitores iniciantes, o que implica a necessidade de mediação por parte de um professor ou um leitor mais experiente. Esses *jovens leitores* constituem um público formado por crianças "[...] que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer, etc., abordando apenas certos temas ou conteúdos, e pressupondo que seu uso se fará num determinado momento". (BRASIL, 2009, p. 9).

O MEC deu continuidade a essa ação, por meio do PNLD/2013, encaminhando aos três primeiros anos do Ensino Fundamental obras relacionadas às "[...] três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos" (BRASIL, 2012d, p. 5). Segundo o MEC:

> As obras selecionadas, além de diversificadas do ponto de vista temático, dos gêneros e formato, também diferem do ponto de vista do grau de complexidade. Portanto, os acervos são compostos por obras que estimulam a leitura autônoma por parte do alfabetizando ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes de leitura compartilhada (BRASIL, 2012d, p. 5).

Nas duas edições, tanto na de 2010 quanto na de 2013, o MEC contou com a parceria do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, que foi responsável pela avaliação e seleção das obras. Cada acervo é acompanhado pelo manual denominado "Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento" (BRASIL, 2012d), que trata, entre outras coisas, da especificidade da alfabetização e do letramento das crianças mais jovens, do papel do PNLD, da importância do uso de diversos livros nesse processo. Traz, ainda, os critérios de escolha das obras e uma resenha de cada uma delas.

Conforme já mencionado, Acervos Complementares disponibilizados em 2012 foram destinados às turmas de 1º a 3º anos e não apenas às de 1º e 2º anos, como havia sido em 2009. Além disso, as obras dos s Acervos Complementares de 2012 foram escolhidas em função das três áreas de conhecimento já mencionadas, sendo que as caixas chegavam às escolas identificadas a partir dessas áreas do conhecimento.

A denominação "complementares" deve-se à sua função primordial, que é a de oferecer suporte ao professor, não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas demais áreas do conhecimento, conforme o referido Manual:"[...] não são chamados complementares por acaso: sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas ou contemplam ou não, ou só o fazem esporádica e secundariamente"(BRASIL, 2012d, p. 21, grifo no original).

Destacamos que se trata de um material de boa qualidade e ressaltamos a importância da iniciativa de encaminhá-lo diretamente às turmas, deixando-o sob a responsabilidade do professor regente. São recursos que, de acordo com o MEC,

> [...] podem favorecer a **ampliação do letramento** da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura (BRASIL, 2012d, p. 19, grifo nossos).

Estabelecendo uma comparação entre o manual que acompanha os acervos de 2010(BRASIL, 2009) e o que acompanha os acervos de 2013 (BRASIL, 2012d), percebemos mudanças em relação às expectativas com relação à presença dos livros na sala de aula. Em 2009, percebe-se no discurso um tom de certeza: "Entre outras coisas, isto quer dizer que **o uso dos acervos** – sua manipulação direta, oportuna e constante pela criança – **proporcionam às escolas** um acesso privilegiado à cultura da escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento infantil." (BRASIL, 2009, p. 10, grifo nosso). Por sua vez, em 2012, as expectativas se mostram mais contidas, como pode ser observado:

> [...] durante o ciclo de alfabetização (1º a 3º ano), o objetivo do professor deve ser o de promover o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas não basta levar o aluno a dominar a tecnologia da escrita. É primordial também fazer uso da escrita nas interações sociais. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos **pode ampliar a possibilidade** de o aluno recorrer à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas. As Obras Complementares, aliadas a outros recursos que estão ao alcance do professor, **podem ser um material que possibilite** atingir esse objetivo (BRASIL, 2012d, p.19, grifo nosso).

Ainda de maneira comparativa, com relação às reflexões do CEEL de 2009 para 2012, no que se refere ao papel do professor, podemos notar certa cautela no que diz respeito a essa atuação. Em 2009 pesava sobre os ombros do professor a preocupação com a inclusão e a justiça social;

> Pois bem: os acervos, devidamente animados pela sua ação como professor (a), podem fazer toda a diferença, colaborando, de forma decisiva, para diminuir a defasagem com que a criança das camadas populares entra na escola. Será preciso lembrar, professor, o que isso pode significar, do ponto de vista da inclusão e da justiça social que tanto nos preocupam? (BRASIL, 2009, p. 11).

Já em 2012, o professor divide as responsabilidades com os demais componentes da equipe pedagógica, e os acervos dividem as possibilidades de sucesso com outros recursos pedagógicos: "O adequado planejamento das equipes docentes é que poderá estabelecer os parâmetros necessários, seja para o uso oportuno desses materiais em sala de aula, seja para sua articulação com os demais recursos." (BRASIL, 2012d, p. 21).

Na primeira etapa da escolarização, as crianças precisam ter os primeiros contatos com conhecimentos relativos às diversas áreas do conhecimento, mas isso não pode se dar de maneira fragmentada. Nesse sentido, os livros podem favorecer aprendizagens mais significativas. "As obras complementares aqui apresentadas podem auxiliar o aluno a ter contato com vários conteúdos, satisfazendo sua curiosidade sem que ele se dê conta de que está tendo acesso a determinado componente curricular" (BRASIL, 2012d, p. 20).

Os Acervos devem ser como janelas "[...] onde o aluno da escola pública poderá ter uma visão representativa do que a cultura escrita lhe reserva de interessante" (BRASIL, 2012d, p. 21). O contato com livros em sala de aula propiciará ao aluno, tanto por conta própria quanto pela mediação do professor, ter acesso às diversidades de linguagem, temática, apresentação gráfica, gêneros, autores variados, tradutores, ilustradores e editores, enfim, com o universo que crianças das camadas mais favorecidas tem contato ao frequentar livrarias.

1.2 A escolha dos livros que compõem os Acervos Complementares

Em relação à escolha dos livros para compor os Acervos Complementares, a informação inicial, constante do manual do MEC, é de que o responsável pela avaliação, seleção e composição seria o Centro de Estudos da Linguagem – CEEL:

> Cada acervo, concebido para uso coletivo em sala de aula, está acompanhado por esta publicação Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, elaborada pelo Centro de Estudos da Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, **responsável pela avaliação, seleção e composição dos acervos complementares** (BRASIL, 2012d, p. 5, grifo nosso).

No entanto, o Edital (BRASIL, 2011) para o processo de inscrição e avaliação de obras para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013 Obras Complementares, não faz nenhuma menção ao CEEL nem ao grupo responsável pela avaliação dos livros, o que deixa em aberto dúvidas sobre quem são, efetivamente, os responsáveis pela escolha desses livros, uma vez que, no mesmo manual, é encontrada a seguinte informação: "Para avaliar as obras inscritas no PNLD Obras Complementares foi composta uma equipe formada por professores de diferentes universidades brasileiras e professores de educação básica, subdivida em grupos de trabalho." (BRASIL, 2012d, p. 25).

Explica-se, dessa forma, que foi formado, inicialmente, um grupo composto por 2 coordenadores gerais e 5 coordenadores de área, que "[...] fizeram uma primeira avaliação dos livros, para checagem das áreas de conhecimento e avaliação do atendimento aos critérios gerais do Edital[9.] (BRASIL, 2012d, p. 25).

Na segunda fase, os livros foram avaliados quanto à qualidade do texto e adequação da linguagem à faixa etária das crianças; adequação do projeto gráfico-editorial; observância aos preceitos éticos necessários ao convívio humano e ao exercício da cidadania; e contribuições pedagógicas à alfabetização e ao letramento. Para essa avaliação, foram compostos 6 grupos de trabalho que contavam com 1 coordenador e de 5 a 8 pareceristas.

Para a terceira fase da avaliação foram levadas em conta as contribuições da obra para o "[...] trabalho pedagógico na área de conhecimento relativa aos temas tratados na obra: Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte. Para esta etapa foram formados seis grupos compostos por um coordenador e pareceristas (entre três e oito profissionais)" (BRASIL, 2012d, p. 26).

Nesse processo, foram submetidas à avaliação "[...] 359 obras da área de Ciências Humanas e Temas Transversais, 514 obras da área de Ciências da Natureza e Matemática e 471 obras da área de Linguagens e Códigos" (BRASIL, 2012d, p. 26).

A Figura 1 traz uma classificação feita pelo MEC a partir dos tipos de obras enviadas para avaliação.

---

[9] Referindo-se ao Edital de Convocação nº 3/2011 – CGPLI – Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013 Obras Complementares.

Figura 1. Quantidade de obras enviadas para avaliação, segundo o tipo de texto.

TIPO DE OBRA		QUANTIDADE
01	Livros literários narrativos	334
02	Histórias em quadrinhos	22
03	Biografias	25
04	Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	461
05	Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos)	184
06	Livros instrucionais	13
07	Livros de imagens (sem legenda)	43
08	Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto	47
09	Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas	110
10	Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas)	105
TOTAL		1344

Fonte: Brasil (2012d, p. 29).

Podemos perceber a predominância de obras que contêm histórias que objetivam ensinar conteúdos curriculares, as quais totalizaram 461 títulos, o que equivale a 34% do total de livros enviados para avaliação e possível seleção para compor os Acervos. Embora enquadrem-se no gênero narrativo, tais livros se caracterizam pela "intenção explícita de ensinar conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento." (BRASIL, 2012d, p. 29).

A priorização do gênero narrativo é explícita, uma vez que, somando-se as biografias, as histórias em quadrinhos, os livros literários narrativos e os livros de histórias com foco em conteúdos curriculares, temos 62,6% do total dos livros. A menor frequência foi dos livros instrucionais (13), que contêm textos de orientação para realização de atividades diversas, como as brincadeiras, montagem de brinquedos, dentre outros. Foram escolhidos 180 livros, que compõem seis acervos com 30 livros cada, ou seja, dois acervos para cada ano do ciclo de alfabetização.

A Figura 2 traz o quadro das obras escolhidas e que compõem os Acervos Complementares do 3º ano que estão nas escolas atualmente.

Figura 2. Títulos referentes ao Acervo Complementar de 2013 – 3º ano do Ensino Fundamental.

ANO 3	
Acervo 1	Acervo 2
Rimas saborosas	Em busca da meleca perdida
Por que somos de cores diferentes?	Uma viagem ao espaço
Rubens, o semeador	Por que os gêmeos são tão iguais?
Dudu e a tagarela Bac	O ônibus mágico – no interior
Se o lixo falasse...	Dudu e o professor Aspergilo
Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Meu primeiro livro dos cinco sentidos
Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?	Irmãos gêmeos
Os filhotes do vovô coruja	Poemas problemas
Pés na areia: contando de dez em dez	O pirulito do pato
Viagem ao mundo indígena	O livro do pode-não-pode
Pretinho, meu boneco querido	Passarinhos e gaviões
O livro das combinações: quando um país joga junto	A pipa e a flor
O senhor das histórias	Alberto: do sonho ao voo
Ciranda	Histórias encantadas africanas
A Árvore da Família	Os Guardados da Vovó
Histórias de avô e avó	Histórias da nossa gente
Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Seringueira
As panquecas da Mama Panya	Como fazíamos sem...
Canção dos povos africanos	Sabores da América
Ritmo é tudo	Pintura aventura
Batuque de cores	O herói de Damião em a descoberta da capoeira
Gravura aventura	Rádio 2031
A rainha da bateria	Cores em cordel
Seu Flautim na Praça da Harmonia	Maluquices musicais e outros poemas
ABC doido	BIS
Um sapo dentro de um saco	A menina, o cofrinho e a vovó
As paredes têm ouvidos	O que dizem as palavras
Jabuti sabido e macaco metido	Sem pé nem cabeça
Festival da primavera: aventuras do Araquã	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras
João das letras	Viviana, a rainha do pijama

Fonte: Brasil (2012d, p. 31)

Nossa pesquisa consiste em analisar, nos Acervos Complementares do 3º ano do Ensino Fundamental, quais são os livros de literatura infantil e sobre o que tratam, diferenciando-os dos livros que não possuem características estéticas ou artísticas. A escolha pelo último ano do ciclo de alfabetização deve-se ao fato de que se pressupõe que, nesse momento da escolaridade,

os estudantes teriam condições de ler com autonomia as obras de literatura infantil a eles disponibilizadas, o que poderia permitir uma melhor análise de como os professores organizam as atividades didáticas relacionadas à leitura e partir de quais critérios. Ainda que a relação entre a criança e o livro continue a ser mediada pelo professor, pode-se acreditar que nessa fase do ciclo de alfabetização os estudantes teriam mais condições de manifestar suas preferências literárias e seu prazer (ou desinteresse) pelas obras escolhidas pelos professores. Se o objetivo final do envio dos Acervos Complementares para os anos iniciais da primeira fase do Ensino Fundamental é a formação do leitor, é plausível esperar que no 3º ano, que finaliza essa fase, haja condições e elementos para avaliar se tal objetivo foi ou não alcançado.

1.3 A alfabetização e sua especificidade

No início da década de 1980, Magda Soares, pesquisadora da área da alfabetização, defendia a proposta de formulação de uma teoria coerente sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética que se baseasse em um conceito suficientemente abrangente, capaz de incluir a abordagem mecânica do ler e escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, que considerasse os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1984).

Dois textos da autora foram especialmente importantes na revisão bibliográfica para a presente pesquisa, sobretudo pela criteriosa diferenciação que ela estabelece entre alfabetização e letramento e por concordarmos com a necessidade do professor alfabetizador ter clara a especificidade de cada um dos termos, para que nenhum dos aspectos da alfabetização seja negligenciado.

Em seu texto intitulado “As muitas facetas da Alfabetização”, apresentado, em versão preliminar, no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Soares(1984) relata que, de acordo com os dados oficiais veiculados nas décadas de 1960 e 1970 pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Ministério de Educação e Cultura SEEC/MEC, aproximadamente 50% dos alunos que eram matriculados na 1ª série do 1º grau avançavam para a série seguinte ao final do ano, isto é, mais da metade dos alunos matriculados na 1ª série ficavam retidos.

Para Soares (1984), embora houvesse diversas pesquisas sobre alfabetização no início dos anos 1980, esses estudos se realizavam de maneira isolada, cada qual enfatizando um aspecto do processo, sem considerar as demais especificidades envolvidas. Segundo a autora,

essas especificidades estariam relacionadas aos aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e propriamente linguísticos do processo. Além disso, na busca por justificar o descompasso da alfabetização, os estudiosos atribuíam as causas desse fracasso aos vários fatores envolvidos na questão.

> Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo da alfabetização, a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia) cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências sócio-culturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método) ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das classes populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (SOARES, 1984, p. 20, grifo da autora).

A autora se mostra preocupada com a abrangência que alguns educadores têm atribuído ao processo de alfabetização ao considerar que este seja permanente, isto é, que se prolongaria por toda a vida. A sua preocupação reside em que, ao se considerar a alfabetização um processo tão amplo, sejam negligenciados aspectos importantes que resultariam em resultados insatisfatórios. Defende que seria necessário, portanto, diferenciar o "[...] processo de aquisição da língua (oral e escrita) e um processo de desenvolvimento da língua oral e escrita; este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe." (SOARES, 1984, p.20, grifo da autora).

Para ela, apenas no segundo caso, o processo se prolonga pela vida afora, pois a alfabetização, em seu sentido estrito, estaria relacionada a uma aprendizagem mais pontual e específica, pois, "[...] mesmo etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto'" (SOARES, 1984, p. 20). Dessa forma,

> [...] pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 1984, p. 20).

Para Soares (1984, p. 20), a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, no qual devem ser considerados, em suas especificidades: a mecânica da alfabetização, a efetiva compreensão dos textos e o uso social da leitura e da escrita.

Uma das facetas da alfabetização, segundo a autora, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. É codificar a língua oral em língua escrita (escrever)

e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Um segundo aspecto está relacionado à apreensão e à compreensão dos significados expressos na língua escrita (ler) e a expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). O terceiro se refere ao uso da escrita no meio social, que é diferenciado de acordo com o lugar onde se vive e até mesmo ao grupo social a que se pertence. Esse conceito está relacionado às características culturais, econômicas e tecnológicas das pessoas envolvidas. Em cada um desses aspectos são muitos os conhecimentos e habilidades envolvidas. Não podemos negligenciar a importância de um em detrimento do outro. Nesse sentido,

> Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o seu aspecto social: a conceituação da alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade, e depende das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita (SOARES, 1984, p. 21, grifo da autora).

A autora define como multifacetado o processo de alfabetização ao se referir às perspectivas nele envolvidas, que seriam a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística do processo. “Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas” (SOARES, 1984, p. 21).

Para a autora, a perspectiva que tem predominado nos estudos e pesquisas da alfabetização é a psicológica: “Sob essa perspectiva, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever” (SOARES, 1984, p. 21). De acordo com essa perspectiva, atribuía-se o fracasso da alfabetização às chamadas

> [...]disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima, etc.) e a consequente utilização de testes psicológicos e testes de prontidão como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização (SOARES, 1984, p. 22, grifo da autora).

As abordagens cognitivas, de acordo com a Psicologia Genética, de Piaget, também adentram essa perspectiva, que ficou conhecida como teoria dos processos de aquisição de conhecimento, na qual “[...] o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança.” (SOARES, 1984, p. 22).

No enfoque psicolinguístico, aspecto ainda não muito estudado no Brasil, são consideradas

> A maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. (SOARES, 1984, p. 22).

A perspectiva sociolinguística também é pouco desenvolvida em nosso país. Nela são levados em consideração os aspectos relacionados aos usos sociais da língua, incluindo as diferenças dialetais, que são variáveis e podem estar próximas ou distantes da língua escrita convencional, o que trará implicações importantes para o processo de alfabetização.

> O processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma (sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico); e esta seria uma das (poucas) razões para a existência de cartilhas regionais. Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira que o exemplo anterior: a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada "norma padrão culta"), e que têm oportunidades de contato com material escrito (através, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos) é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito. (SOARES, 1984, p. 22, grifo da autora).

Sob essa ótica, a sociolinguística diz respeito às funções e aos objetivos que são atribuídos à leitura e à escrita e diferem entre as classes mais e menos favorecidas, haja vista que "[...] qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, e pelo contexto social e econômico em que é usado (SOARES, 1984, p.22).

Relacionando-se esta compreensão com a questão da literatura infantil disponibilizada por meio dos Acervos Complementares, podemos perceber que a iniciativa pode ser relevante para auxiliar a diminuir tais desigualdades, pelo menos no que se refere ao acesso a obras literárias pelas classes que, por suas condições econômicas, não teriam acesso facilitado a elas. Esse entendimento torna ainda mais significativo que o processo de escolha dessas obras esteja pautado em critérios menos pragmáticos, ou seja, voltados à faceta linguística da alfabetização e ao ensino de conteúdos curriculares, uma vez que assim se perderia a oportunidade de tornar acessível a esses estudantes a leitura como fonte de entretenimento, prazer e contato com os textos literários que circulam socialmente e podem ampliar seu universo cultural.

Do ponto de vista linguístico, o que mais está relacionado à alfabetização e tem sido mais priorizado nas escolas é a "[...] transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita" (SOARES, 1984, p. 22).

> É, sobretudo, esta segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. (SOARES, 1984, p. 22).

Diante da complexidade que envolve as questões de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a autora afirma que "[...] só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização." (SOARES, 1984, p. 23).

A autora defende, essencialmente, uma prática pedagógica que articule a alfabetização e o letramento, ou seja, ações didáticas que possibilitem alfabetizar letrando, o que envolve, inclusive, a utilização de textos literários, além de outros que circulam socialmente. O termo letramento surgiu na década de 1980 em vários países, referindo-se às práticas sociais de leitura e escrita. Passados praticamente vinte anos, Soares (2003a) apresentou, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, outro trabalho no qual retoma a mesma discussão, chamando a atenção para os conceitos de alfabetização e letramento.

> É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (SOARES, 2003a, p. 6, grifo da autora).

Em que pese a coincidência do momento em que emergem como questões fundamentais as práticas sociais de leitura e de escrita em sociedades distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente falando, para a autora "[...] o contexto e as causas dessa emersão são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra." (SOARES, 2003a, p. 6).

De acordo com a pesquisadora, nos países mais desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos, os problemas relacionados ao letramento não estão diretamente ligados a problemas na alfabetização inicial, já que toda a população, independentemente das condições socioeconômicas, passaram por ela. No Brasil, no entanto,

> O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento - , no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (SOARES, 2003b, p.7, grifo da autora).

Cita-se como exemplo dessa inter-relação entre os conceitos de alfabetização e letramento as alterações sofridas pelo adjetivo "alfabetizado" ao longo dos censos demográficos nas últimas décadas. Porém, "[...] embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos". (SOARES, 2003b, p. 8).

> Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. (SOARES, 2003a, p. 9).

Apesar da contribuição incontestável que a mudança paradigmática dos estudos de Emília Ferreiro proporcionou ao processo de alfabetização, houve um equívoco, no que se refere à divulgação dos resultados de suas pesquisas, sobretudo pelos órgãos formadores do MEC, no sentido de deixar implícito que apenas o convívio intenso com material escrito seria capaz de fazer com que as crianças adquirissem o pleno domínio da leitura e da escrita. Melo (2007, p. 60, apud SOUSA; NOGUEIRA, 2016, p. 87), indica que na "[...] divulgação do

pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização, por parte dos órgãos oficiais, circulam textos contendo apropriações que se fazem das ideias da pesquisadora ou mesmo sínteses de textos seus.” Segundo Sousa e Nogueira (2016, p. 87),

> Podemos observar que houve sim uma reprodução de algumas das descobertas de Emília Ferreiro, principalmente por parte dos órgãos oficiais da Educação, mas: 1º) houve pouco interesse, por parte dos profissionais da área, em conhecer e se apropriar da teoria, por meio da leitura do texto completo e original; 2º) essa divulgação não chegou, ainda, a provocar suficientes mudanças conceituais nos professores alfabetizadores a ponto de gerar alterações significativas em suas práticas. Esse fato é comprovado pela necessidade de lançar, quase 30 anos depois da publicação de Psicogênese, um novo movimento de formação de professores que busca exatamente o repensar sobre os conceitos e práticas enraizados nas rotinas pedagógicas das escolas brasileiras.

Destarte, Soares (2003b, p. 9) afirma que a alfabetização, ao longo das décadas de 1980 e 1990, perdeu, paulatinamente, sua especificidade. Ela sugere que vários fatores podem ser apontados para essa perda, mas ressalta o que lhe parece ser a causa maior: “[...] me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”.Em relação a isso, a autora afirma: “Privilegiando-se a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (SOARES, 2003a, p. 11). Dessa forma,

> A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva (SOARES, 2003a, p. 17).

Outro engano foi considerar que ao paradigma conceitual psicogenético não seria possível associar-se um método de alfabetização. “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.” (SOARES, 2003a, p. 11).

Essas reflexões são essenciais para o trabalho com a literatura infantil realizado pelo professor alfabetizador, uma vez que se torna necessário diferenciar a função da leitura literária nesse processo. Se o livro literário for tomado, por um lado, como um elemento que propiciaria, apenas pelo contato do estudante com as obras, a formação de leitores proficientes, seu uso estaria ligado aos equívocos evidenciados por Soares (2003a). Por outro lado, se os livros

infantis forem utilizados como pretexto para práticas sistemáticas de alfabetização, desconsiderando o sentido literário dos textos para centralizar-se em questões formais da língua escrita, perder-se-ia o que os estudiosos da área consideram relevante na literatura infantil: seu potencial para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e fantasia inerentes ao universo das crianças.

Assim, no que se refere às práticas pedagógicas dos alfabetizadores, reitera:

> Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2003a, p. 11)

Nessa perspectiva, podemos inferir que em relação ao uso da literatura infantil nas classes do ciclo de alfabetização faz-se necessária a mesma reflexão: qual a sua especificidade? Ela está ligada à faceta da alfabetização ou à do letramento? Ou de ambas? Essa compreensão implica o planejamento de ações didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem que o professor espera alcançar com determinada atividade. Por ser um processo complexo, não se pode pretender abranger todos os aspectos ligados à aquisição da leitura e da escrita em um único movimento, ou em uma atividade "guarda-chuva" que envolva, ao mesmo tempo, tanto os aspectos formais da língua como as especificidades da leitura literária. Se o objetivo é o ensino sistemático do sistema de escrita, pode-se optar por atividades que trabalhem as relações entre o código e sua representação. No entanto, ao se objetivar o desenvolvimento dos aspectos específicos que o texto literário propicia, as ações pedagógicas precisarão ser direcionadas para a priorização de outros elementos, nos quais as relações fonema e grafema não terão centralidade.

Dessa forma, o conhecimento teórico acerca das diferentes facetas da alfabetização, conforme expressão utilizada por Soares (2003a), pode contribuir para a sistematização do trabalho docente de forma coerente com os objetivos a serem alcançados com cada atividade desenvolvida nas classes de alfabetização. É preciso compreender, portanto, que "Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e decodificar. [...] Linguisticamente, ler e escreve é aprender a codificar e a decodificar." (SOARES, 2003b, p. 17), sem desconsiderar que "[...] a faceta linguística, à qual se reserva a denominação de *alfabetização,* é componente *necessário, mas não suficiente*, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita." (SOARES, 2016, p. 346, grifo da autora).

Assim, para que o trabalho do professor alfabetizador possa contribuir para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética, é preciso recuperar a especificidade da alfabetização sem, contudo, retroceder a paradigmas anteriores e a um modelo de ensino que não leva em consideração a importância do letramento, sobretudo, no caso aqui pesquisado, do letramento literário. No próximo tópico, traremos ao debate questões relacionadas às implicações pedagógicas do conceito de letramento.

1.4 O conceito de letramento

Segundo Soares (2012), o termo letramento é de uso recente no vocabulário educacional, datando suas primeiras aparições em textos de cunho científico na década de 1980, primeiramente com Mary Kato, em 1986 e, dois anos mais tarde, em 1988, com Leda Verdiani Tfouni. Em 1995, Ângela Kleiman referiu-se ao termo letramento como "[...] uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita." (SOARES, 2012, p. 15).

Para Scribner e Cole (1981, apud KLEIMAN, 2012, p. 19), letramento refere-se a "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Nesse sentido, Kleiman (2012, p. 16) aponta que o fenômeno do letramento extrapola o sentido veiculado pela escola, que se preocupa com um aspecto particular desse fenômeno, ou seja, a alfabetização, a aquisição de códigos, enquanto em outras instituições, como a família, igreja, local de trabalho, por exemplo, o letramento estaria mais relacionado às práticas sociais, o que o levou, enquanto terminologia, "[...] a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (KLEIMAN, 2012, p.16).

Apesar de seu uso recente, segundo a autora, os estudos acerca do letramento examinam a prática da escrita desde o século XVI. A princípio, esses estudos eram relacionados com o uso extensivo da escrita e, em anos posteriores, principiaram a se preocupar com a definição dos "[...] efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários." (KLEIMAN, 2012, p. 16).

Soares (2012), em seu livro "Letramento: um tema em três gêneros", explana os significados das palavras alfabetismo, analfabeto, alfabetizado, alfabetizar e alfabetização, no sentido de justificar a necessidade do surgimento, na década de 1980, da expressão letramento. Ela remete ao campo semântico das palavras para esclarecer o sentido que atribui em seus trabalhos ao termo letramento. Mostra-nos que apesar dos termos letrado e iletrado serem

antigos em nosso vocabulário, letramento é relativamente recente e a ele atribuímos um significado mais amplo do que o conhecido e atribuído aos termos citados.

Soares (2012, p. 39) apresenta possíveis definições de letramento como "[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita", ou seja, "o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Segundo a autora, a diferença entre tornar-se letrado ou estar alfabetizado reside no fato de a alfabetização consistir no domínio de uma tecnologia, aprender a ler e a escrever, ou seja, a decodificar e codificar a língua. Ser letrado, de acordo com esse novo significado da expressão letramento, que se aproxima do significado da palavra inglesa *literacy*, implica ser capaz de fazer uso "[...] competente e frequente da leitura e da escrita", consideradas práticas sociais que "[...] transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição, sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros" (SOARES, 2012, p. 36-38).

Com base nos estudos efetuados na década de 1980 por Brian Street[10], Soares (2012) relaciona as práticas de letramento desenvolvidas na escola ao modelo autônomo de letramento, denominado por Kleiman (2012) de letramento autônomo e letramento ideológico. Para Soares (2012, p. 66), as duas principais dimensões do letramento são "a dimensão individual e a dimensão social", sendo que a maioria das definições de letramento priorizauma ou outra dessas dimensões, ou seja, põe-se ênfase ora nas habilidades individuais de ler e escrever, ora nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social.

Dessa forma, ainda que o conceito de letramento utilizado esteja relacionado à dimensão individual, não deixa de se caracterizar uma definição muito complexa e de difícil consenso, visto que na dimensão individual são considerados dois processos ao mesmo tempo complementares e diversos: o ler e o escrever.

Segundo Kleiman (2012, p. 21), o modelo autônomo de letramento seria "um produto completo em si mesmo", independente do seu contexto de produção. A interpretação se daria a partir de fatores internos, ou seja, da lógica interna do texto, não necessitando de outros elementos para o seu entendimento.

---

[10] Brian Street, segundo a Universidade Federal de São João del Rei (2010, n.p), é "[...] professor do King'sCollege, onde integra o grupo de pesquisadores do Centro de Linguagem, Discurso e Comunicação (Centre for Language, Discourse& Communication - LDC). Nos anos 1970, Brian realizou trabalhos antropológicos vinculados à teoria do letramento no Irã e lecionou antropologia social e cultural por 20 anos na University of Sussex, também na Inglaterra. Seus trabalhos sobre letramento buscam relacionar as áreas de Linguagem, Educação e Antropologia, cujo foco principal é a perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização. Dentre as suas principais publicações, está Letramento em Teoria e Prática (Literacy in Theory and Practice), marco da tendência Novos Estudos em Letramento (New Literacy Studies (NLS)." Informações disponíveis em http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951. Acesso em 05 mar. 2017.

> Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de "poderes" e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (KLEIMAN, 2012, p. 22).

Esse entendimento guarda ligações com a perspectiva de uso do texto literário de forma descontextualizada, nas classes de alfabetização, em que o professor espera que o estudante compreenda, sem as devidas mediações, o sentido que foi anteriormente pensado por ele para aquele texto, como se houvesse apenas uma possibilidade de leitura, que não leva em consideração as vivências de cada sujeito ao interagir com o texto. Esse direcionamento pode ser percebido na prática recorrente das chamadas "atividades de interpretação de texto", nas quais são formuladas perguntas que admitem uma única resposta correta, que estará de acordo com a visão de mundo e a compreensão do texto do docente ou da equipe que elabora os encartes encontrados em diversos livros destinados às escolas.

No que se refere à outra dimensão do letramento, denominada modelo ideológico ou social, Kleiman (2012, p. 38) recorre aos estudos de Brian Street para destacar que "[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade."

Esse modelo aponta para os aspectos culturais e de poder presentes no contexto escolar na aquisição da escrita. No modelo ideológico "[...] as práticas de letramento mudam segundo o contexto." (KLEIMAN, 2012, p. 39).

Ainda segundo a autora, as crianças que não vivenciaram desde pequenas eventos de letramentos, enfim, que não foram socializadas por grupos altamente escolarizados, ou seja, as crianças provenientes de contextos econômicos carentes, não são bem sucedidas ao adentrarem à escola, pois encontram mais dificuldades de se adaptarem ao modelo autônomo, o que justificaria a utilização do modelo ideológico.

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

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

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

Em relação ao letramento literário, Cosson e Paulino (2009, p. 67) o definem como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", o que implica uma ação continuada, pois este "[...] nos acompanha por toda a vida e se renova a cada leitura de uma obra significativa." Para o autores, trata-se de uma "apropriação", ou seja, tornar próprio, incorporar e transformar o que se recebe, uma vez que "Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação." (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

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

Os procedimentos a que se referem os autores são a interação verbal intensa e o "[...] reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura" (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69). No que se refere à interação verbal, a leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo de palavras, o que supõe uma integração profunda com o universo da linguagem, pois "Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo." (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Já o segundo procedimento, que "[...] se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado", é o "[...] reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura." (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Assim,

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

Soares (2012, p. 72) aponta que há "interpretações conflitantes" com relação à dimensão social do letramento. "Uma versão mais fraca, liberal, teria originado o termo letramento funcional que seria o indivíduo ter habilidades necessárias para que funcione adequadamente em um contexto social".

Diante dessas implicações pedagógicas que decorrem das definições de alfabetização e letramento, e da proposta presente no Pnaic, com base nos referenciais teóricos aqui

apresentados, de alfabetizar letrando, trataremos, no próximo tópico, de uma expressão utilizada por Magda Soares ao reivindicar uma melhor compreensão das especificidades do trabalho do professor alfabetizador na escola. Segundo a pesquisadora, é preciso "reinventar da alfabetização", a partir de novos paradigmas, pautados nos estudos sobre as diversas facetas da alfabetização.

1.5Em busca da reinvenção da alfabetização?

Os índices de insucesso na consolidação da alfabetização, que levaram inclusive à proposição, em 2012, de um pacto entre os entes federados em prol do fomento da aprendizagem da leitura e da escrita até o final do ciclo de alfabetização, têm suscitado dentre pesquisadores, autores de livros, proprietários de editoras e outros, a divulgação de métodos, cartilhas, manuais e pacotes educacionais que tendem, de certa forma, ao que é chamado "curvatura da vara" ou "movimento do pêndulo para o outro lado", em que se busca se opor à tendência que dominou, pelo menos no discurso oficial – como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e em cursos de formação promovidos pelo MEC - o ensino da língua escrita, a qual se basearia no princípio de que não seriam necessárias ações sistematizadas de ensino das relações entre grafemas e fonemas.

Segundo Soares (2003a, p. 12)

> A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o "outro" lado. O "lado" contra o qual essa tendência se levanta, aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e em uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios. Os que se opõem a essa tendência entendem que, no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado construtivismo, no Brasil.).

Para a autora, essa "concepção holística" da aprendizagem da língua escrita vem sendo criticada particularmente no que se refere "[...] à ausência no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico" (SOARES, 2003a, p. 12). No entanto, não considera que esta crítica se trate de um retrocesso, ou que se estaria, ao questionar o direcionamento das questões de alfabetização vigentes no

discurso oficial dos órgãos de formação do MEC, priorizando a alfabetização em oposição ao letramento. Defende que a alfabetização e o letramento "São processos simultâneos e interdependentes, [...] indissociáveis, mas diferentes" e que, embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, ela tem uma especificidade que não pode ser desprezada: "A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento." (SOARES, 2003a, p. 16).

Dessa forma, para a autora, as críticas, como na "teoria da curvatura da vara", não devem fazer com que as práticas alfabetizadoras retornem aos princípios utilizados em sua gênese, anteriores a todas as pesquisas realizadas e ao conhecimento produzido nas últimas décadas acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, voltando-se à utilização de cartilhas ou de métodos sintéticos ou analíticos. Compreender que não se pode desconsiderar as especificidades da alfabetização, no que se refere ao ensino das relações entre fonemas e grafemas, não implicaria consequentemente uma prática pedagógica descontextualizada e não voltada ao letramento.

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003b, p. 14. Grifo da autora).

De acordo com a autora:

> A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003b, p. 14).

Podemos apreender, da leitura de Magda Soares, que os processos de alfabetização e letramento são simultâneos, no entanto, se faz necessário um "método" para a aprendizagem inicial da língua escrita, que leve em conta as especificidades da alfabetização enquanto "processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico". (SOARES, 2003b, p. 16).

Soares (2003b) afirma que, nesse sentido, a Linguística tem muito a contribuir, pois a alfabetização "reinventada" precisa ser consolidada em contextos de letramento, cuidando-se para não se retroceder a métodos baseados em conhecimentos que os estudos sobre os processos

de aprendizagem já demonstraram estarem ultrapassados, pois a mudança, ou reinvenção, deve contemplar os avanços teóricos da área.

Não é necessário que se curve a vara para o lado oposto, nem que se façam escolhas do tipo “isto ou aquilo”. O importante é que se conserve as práticas baseadas no conhecimento produzido nesses últimos anos e que se incentive a produção de novos conhecimentos, a partir do estudo das diversas facetas da alfabetização - psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística – que possam fundamentar teoricamente práticas e métodos que possibilitem alfabetizar as crianças dentro da perspectiva do letramento, formando leitores proficientes que saibam derivar prazer e sentido das diversas fontes de leitura, incluindo-se a literária, sobre a qual trataremos no próximo capítulo.

2 A LITERATURA INFANTIL

Muitas histórias que agradam ao público infantil foram escritas, inicialmente, para o público adulto e, se tornaram conhecidas por várias gerações, por meio da ação dos contadores de histórias. De acordo com Salem (1970, p. 19), “Antes mesmo de serem escritas, existiram, e passaram de geração a geração, pela tradição oral, quer pelos jograis, quer pelos contadores de histórias, ou simplesmente pela necessidade de comunicação que existe entre os seres humanos”. A tradição oral, portanto, configurou-se de extrema importância como fonte de textos destinados às crianças. Foi assim que surgiram os contos de Charles Perrault, em 1677, e posteriormente dos irmãos Grimm, em 1875.

Do ponto de vista antropológico, a narrativa é uma dimensão fundamental da linguagem humana, pois assegura funções indispensáveis, como compreender a sua origem, enfrentar os poderes divinos, controlar as forças da natureza e fornecer explicações sobre os fenômenos não compreendidos.

Os contos maravilhosos ou de fada perdem-se na memória dos tempos e não é possível dissociá-los dos temas folclóricos e do desenvolvimento dos temas literários populares. Mello (1995, p. 29) aponta que

> A origem da literatura oral, portanto, se perde nos tempos, quando ainda não existia a preocupação em distinguir a criança e o adulto. A partir do século XVII e, principalmente, durante o século XVIII, com a consolidação da burguesia como classe social, valorizando as instituições família e escola, surge o conceito de criança e, neste momento, vai dar-se também a aproximação entre as narrativas populares e a literatura infantil.

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

A literatura que nos cabe analisar é a que surge com a criação da escola moderna e com o também moderno conceito de infância. No bojo da burguesia vem, dentre outros conceitos que dariam respaldo à classe emergente, o conceito de infância tal como conhecemos hoje. “O infante é um ser em formação.” (ZILBERMAN, 2012, p. 16).

Se histórica e socialmente a ligação entre o infantil e o folclórico se dá em meio à Idade Moderna, a partir do modelo familiar burguês e da valorização da instituição escolar, na

perspectiva da representação simbólica tal ligação ocorre por meio do predomínio do pensamento mágico. Tanto o folclórico como o infantil estão abertos aos jogos do possível, do imaginário e, por meio das brincadeira, das representações e manifestações espontâneas, enfrentam de forma simbólica as questões existenciais e sociais.

Assim, obras de narrativa que, por exemplo, utilizam animais que aludem às situações humanas, são tão antigas quanto a história humana, e ressurgem em nomes conhecidos como Esopo, La Fontaine, Charles Perraut e Irmãos Grimm, escritores que recolheram as histórias maravilhosas da tradição popular, confirmando definitivamente a ligação entre o folclórico e o infantil.

Coelho (2000, p. 41) explica, nesse sentido, que as mentalidades popular e infantil "[...] identificam-se entre si por uma consciência primária na apreensão do eu interior ou da realidade exterior (seja o outro, seja o mundo) [...] as relações entre o eu e o outro são estabelecidas, basicamente, através da sensibilidade, dos sentidos e/ou das emoções." Em outras palavras, haveria uma ligação entre suas formas de conhecer a realidade, por meio mágico, do sensível, do emotivo, ou seja, com um lógica própria que se afastaria do racional ou da percepção meramente intelectiva.

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

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

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

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

De acordo com Coelho (2000, p. 43), a literatura destinada às crianças, "[...] esse

maravilhoso concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias, é o mediador, por excelência, dos valores a serem eventualmente assimilados pelos ouvintes ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir).” Assim, a ligação entre o popular e a literatura infantil cumpre uma função importante: a de atuar como elo entre essa consciência primária, presente nas crianças, e a consciência de coletividade, seja por sua origem na tradição oral e no folclórico, seja pela forma mágica, mítica e fantasiosa de explicar o mundo e a realidade.

Nessa perspectiva, Zilberman (2003), relacionando a presença do popular na literatura infantil, aponta:

> [...] não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados pela luz dos resultados alcançados pelo escritos; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação dos mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas. (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Assim como nas cantigas populares, as histórias em que o caçador mata um lobo, pais abandonam os filhos na floresta, bruxas más pretendem comer crianças, entre outros enredos comuns, tornam-se fascinantes porque são transmitidas de forma transgeracional e se configuram em meios possíveis de auxiliar as crianças a lidar com situações desafiantes e resolver conflitos pessoais, pois tratam dos temas angustiantes da humanidade: a origem da vida, a morte, o abandono, a perda dos pais e, também, a sexualidade.

2.1 A literatura infantil no Brasil

Sandroni (1980, p. 12) relata que durante o tempo em que o Brasil permaneceu colônia de Portugal a educação formal esteve nas mãos de preceptores estrangeiros, que preferiam os livros escritos em sua língua de origem, o que provocou uma sensível demora na formação de uma literatura infantil própria. Além disso, a metrópole censurava todo conhecimento que pudesse fomentar ideais de liberdade.

> [...] o natural isolamento da Colônia era reforçado por censura permanente. O governo tinha plena consciência da função libertadora do conhecimento e proibia a entrada no país de qualquer livro que pudesse veicular ideias de liberdade ou mesmo levasse à criação de uma atitude crítica. A decisão de manter a ignorância como forma de opressão era tão óbvia que não existiam tipografias, as livrarias eram raras e bibliotecas particulares, de acesso evidentemente difícil. (SANDRONI, 1980, p. 12).

Assim, o Brasil importava da metrópole os modismos literários, já que não existia uma tradição própria. Somente nas primeiras décadas do século XX, com Monteiro Lobato, teremos "[...] obras de ficção com características literárias" (SANDRONI, 1980, p. 12). Do surgimento, no século XVIII, até o século XX, o que tínhamos eram traduções das obras para o público infantil produzidas na Europa.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1806, mudanças substanciais ocorreram. Vieram com a família real aproximadamente 15 mil pessoas, acostumadas à vida na metrópole e que contribuíram para essas alterações. A instrução pública, em nível de primeiras letras, foi implementada; a Imprensa Régia foi instalada; enfim, com a vinda da realeza houve um considerável crescimento das atividades econômicas.

> Apareceram novas profissões e a consciência da importância da instrução como meio de ascensão econômico-social. Era esse portanto o momento próprio para o surgimento de um mercado leitor que justificasse a importação de livros numa primeira fase, seguida de uma produção nacional. (SANDRONI, 1980, p. 12).

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

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

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

Dessa forma,

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

No início do século XX, Figueiredo Pimentel foi encarregado pelo "Velho Quaresma", da Livraria Quaresma Editora, de organizar uma coleção especial para crianças. O escritor havia publicados os "Contos da Carochinha", em 1896, que reunia contos de Perrault, Grimm e outros.

> Além de traduzir os contos de origem portuguesa em linguagem mais próxima da falada no Brasil, Figueiredo Pimentel acrescentou contos de sua autoria a essa coleção. No entanto, os temas são pastiches daqueles traduzidos sem qualquer preocupação de retratar a sociedade e os costumes da capital ou da província. Essa situação muda apenas nos contos recolhidos da tradição oral, saborosamente brasileiros e no livro *Os meus brinquedos* que a rigor pertence à categoria da pesquisa folclórica (SANDRONI, 1980, p. 13).

Nesse momento, o que ocupava espaço na literatura infantil eram as adaptações. Devido ao cuidado com a linguagem, a penetração desses textos expandia-se junto às crianças. "O início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo transplante de textos europeus adaptados à linguagem brasileira" (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 17).

Dentre os tradutores, destacaram-se Carlos Jansen, tradutor dos *Contos seletos das mil e uma noites*, *As aventuras do celebérrimo Barão de Munchausen* e *Robinson Crusoé*; Olavo Bilac pela tradução de *Juca e Chico;* e Figueiredo Pimentel por *Contos da Carochinha, Histórias da avozinha, Contos de fadas* e *Histórias da Baratinha*.

Segundo Zilberman e Lajolo (1993, p. 18), circulavam nesse tempo "[...] versões abrasileiradas de textos de Perrault, Grimm e Andersen (O patinho aleijado e O patinho feio) que refletem, na sua linguagem, as intenções de nacionalização do acervo europeu." A autora acrescenta:

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

Ainda nesse período, Arnaldo de Oliveira Barreto[11], a pedido da Weiszflog Irmãos Editores de São Paulo, iniciou a organização de uma biblioteca infantil que começou com o Patinho Feio, de Hans Christian Andersen. As ilustrações foram de Francisco Richter, "[...] da mais alta qualidade, impressão e acabamento primorosos". (SANDRONI, 1980, p. 13).

A partir de 1926 essa coleção foi revisada pelo professor Lourenço Filho[12], que simplificou seu vocabulário para adequá-la às crianças menores. No início do século XX autores brasileiros foram incluídos em "seletas" impressas em Portugal, em uma visível "[...] reação nacionalista à importação dos livros destinados à escola" (SANDRONI, 1980, p. 13).

> Alguns deles (os autores) dedicaram-se a esse tipo de literatura do qual restam-nos poucos livros de valor como por exemplo *Através do Brasil,* de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, *Contos Pátrios* de Bilac e Coelho Neto, *Saudade* de Tales de Andrade. Destacaram-se ainda João Viana de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Julia Lopes de Almeida. (SANDRONI, 1980, p. 14).

Segundo Sandroni (1980, p. 14), a busca por valores nacionais se fazia sentir na literatura brasileira, como por exemplo, no indianismo de Gonçalves Dias[13], entretanto, esse movimento não havia, ainda, atingido a literatura para crianças. Nesse período os contos de tradição oral ocupavam um espaço relevante.

> A literatura oral é sempre fonte inesgotável dos escritores e a brasileira se apresenta particularmente rica. Mistura da portuguesa trazida pelos primeiros colonos, com a mitologia indígena autóctone e ainda enriquecida pela contribuição africana era extremamente viva na razão inversa à própria falta da literatura escrita. A importância da literatura oral para crianças, onde apenas uma pequena elite cultural dominava o código escrito, é fácil de se imaginar. (SANDRONI, 1980, p. 14).

Em 1905, o aparecimento de uma revista criada pelo jornalista Bartolomeu Souza e Silva, denominada *O tico-tico,* foi de suma importância para a literatura infantil. Essa revista veiculava principalmente matérias ligadas a temas nacionais, além de histórias com

---

[11]Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925), presença das mais decisivas na evolução do Ensino primário e secundário de São Paulo, preocupou-se, desde o início de sua carreira de professor, com a carência de livros destinados às crianças. Informações disponível em:
http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/index.htm. Acesso em 06 mar. 2017.

[12] Manuel Bergströn Lourenço Filho (1897-1970), educador brasileiro, foi professor e diretor de diversas escolas no país. Traduziu diversas obras de Educação e escreveu alguns livros infantis, sob o pseudônimo de Damião. Informações disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009. Acesso em 06 mar. 2017.

[13] Gonçalves Dias (1823-1864) foi poeta e teatrólogo brasileiro. É lembrado como o grande poeta indianista da geração romântica. Deu romantismo ao tema índio e uma feição nacional à sua literatura. É lembrado como um dos maiores poetas líricos da literatura brasileira. Informações disponível em:
https://www.ebiografia.com/goncalves_dias/. Acesso em 06 mar. 2017.

personagens de revistas similares, americanas e francesas, que foram paulatinamente abrasileiradas, e perdurou por 50 anos, o que revela a dimensão da sua aceitação pelo público leitor.

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

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

> Se por um lado a preocupação com o destinatário infantil motivava a adaptação que fazia esta literatura afastar-se dos padrões linguísticos lusitanos, por outro o compromisso escolar e ideologicamente conservador que inspirava os livros pode responder pelo academicismo de sua linguagem num momento em que a literatura não-infantil já ensaiava algumas rupturas (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 20).

Segundo Perrotti (1986, p. 57), a literatura infantil brasileira tem início com a obra de Monteiro Lobato, na década de1920, pois, anteriormente, o que predominava eram "leituras escolares". No entanto, segundo o autor, Monteiro Lobato tinha a pretensão de realizar "[...] um projeto nacional ao escrever para crianças. Pretende o autor do Sítio do Pica-Pau Amarelo *transmitir os sentimentos das coisas da terra*". (PERROTTI, 1986, p. 60, grifo do autor).

Monteiro Lobato iniciou uma "[...] nova fase na literatura infantil brasileira". (SANDRONI, 1980, p. 15). Em 1921, ele publica *Narizinho Arrebitado*, que trazia na capa a inscrição "primeiro livro de leitura", o que lhe garantiu uma tiragem inicial de 50 mil exemplares. No entanto, os livros do autor que fizeram mais sucesso junto às crianças foram os de pura ficção, como, por exemplo, *O Saci, As caçadas de Pedrinho, Reinações de Narizinho*, entre outros. O autor escreveu, ainda, textos com intenção didática, como *Geografia de Dona Benta, Aritmética da Emília* e outros.

Lobato institui a polifonia nos textos para crianças, uma vez que o escritor não se transveste de educador e seu discurso é o estético e não o utilitário.

> O romance "polifônico", ao contrário do "monológico", exige uma atitude nova do autor, no que se refere à sua relação com o narrado e, em decorrência, com o leitor. Nele, a consciência do autor "está onipresente e permanente, ela participa de maneira extremamente ativa. Mas por isso se manifesta de modo diferente da manifestada no romance monológico: a consciência do autor não transforma as outras consciências (as das personagens) em objetos, não as veste com definições fechadas, por

> contumácia; ela sente, ao lado e diante dela, consciências de outros equipotentes, tão abertas e inacabadas quanto ela mesmo". Em uma palavra: no romance polifônico o problema tratado aparece visto por várias consciências, não, portanto, de uma forma unilateral, permitindo ao leitor entrar em contato com diferentes modos de se perceber a realidade. (PERROTTI, 1986, p. 62, grifo do autor).

Embora educar estivesse nos planos de Lobato, o autor sabia muito bem diferenciar o literário do didático, o estético do utilitário; suas obras apresentavam um trabalho apurado de linguagem e um forte apelo lúdico. Sua preocupação era contribuir para a formação do espírito crítico do leitor, por meio de uma narrativa:

> [...] aberta, "polifônica", multidirecionada, "artística", que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. A linguagem artística não possui a estreiteza da linguagem utilitária e, na sua amplitude, convém muito mais a um projeto que quer preparar seres livres para libertarem o país de seu cruel atraso. Portanto, tal linguagem, em sua aparente inutilidade, em sua gratuidade, é geradora de efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática. (PERROTTI, 1986, p. 63, grifo do autor).

A partir dos anos 1970, alguns escritores, retomando a obra de Lobato, colocaram em crise essa concepção, recorrendo a um modelo discursivo diferente, utilizando recursos expressivos que até então eram usados somente na literatura para adultos, quebrando com a ótica do pragmatismo, própria da literatura produzida pela cultura burguesa.

> Nesse momento, surge na literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores, com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou "pedagogos", que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infanto-juvenil. Em decorrência disso, firmam compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento, se consideradas enquanto comportamento de geração. Fato marcante, pois, pela primeira vez, nossa produção literária destinada a crianças e jovens mostrava um conjunto de textos que se articulavam segundo princípios estranhos ao padrão pragmático dominante. (PERROTTI, 1986, p. 12).

Além de Monteiro Lobato, Sandroni (1980) refere-se a outro criador importante desse período, Viriato Correa, autor do célebre *Cazuza*, em 1938.

> Daí para cá, inúmeros autores se têm dedicado a escrever livros para crianças. Dentre eles destacamos: Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Maria José Dupré, Francisco Marins, Lucia Machado de Almeida, todos com livros que ainda fazem sucesso. Os temas por eles abordados inspiram-se no folclore, na História do Brasil ou são criações próprias na área do maravilhoso. Há também escritores reconhecidos como grandes nomes da literatura para adultos que dedicaram alguns títulos às crianças: Graciliano Ramos, [...] José Lins do Rego, Lucio Cardoso, Raquel de Queiroz, Clarice Lispector ou poetas como Cecília Meireles, Mário Quintana,

> Vinícius de Moraes e Odylo Costa Filho. (SANDRONI, 1980, p. 15).

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

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

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

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

> A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. Contudo, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e ao lazer. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

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

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

Para Zilberman (2003), literatura e escola compartilham da natureza formativa, isto é, tanto uma quanto outra concorrem para a formação do indivíduo. A literatura "[...] sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente" (ZILBERMAN, 2003. p. 25). Enfim, a literatura se comunica com seu destinatário. Para a autora a escola também apresenta função sintetizadora, na medida em que sintetiza o real em disciplinas escolares ou área do conhecimento. Entretanto, a escola significa clausura enquanto que a literatura infantil, liberdade.

Para Perrotti (1986, p. 11) até os anos 1970 predominava na literatura infantil e juvenil uma concepção utilitária. Desde o século XVIII, a preocupação dos autores da literatura para crianças e jovens foi com o ensinamento, funcionando como "veículo de propaganda das ideias das classes burguesas". É por meio da literatura que a sociedade burguesa "difunde seu ideário junto à criança".

> Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. Trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão abundam no gênero. A "feitura" do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura para crianças e jovens. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático. (PERROTTI, 1986, p. 27).

Com relação à década de 1970, intervalo de tempo em que se dão os estudos de Sandroni (1980), a autora levanta alguns questionamentos relevantes para o avanço da literatura infantil no país, diretamente relacionados à prática dos escritores infantis do momento, questionando se esses escritores estariam preocupados em conhecer o interesse do seu público, se estariam conscientes que esse mesmo público é constituído por uma minoria pertencente às classes alta e média da sociedade e o que estariam fazendo para ampliar esse universo de leitura:

> A grande maioria continua a preocupar-se em transmitir lições e moralidades, numa linguagem que parece desconhecer a inteligência e a capacidade de percepção da criança. Outros elaboram textos comunicativos e agradam aos pequenos leitores apesar de seus livros estarem repletos de estereótipos que visam à permanência de valores passados. Poucos trabalham conscientes da importância da literatura, como

> fonte inesgotável de ampliação do mundo, seja ele o interior ou o social. (SANDRONI, 1980, p. 16).

Para Perrotti, *O caneco de prata* de João Carlos Marinho Silva, publicado em 1971, foi um "divisor de águas":

> Depois de *O caneco de prata*, a literatura para crianças e jovens pode fazer indagações radicais para o seu público, pode demonstrar perplexidade, auto referir-se, questionar seu papel em um país como o Brasil. O caneco de prata inaugura um período em que a literatura para crianças e jovens passará a ser repensada, já que não conseguirá permanecer imune às transformações ocorridas na sociedade brasileira, nas décadas de 50 e 60. (PERROTI, 1983, p.13).

Perrotti (1986) afirma que essas mudanças se deram tardiamente porque não havia nesse período seguidores de Lobato que tivessem condições de continuar o trabalho do mestre, portanto, a obra de Lobato permaneceu isolada desde os anos 1920 até a década de 1970.

> [...] o fenômeno Lobato, isolado, não foi suficiente para romper a concepção pragmática tradicionalmente ligada à literatura para crianças e jovens. Nascida sob o signo da edificação, do moralismo, da prescrição, essa literatura esteve sempre mais próxima da Pedagogia, naquilo que esta possui de pragmático, que da Arte. Tal compromisso dificultou-lhe a assimilação dos processos renovadores presentes na arte brasileira a partir da década de 20. Seria necessário aguardar os anos 70, quando um novo público urbano de extração média emerge enquanto grupo consumidor, capaz de sustentar um processo de renovação, para que pudéssemos colocar em questão a concepção social da literatura para crianças e jovens. (PERROTTI, 1986, p. 13).

Ainda que essa mudança tenha sido gradativa, o caráter formativo da literatura infantil continua presente. "Habituados com uma visão utilitária, muitas vezes olhamos o mundo de uma perspectiva mais contemporânea [...] mas nem por isso alterando a concepção pragmática que, tradicionalmente, orientou as realizações do setor." (PERROTTI, 1986, p. 14).

Libertar-se do princípio da eficácia não é tarefa fácil, tanto que, para o autor, um novo quadro se desenha na literatura infantil "vivo e rico", mas que não consegue eliminar por completo o utilitarismo, embora consiga fazer frente a ele, limitar-lhe o espaço, colocá-lo em crise. Inicia-se um "utilitarismo às avessas", a partir de agora os textos passam a incluir "conteúdos sociais consentâneos com o momento", mas o princípio do ensinamento continua presente. (PERROTTI, 1986, p.14).

Uma nova tendência desponta, comprometida mais com a arte que com a Pedagogia, surgem novos projetos literários que retomam antigas preocupações lobateanas, buscando uma nova forma de se fazer literatura para crianças. Nessa esteira vem Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Elvira Vigna, Marina Colassanti, João Carlos Marinho Silva e

Haroldo Bruno.

Segundo Perrotti (1986, p. 14), no bojo dessa novas propostas surgiram também fusões de linguagem verbal com artes gráficas, sendo *Flicts*, de Ziraldo, a obra de referência desse novo modelo, da "recente preocupação com o elemento estético".

Para Coelho (2000), no entanto, as dimensões literária e pedagógica presentes na literatura infantil não são gratuitas: guardam relações com as tendências predominantes na sociedade por ocasião da criação do livro. Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções, ligadas à Arte ou ao ensino, estão sempre presentes, embora em doses diferentes. Dessa forma, cabe ao professor que trabalha com a literatura infantil observar se obras reproduzem esse descompasso entre a intenção artística e a intenção educativa. De acordo com a autora:

> Em geral, uma das atitudes tem predominado sobre a outra. Daí os excessos e os equívocos que proliferam em certa produção infantil recente. Não só os livros publicados, mas também as centenas de originais enviados a concursos ou entregues às editoras, revelam que, na maioria, predomina a gratuidade (livros que, em lugar de serem divertidos, como se pretendem, são apenas tolos ou cacetes, ou então fragmentados e sem sentido). Ou então obras sobrecarregadas de informações corretíssimas, mas que, despidas de fantasia e imaginação, em lugar de atrair o jovem leitor, o afugenta. (COELHO, 2000, p. 49).

Embora as obras de tendência utilitarista superassem numericamente os trabalhos dessa nova fase, esse fato não diminui a importância e reconhecimento desse novo discurso para a literatura infantil brasileira.

Cademartori (2010), na apresentação de seu livro *O que é literatura infantil*, reedição da obra publicada pela primeira vez em 1986, chama atenção para outro aspecto, conhecido por aqueles que pesquisam literatura no Brasil, que é o incentivo pelo fomento da leitura nas escolas públicas por parte de programas do Governo Federal.

Paiva (2012, p. 13) relata que apesar do desenvolvimento de ações de promoção e acesso à leitura, desenvolvidos pelo MEC desde sua criação em 1930, é somente a partir da década de 1980 que essa questão passa a ser vista como política pública. Marcadas, principalmente, pela descontinuidade, devido às mudanças de governos, podemos citar, entre outras, as seguintes iniciativas:

O Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987), cujo objetivo principal era o repasse de recursos para ambientação das salas de leituras nas escolas públicas.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler, em vigência até os dias atuais, que tem como objetivo oportunizar o acesso a livros e outros materiais de leitura à comunidade em

geral.

O Pró-Leitura na Formação do Professor (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), ambos com o objetivo de atuar na formação de professores leitores por meio da aquisição e distribuição de acervos bibliográficos.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído em 1997, com o objetivo de democratizar o acesso à obras de literatura brasileiras e estrangeiras, infantis e juvenis, e materiais de pesquisa a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Esse programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e atende aos segmentos da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Cademartori (2010, p. 8) afirma que, ao mesmo tempo em que promove a literatura infantil, no sentido de suprir as escolas com livros do gênero, essa expansão da aquisição de livros infantis pelo governo, a que denomina de "patrocínio estatal", reforçam os laços, nem sempre positivos, entre literatura infantil e educação. O autor alerta para o cuidado que essa parceria requer, na medida em que o Governo Federal, por meio de políticas públicas de incentivo à leitura, vem fomentando a produção de livros do gênero pela indústria livreira.

> No plano das ações, livros literários para crianças começavam a ser distribuídos, em escolas e bibliotecas do país, pelo Ministério da Educação. A iniciativa pioneira recebeu o nome de Programa Salas de Leitura e era desenvolvido pela Fundação de Assistência ao Estudante [...] (CADEMARTORI, 2010, p.7).

De acordo com Paiva (2012), o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE foi criado em 1997, com o objetivo principal de

> [...] democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (PAIVA, 2012, p. 14).

Conforme a autora, desde 2005, o MEC descentralizou o processo de escolha das obras do programa, deixando essa seleção a cargo de universidades públicas selecionadas por meio de editais próprios. Informa que a partir de 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale da Faculdade de Educação da UFMG é responsável pela avaliação pedagógica do PNBE, o que significa promover a avaliação dos títulos inscritos pelas editoras, no referido

programa. Para que essa escolha se dê, são levados em conta critérios de avaliação e seleção, como, por exemplo, a qualidade do texto, a adequação temática e o projeto gráfico.

> Para atender a esses critérios, a equipe de coordenação elaborou uma ficha que, entre outros itens, avalia: **as condições de leitura**, em que são avaliadas questões como a qualidade da impressão, a adequação dos espaços entre linhas, do tipo e do tratamento da fonte; **a qualidade da interação com o leitor**, levando em conta a diversidade, os diferentes contextos sociais, culturais e históricos, assim como a ampliação de expectativas e perspectivas juvenis por via da exploração artística dos temas e da possibilidade de incitar novas leituras; **a qualidade textual**, considerando as questões de coerência, coesão e consistência, a exploração de recursos linguísticos e expressivos, o trabalho estético na obra; detalhes quanto **ao projeto gráfico**, sendo o objeto livro avaliado em questão ao seu formato, tamanho, capa, contracapa, incluindo também neste quesito a relação texto-imagem e a qualidade das interações quando presentes no livro (PAIVA, 2012, p. 25).

Dividida entre os apelos da Pedagogia e anseios de ordem literária, segue a literatura infantil, equilibrando-se em meio à "alternância ou convivência" de critérios estéticos e pedagógicos. Muito embora seja valorizada no âmbito da Pedagogia, não cabe à literatura infantil o papel de subsidiária da educação formal, pois, apesar da crença de que quem lê escreve melhor, tem mais repertório, etc., a importância da literatura para as crianças advém do "[...] fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – [...]" (CADEMARTORI, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva,

> Uma comprovação rápida de que a literatura infantil desfruta de pouco prestígio no sistema de onde é originária, o literário, pode ser extraída rapidamente das listas, indicações, sugestões, seleções de todo tipo das obras literárias consideradas mais importantes ou representativas. [...] costumam ser destacadas apenas duas obras, e ambas de autoria de Lewis Carroll: *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país dos espelhos*. Comum aos dois títulos é o fato de serem obras das quais se diz que "crianças também podem ler [...]". (CADEMARTORI, 2010, p. 13-14).

Apesar de certo desprestígio da literatura infantil nos meios literários, temos no Brasil autores renomados que já se dedicaram à escrita de livros infantis, como por exemplo, Henriqueta Lisboa, Raquel de Queiroz, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Mario Quintana, Vinícius de Moraes, entre outros. De fato, "[...] a consolidação do mercado do livro infantil atraiu autores que desfrutam do mais alto prestígio na crítica literária, integrantes do repertório de leitura dos adultos mais exigentes". (CADEMARTORI, 2010, p. 14). Assim,

> Personalidades poéticas contemporâneas, como Ferreira Gullar e Armando Freitas

> Filho também estenderam suas sensibilidades para a criação de textos infantis. Gullar é autor de poesia, fábula, conto para pequenos leitores, como *Um gato chamado Gatinho, Dr. Urubu e outras fábulas, Touro encantado*. Armando Freitas Filho é autor de *Apenas uma lata* e *Breve memória de um cabide contrariado*. São exemplos, entre muitos outros, da expressão que pode alcançar o gênero, que não é fácil nem menor, não aceita improvisação nem descuido, mas requer talento especial para ser composto de acordo com suas peculiaridades. (CADEMARTORI, 2010, p. 15, grifo da autora).

Cademartori (2010, p. 16) afirma que a competência leitora do público é muito importante para esse gênero. O autor deve escolher uma forma de comunicação que atenda à faixa etária do possível leitor, seus interesses e suas potencialidades.

> A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer. (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

A referida autora (2010, p.16-17) ressalta as diversas modalidades e processos textuais presentes na literatura infantil. Enquanto em algumas obras o literário se faz presente, por meio da subversão do uso sistemático da língua, que possibilita "o sonho, a fantasia e o nonsense", em outras, o que predomina é o objetivo de formação de valores do pequeno leitor, conforme ressalta Cademartori (2010, p. 16-17). Nesses livros são exploram temas sociais como "diferenças raciais, sexuais, de classe, de habilidades e outras". Enfim, são livros que abordam temáticas que o adulto acredita relevantes para a formação da criança, bem como formas de lidar com essas temáticas, com o objetivo de que a criança as internalize e as reproduza futuramente:

> As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de "politicamente correto", a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário. (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Cademartori (2010, p. 17) destaca uma transformação importante ocorrida nos livros de literatura infantil, no que se refere à relação entre as linguagens visual e verbal. No passado, utilizadas apenas para uma breve pausa, as imagens atualmente disputam com o texto escrito, a atenção do leitor. Atualmente, a maioria dos livros infantis é composta por um texto verbal e um visual, o que permite à criança "experiências estéticas e de sentido com os dois códigos". Enquanto no passado os livros muitas vezes nem traziam indicações de autoria das ilustrações,

hoje o ilustrador se equipara em importância ao autor do texto.

> A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de confirmação ou de contraponto. Há obras em que os sentidos da leitura se expandem na interação entre as duas linguagens, mesmo quando elas se contradizem. O texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavras, caso em que escritor e ilustrador utilizam as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas. Quando isso ocorre, pode-se dizer que os textos visual e verbal do livro se relacionam ironicamente, um contradiz ou subverte o que diz o outro. [...]. Os textos visual e verbal entram em contradição para configurar uma situação narrativa em que a personagem diz uma coisa e sente outra. Ela diz que não vai dormir, mas não consegue manter os olhos abertos. (CADEMARTORI, 2010, p.18).

Outro fenômeno que se dá no final do século XX é a "[...] internacionalização do gênero, resultado da globalização de mercados" (CADEMARTORI, 2010, p.15), uma vez que as obras que alcançaram sucesso em seu país de origem passam a ser distribuídas para outros países, tornando-se sucesso mundial, como ilustra a série de 7 romances escritos por Joanne Rowling, autora livros Harry Potter. Ainda que alguns críticos possam ter ressalvas à qualidade literária dessas obras, sua leitura ocorre, em sua maioria, fora do âmbito escolar. São espontaneamente procurados por crianças e jovens.

2.2 A Literatura Infantil no PNAIC

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

A bibliografia consultada foi composta por dois artigos: *Alfabetização e leitura literária*, de Aparecida Paiva (2003), e *O professor como mediador das leituras literárias*, de Ana Arlinda do Oliveira (2010). Além desses artigos, a bibliografia sugere a leitura do Fascículo 5 do Programa Pró Letramento – Alfabetização e linguagem, assinado por Telma Ferraz Leal, Marcia Mendonça, Artur Gomes de Morais e Margareth Brainer de Queiroz Lima, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Paiva (2003, p. 127) discute a leitura literária tendo como foco principal a mediação do professor: "Trata-se, portanto, da relação entre a leitura, a literatura e o trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças, sob um ponto de vista com o qual trabalhamos há

alguns anos: o do letramento e, mais recentemente, o do letramento literário."

A autora afirma acreditar na possibilidade de envolvimento da criança com o universo da escrita pelo trabalho com a literatura infantil. Não apenas com a escrita, mas também com a própria literatura enquanto forma de arte, desde que o professor tenha alguns cuidados, que envolvem a reflexão sobre os seguintes questionamentos:

> Qual será a forma de combinar experiência estética com o ambiente escolar? Em outras palavras, de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualitariamente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos? (PAIVA, 2003, p. 127).

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

> A questão diz respeito ao diálogo possível entre a concepção de leitor construída por nós, em seus dois pólos privilegiados, quando está em jogo a instituição escolar: o leitor/professor e o leitor/aluno. Este me parece o contraponto mais explícito da tensão entre leitura literária e escola. A proposição, de natureza metodológica, consiste em problematizar o que estamos chamando de produção cultural para criança, escolarização da Literatura e as relações possíveis entre esta e o leitor criança ou o leitor em formação. (PAIVA, 2003, p. 127).

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

> Aplicado às artes em geral, o termo linguagem pode ser definido como o conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista e por ele aperfeiçoado. Um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregado na realização de registros intencionais que, não obstante, trazem elementos aleatórios à intencionalidade daquele que utiliza a linguagem para transmitir ideias e sensações. A utilização de qualquer linguagem artística tem como resultado a realização de manifestações materiais (quadros, apresentações sinfônicas, espetáculos de dança, filmes, desenhos, textos etc.), pois nenhuma forma artística existe fora do mundo material. Daí a dialética fundamental que origina o que se costuma chamar de arte: materialidade que se projeta para algo além, a partir de sua própria existência e sem abandoná-la; e, existência que se realiza como transcendência. (PAIVA, 2003, p. 127).

A autora afirma que, ainda que haja objetos realizados por meio de linguagem artística, nem todos podem ser considerados como Arte. Podemos concluir, então, que "boa parte das histórias denominadas literatura infantil são meros produtos voltados ao consumo imediato,

especialmente o consumo escolar". (PAIVA, 2003, p. 127).

Ainda segundo Paiva (2003), quem contribui para um maior entendimento dos processos que circundam a literatura infantil na escola, no que diz respeito ao processo de escolarização, foi Magda Soares. Dessa forma, faremos um adendo trazendo um pouco de suas reflexões com relação ao que Soares (2011) caracteriza como "escolarização da literatura infantil" e "literatização escolarização infantil".

Soares (2011, p. 17) sinaliza duas perspectivas a serem consideradas quando da análise das relações entre processo de escolarização e literatura infantil. Uma primeira perspectiva seria a escolarização da literatura, que se dá quando a escola se apropria da literatura infantil, "escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a" para atender aos seus propósitos. Já a segunda perspectiva seria a de "[...] produção para a escola de uma literatura destinada às crianças" o que a autora define como "literatização da escolarização infantil".

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

Nesse sentido, Soares (2011, p. 18) afirma que "[...] sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens". A autora destaca, também, a coincidência entre o *boom* da literatura infantil e juvenil com a ampliação de vagas na escola pública.

> Parece mesmo que, ao longo do tempo, a literatura infantil e juvenil foi-se aproximando cada vez mais da escola. Há autores que vêm apontando (ou denunciando?) a clara vinculação, atualmente, da literatura infantil com a escola: Marisa Lajolo fala do "pacto da literatura infantil com a escola", um pacto que se traduz em "pacto entre produtores e distribuidores" [...] (SOARES, 2011, p. 10, grifo da autora).

Soares (2011, p. 21) caracteriza como inadequado o caráter pejorativo que, dependendo da situação, é atribuído ao termo "escolarizada", como por exemplo, literatura escolarizada. Para a autora, ao escolarizar os conhecimentos, a instituição escolar está, em última instância, cumprindo sua função. Para a escola, esse processo é inevitável, pois a escolarização é a própria essência da escola. O problema, nessa perspectiva, não seria a escolarização da literatura, mas sua errônea ou inadequada escolarização.

> Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes

> escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 20, grifo da autora).

Paiva (2006, p. 128), no que se refere às perspectivas levantadas por Magda Soares, afirma que as nossas escolhas dos livros a serem apresentados às crianças é que "[...] vão determinar a contribuição desse tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização".

Para a autora, as especificidades do texto literário devem ser levadas em consideração por qualquer professor que se habilite a desenvolver um trabalho com obras literárias, que precisam se fazer presentes desde o início da escolarização, pois desde muito cedo as crianças têm contato com esses textos, inclusive por meio dos materiais didáticos. No entanto, ao ser transposto para o livro didático, o texto literário quase sempre perde aspectos importantes de sua configuração textual, paratextual e integralidade, apresentando-se de forma fragmentada, como "pseudotextos".

> Daí a importância de buscarmos, desde as séries iniciais, uma relação literária com os textos que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações e ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los nessa dimensão significa recuperar aquela configuração que foi perdida na "didatização" da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para ao público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita. (PAIVA, 2003, p. 128).

O professor precisa, diante desse contexto, primeiramente perceber-se como leitor, para que possa mediar o processo de iniciação da criança no universo literário. Dessa forma, desenvolverá sua criticidade com relação à leitura literária, o que o ajudará a fazer escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos. A autora defende, portanto, como fatores importantes para que haja a adequada mediação entre o professor e o aluno, o contato com a leitura literária, o repertório de leituras, a capacidade de análise crítica e as escolhas acertadas:

> Quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. (PAIVA, 2003, p. 128).

A mediação do professor inicia-se com a escolha dos textos que serão apresentados aos alunos, pois "[...] não se pode cobrar prazer e envolvimento com leituras que não nos provocam

e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa." (PAIVA, 2003, p.129). Assim, a autora sugere como mediação adequada que se faça previamente as leituras que serão propostas aos alunos, utilizando livros de imagens, desde que de boa qualidade, pois estes possibilitam às crianças contar, recontar e reinventar histórias, contribuindo para a compreensão da realidade que a cerca.

> A linguagem que constrói a literatura infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário. (PAIVA, 2003, p. 129).

Quanto aos repertórios de leituras, sugere que o professor tenha cuidado na escolha de um material de boa qualidade, muito bem ilustrado, que favoreça o desenvolvimento da imaginação da criança, uma vez que a literatura infantil servirá de mediação entre a criança e o mundo. Além disso, o professor deve procurar ampliar o seu universo de leituras, buscar o inusitado, não se limitar às configurações tradicionais.

> O trabalho com letras de música e com os gêneros poéticos da tradição oral (advinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização. Isto não quer dizer que vamos excluir a poesia considerada erudita ou a de autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura. (PAIVA, 2003, p. 129).

Para favorecer um contato entre criança e livro que seja capaz de desenvolver o gosto pela leitura literária, a sensibilidade quanto ao objeto material livro, a criatividade do contato com a arte expressa pela literatura infantil, o professor terá que buscar conhecimentos referentes a esta literatura. Os programas de incentivo à leitura fomentados pelo MEC como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE, conta com um material de apoio ao professor, cujo objetivo é oportunizar textos de estudiosos da temática para auxiliá-lo nessa tarefa.

Nesse sentido, as escolhas dos docentes, a partir de seus gostos pessoais e apoiadas em sólidos conhecimentos teóricos, poderão, potencialmente, contribuir para o desenvolvimento nos alunos do gosto pela leitura, da criatividade, da sensibilidade, do conhecimento de um mundo que só é possível por meio da literatura.

Para Paiva (2003) reside aí um paradoxo, o de democratizar a literatura infantil com a mediação da escola sem permitir que esta perca a sua especificidade.

> O texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista como possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo. (PAIVA, 2006, p.130).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2010), no artigo intitulado *O professor como mediador das leituras literárias*, defende a importância das experiências precoces com a leitura de textos literários, devido às duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento: "A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural". (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Segundo a autora, a literatura infantil contribui para a formação da personalidade da criança, na medida em que possibilita a reflexão sobre os próprios valores e crenças bem como os da sociedade à qual pertence. Por meio da obra literária o autor manifesta um saber sobre o mundo, e é pela da fantasia do texto literário que o leitor encontrará modos de interpretar sua própria realidade.

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

Paiva (2008, p. 41) sinaliza que a volumosa produção repetitiva dos livros que compõem esse grupo tem provocado um sentimento de exaustão, um estranhamento, a sensação de que "os títulos parecem supérfluos e desnecessários em relação à sua função".

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

2008, p. 41).

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

A autora sugere algumas estratégias de mediação para oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade dos pequenos leitores: a dramatização, no sentido de que "propicia a exposição de um tema que os impacte, pelo inusitado de seu enredo e pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano", as rodas para compartilhamento das leituras, o contar e recontar histórias, assistir a filmes produzidos a partir de textos literários e usar fantoches para a representação de personagens.(OLIVEIRA, 2010, p. 46). Dessa forma,

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

A autora destaca outra importante faceta ligada à mediação das leituras na escola, que diz respeito à filtragem que o professor faz dos livros que considera adequados ou não à prática pedagógica. Essa atitude equivocada pode, segundo ela, "cercear a consciência crítica das crianças" (OLIVEIRA, 2010, p.49). Cita como exemplo o livro *Dráuzio,* de Lúcia Pimentel Góes, obra que traz a história de um vampiro diferente, que vai lutar pela superação das instituições ultrapassadas na comunidade de vampiros e, por isso, será exilado. Apenas pelo fato da obra se referir ao tema "vampiros", bem como pelas cores e ilustrações do livro, enfim, por seu projeto gráfico de acordo com a temática, o livro foi considerado pelos professores de uma determinada escola, visitada pela autora, como impróprio para as crianças, mesmo se

tratando de um livro premiado[14] e com vários atributos de um bom livro de literatura infantil.

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

Para finalizar, a autora destaca outro aspecto de fundamental importância no que se refere à mediação do professor para formar leitores, que é a história de leitura e a qualificação profissional desse professor. Levanta a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada, a fim de se conferir importância à leitura do texto literário, ressaltando o cuidado para que essas formações não ofereceram conhecimentos literários superficiais. Em relação à formação continuada, afirma que caberá ao professor cuidar da sua autoformação para "ampliar as possibilidades literárias para seus alunos". (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

No fascículo V do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, intitulado *O lúdico na sala de aula: Projetos e jogos*, os autores ressalvam a importância de se buscar formas de tornar o ensino mais eficaz e estimulante e sugerem a importância da ludicidade para o aprendizado. Para os autores, é fundamental que o professor procure aliar prazer e divertimento nas situações de aprendizagem.

No próximo capítulo, traremos os resultados da pesquisa de campo, articulando-os com os elementos apontados no primeiro capítulo, no que se refere à alfabetização e à formação de alfabetizadores, e neste capítulo, que tratou das especificidades da literatura infantil e seus desafios diante do contexto escolar.

---

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

3 A PESQUISA

Os resultados brasileiros em avaliações de desempenho em leitura, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, tem despertado o interesse pela temática do ensino e da aprendizagem da língua escrita tanto entre os pesquisadores quanto entre os formuladores de políticas públicas e a sociedade civil, em geral.

O Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Na última edição do PISA, realizada em 2016, foram avaliados 70 países. O Brasil ficou na 63ª posição em Ciências, 59 ª em Leitura e 66ª em Matemática. (BRASIL, 2016)[15]

As preocupações voltam-se para os aspectos inerentes à formação de professores, ao planejamento das ações didáticas, aos modelos ou métodos de ensino e às formas de se avaliar a aprendizagem dos estudantes. Tem-se procurado, dessa forma, descobrir caminhos que levem a uma aprendizagem qualitativa, percebível não somente em avaliações em larga escala como no aumento da proficiência leitora entre as crianças, adolescentes e adultos que estão ou passaram pelo ensino público. Soares (2008, p. 33), ao discutir a temática, sugere que

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

Nesse sentido, procuramos, primeiramente, analisar quais os tipos de livros que compunham o acervo literário destinado ao 3º ano do ensino fundamental, utilizando como critérios a verificação se continham, ou não, elementos que os identificassem com a leitura literária.

De acordo com os teóricos citados no capítulo anterior, literatura é arte; porém, o que se pode deduzir, diante das tendências que ela vem seguindo nestes três séculos de produção, é

[15] Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35014. Acesso em 23 jun. 2016.

que, além de objeto que provoca emoções, prazer, divertimento e modificação da consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil também se inscreve na área pedagógica, pelo caráter de instrumento manipulado por uma intenção educativa.

Zilberman (2003, p. 176), ao discorrer sobre o duplo caráter da literatura, afirma:

> Com efeito, a caracterização da obra literária evidencia o dilema da literatura infantil. Se esta quer ser literatura, precisa integrar-se ao projeto desafiador próprio a todo o fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, transformar-se-á em objeto pedagógico, transmitindo ao seu receber convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. Debatendo-se entre ser arte ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza. E sua evolução e seu processo decorre de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda, como se pode constatar no exame da produção brasileira mais recente.

Dessa forma, tomando-se como base os critérios implícitos na análise da autora, apresentamos no próximo tópico os resultados do estudo que efetuamos sobre os livros que compõem os acervos 1 e 2 do 3º ano.

3.1 Análise dos Acervos Complementares do último ano do ciclo de alfabetização

Diante da variedade de textos que se utilizam do suporte livro, não é fácil definir os que se enquadram na definição de literatura infantil porque não existe unanimidade, mesmo entre os estudiosos da área. Conforme Azevedo (1999), não se trata de desmerecer um ou outro tipo de livro pois cada um tem sua importância e finalidade, mas de deixar claro as diferenças que existem em meio a esse universo.

Dentre os aspectos que comprometem o efetivo trabalho com a literatura está a variedade de livros dirigidos ao público infantil oferecida pela indústria editorial. Azevedo (1999) estabelece uma diferenciação entre os livros que permeiam o universo escolar, listando suas principais características, que podem contribuir para que nos aproximemos do que seria, para nós, livros de literatura infantil, objeto de nossa pesquisa. Segundo o autor, os livros podem ser classificados em didáticos, paradidáticos, livros-jogo, CD-ROM e livros de literatura infantil. Interessa a nós, principalmente, a conceituação dos livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil.

Os livros didáticos são constituídos de informações objetivas, comprometidas com o conhecimento científico, sua linguagem deve ser o mais objetiva possível, não oferecendo

margens para interpretações diferenciadas. Ao ler o livro didático, todos deverão chegar às mesmas conclusões sobre seu conteúdo. São vinculados aos programas educacionais vigentes e, portanto, aos valores sociais contemporâneos, e carecem de atualização periódica.

Os livros paradidáticos têm em comum com os didáticos sua função utilitária e a necessidade de atualização. Os primeiros são livros que buscam complementar os conteúdos veiculados por esses últimos, de acordo com o currículo escolar, ou tratar de assuntos relevantes à formação do indivíduo que não sejam tratados nos livros didáticos. Para apresentar seus conteúdos, os paradidáticos se utilizam de uma história inventada para esse fim. Essa história pode apresentar "diferentes graus de didatismo" (AZEVEDO, 1999, p. 2). Seu objetivo é transmitir conhecimentos e informações e, como acontece com os livros didáticos, os leitores são levados a chegarem às mesmas conclusões. São livros que abordam, por exemplo, a necessidade de aceitar as diferenças, preservar o meio ambiente, respeitar as leis de trânsito, entre outros temas.

Em relação aos livros de literatura infantil, o autor afirma:

> A literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição às ciências) feita de palavras; utiliza sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia, etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é "inútil" no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro *didático* a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las [...] (AZEVEDO, 1999, p. 5).

A literatura que nos interessa é a que apresenta, portanto, "motivação estética". É uma forma de arte composta de palavras. Do seu discurso podem resultar múltiplas leituras, pois é subjetiva. Na literatura, o escritor tem plena liberdade, e será tanto melhor quanto mais habilidade tiver de trabalhar com as palavras. "É possível dizer que quanto mais leituras o texto literário suscitar, maior será sua qualidade." (AZEVEDO, 2004, p. 40).

Soares (2009, p. 22) define "[...] com um alto grau de simplificação" três tipos de leitura: a leitura funcional, a leitura de entretenimento e a leitura literária:

> [...] a *leitura funcional* – aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional, em nossa sociedade grafocêntrica; a *leitura de entretenimento* – aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações,

> ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos; e a *leitura literária* – aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana. (SOARES, 2009, p. 22).

A partir de Soares (2009), que nos remete a esses três modos de ler, podemos inferir que o papel do professor, como mediador das leituras em sala de aula, é trabalhar para que no futuro seus alunos possam se tornar leitores literários. No futuro porque, no começo da alfabetização, não é possível que um aluno saiba ler um texto literariamente, ele ainda não tem maturidade intelectual e conhecimento do funcionamento da língua para tanto, mas cabe ao professor lhe oferecer leituras que poderão contribuir para que ele desenvolva o prazer de ler um texto literário. "Embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler literário [...], pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção, não reconhecida que seja, do que é literário no texto (SOARES, 2009, p. 25).

Para Soares (2009, p. 21) "[...] há sim, um corpo de livros e textos que são literatura, que constituem o campo literário, e que se distinguem inequivocadamente de outros livros e textos que não podem ser considerados literatura." Na análise que faremos dos livros que compõem os Acervos Complementares do 3º ano, não buscaremos afirmar quais são os literários, mas sim os que apresentam elementos de literariedade, como motivação estética, uso do discurso poético, a preocupação com a linguagem em si, a voz pessoal, a subjetividade, a ambiguidade, o brincar com as palavras (AZEVEDO, 1999, p. 5).

Os Acervos Complementares são "[...] livros adquiridos pelo Ministério da Educação com o propósito de auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural." (BRASIL, 2012d, p. 25).

Os livros dos Acervos, de acordo com seu conteúdo, foram distribuídos por três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; e Linguagens e Códigos. No manual explicativo que acompanha as obras (BRASIL, 2012d), cada livro vem especificado conforme essa distinção previamente estabelecida.

O objetivo desses acervos é contribuir para melhoria das condições de ensino, por meio do acesso das crianças a materiais escritos de boa qualidade. Esses livros devem aproximar as crianças da Literatura, das Artes e das Ciências.

Figuram como requisitos básicos das obras:

> Abordagem dos conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados; Projetos editoriais capazes de motivar o

> interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização; Linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade. (BRASIL, 2012d, p. 25).

A análise que fizemos dos livros que compõem os Acervos Complementares do 3º ano do Ensino Fundamental não tem a intenção de questionar a seleção e análise realizada pelo CEEL-PE, mesmo porque o enfoque é outro. Como nosso trabalho é sobre leitura literária e buscamos, com esse exercício, verificar a presença de elementos de literariedade[16] nos livros observados e praticar as formas de leitura propostas por Soares (2009, p. 22), já citadas acima. Procuramos conhecer os livros dos Acervos Complementares para que possamos estabelecer relações entre este material e os discursos dos professores que participaram da pesquisa.

Ao iniciar a leitura dos livros observamos que vários deles possuíam textos longos e o tamanho da fonte não nos parecia dos mais adequados para leitura de um aluno que está consolidando o processo de alfabetização.

Ainda que não seja motivo que impeça os alunos de ter contato com o livro e que não possamos afirmar que sua leitura se torne impossível, devido às questões suscitadas, achamos por bem identificar os livros que possuem esses textos muito longos, registrando na análise que necessitam mediação do professor, mediação no sentido da leitura do livro para os alunos[17].

3.1.1 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Ciências da Natureza e Matemática

Vinculados à área de Ciências da Natureza e Matemática, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013, constantes dos Acervos 1 e 2, que se referem ao conjunto de diferentes títulos que compõem as caixas destinadas ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, em que cada um desses acervos contém obras selecionadas a partir dos mesmos critérios, mas diversas entre si, provavelmente para oferecer maior variedade nos títulos, encontramos, para o 3º ano, os livros que serão descritos sucintamente a seguir, priorizando em

---

[16] Na análise dos livros sempre que nos referirmos a elementos de literariedade estaremos considerando, conforme SOUZA (2016), o caráter singular no uso da linguagem verbal e não-verbal; o modo como os elementos do texto estão organizados para gerar efeitos de sentido; o caráter plurissignificativo e simbólico das linguagens; as formas de representar o mundo que se distanciam do olhar automatizado e proporcionam novas percepções.

[17] Entendemos que a mediação da leitura, enquanto ação planejada e intencional, por parte do professor, é de fundamental importância. No entanto, o termo mediação foi utilizado nas análises dos livros que compõem os Acervos Complementares para indicar a necessidade de um leitor mais experiente, devido à extensão do texto escrito ou mesmo caracteres empregados na obra, como tamanho e tipo da fonte, o que ao nosso ver, podem dificultar a leitura do estudante em processo de alfabetização.

sua análise a busca por elementos de literariedade e se possuem ou não características que os classifiquem como livros paradidáticos.

A obra *Rimas Saborosas* (OBEID, 2009), trata-se de Literatura de Cordel e constitui-se em uma junção de poesia enquanto manifestação literária popular. Ainda que se aproxime de um paradidático, por tratar da alimentação saudável, possui elementos de literariedade.

Figura 3. Livro do Acervo 1 *Rimas Saborosas*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 110).

O livro é ilustrado com cenários a partir de massa de modelar e fotografias de vegetais. As ilustrações foram baseadas em detalhes dos trabalhos de Albert Eckhout (1610-1666), pintor holandês que viveu no Brasil entre os anos de 1637 e 1644 com o objetivo de retratar o país aos europeus.

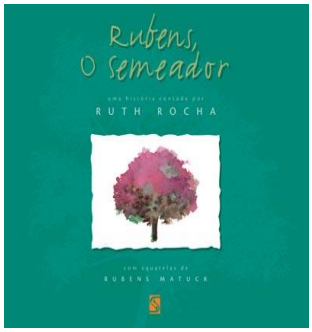
Figura 4. Livro do Acervo 1 *Por que somos de cores diferentes*?

Fonte: Brasil (2012d, p. 110).

A obra paradidática *Por que somos de cores diferentes* (GIL, 2006a) aborda a diferença, mais especificamente de cor da pele, em um texto narrativo que apresenta uma história com o objetivo de repassar valores. As ilustrações são utilizadas apenas para confirmar o texto escrito.

A fonte empregada no livro não favorece a leitura de crianças em processo de alfabetização, fazendo necessária a mediação de um leitor experiente, no caso, do professor.

Figura 5. Livro do Acervo 1 *Rubens, o semeador*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 111).

A obra *Rubens, o semeador* (ROCHA, 2011), literatura infanto-juvenil, conta a história de Rubens Matuck, o ilustrador, apaixonado por plantas desde criança. A narrativa conta como tudo começou, como o menino Rubens conheceu as plantas e iniciou um processo de arborização em seu bairro. A narrativa está em primeira pessoa, dando a impressão que Rubens conta a própria história. O texto é extenso e a fonte empregada não favorece a leitura de crianças dessa faixa etária, caberá ao professor a mediação. O livro é ilustrado com imagens de árvores nativas por meio da técnica aquarela. O texto passa a ideia de que é importante cultivar árvores pela identificação com o texto literário.

Figura 6. Livro do Acervo 1 *Dudu e a tagarela Bac.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 111).

O livro paradidático *Dudu e a tagarela Bac* (VERMELHO, 2011) apresenta conteúdos de microbiologia. A autora desse texto é bióloga e a narrativa se dá por meio de um diálogo entre mãe e filho, no qual o menino conta para a mãe seus conhecimentos sobre micróbios, fungos e bactérias. O livro necessita mediação para a leitura, uma vez que é longo e traz vários

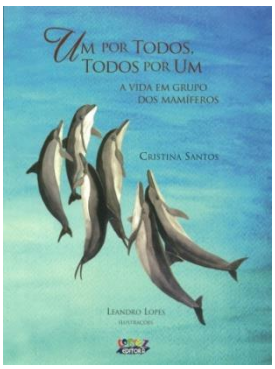
conceitos científicos que não condizem com o ano ao qual foi destinado, como Erlen Meyers (frascos utilizados para cultivar micróbios).

Figura 7. Livro do Acervo 1 *Se o lixo falasse.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 112).

A obra *Se o lixo falasse* (CARRARO, 2011) também possui características de livro paradidático. A história se desenvolve por meio de um texto narrativo. Segundo o autor, o objetivo é alertar os leitores para a preservação da vida no planeta e formar cidadãos responsáveis e conscientes. As ilustrações reforçam as ideias do texto. O tamanho da fonte não oportuniza a leitura do leitor iniciante, necessita mediação do professor.

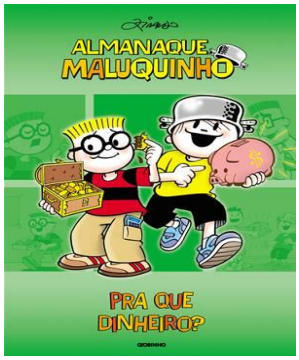
Figura 8. Livro do Acervo 1 *Um por todos e todos por um: a vida em grupo dos mamíferos*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 112).

Um por todos e todos por um (SANTOS, 2011) foi escrito por uma bióloga e ilustrada por um biólogo ilustrador científico. A temática do livro paradidático são animais mamíferos que vivem em sociedade. Os animais apresentados são as ariranhas, os golfinhos também conhecidos como boto-da-tainha, os macacos de cheiro, os macacos-prego, as capivaras, os preás e os quatis. O texto não oferece condições de leitura para um leitor em processo de alfabetização, necessita mediação do professor.

Figura 9. Livro do Acervo 1 *Pra que dinheiro?*



Fonte: Brasil (2012d, p. 113).

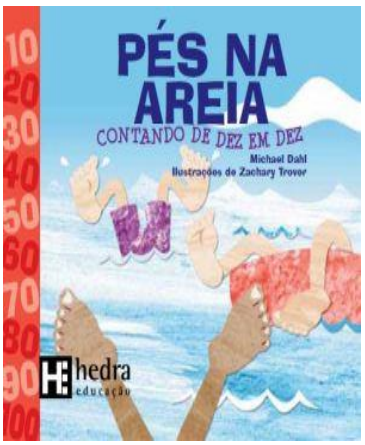
Pra que dinheiro? (ZIRALDO, 2011), uma história em quadrinhos, traz histórias curtas, que trabalham, por meio de quadrinhos, a relação das pessoas com o dinheiro. A fonte empregada permite a leitura de alunos que estão consolidando o período de alfabetização. Trata-se de leitura de entretenimento, com características funcionais, que o aproximam de um livro paradidático.

Figura 10. Livro do Acervo 1 *Os filhotes do vovô coruja.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 113).

A obra paradidática *Os filhotes do vovô Coruja* (NA, 2010), especificamente relacionada com a matemática, apresenta uma narrativa com o objetivo principal de apresentar operações matemáticas simples, de adição e subtração de números até 10. As ilustrações reforçam o conteúdo textual.

Figura 11. Livro do Acervo 1 *Pés na areia.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 114)

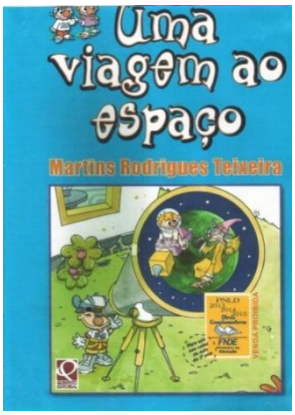
A obra *Pés na areia* (DAHL, 2011), também paradidática, enfatiza a contagem dos dedos dos pés, a fim de apresentar os numerais de 10 a 100. A fonte utilizada possibilita a leitura do leitor em processo. As ilustrações são o destaque, pois apresentam cores vivas.

Figura 12. Livro do Acervo 2 *Em busca da meleca perdida*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 125).

A obra *Em busca da meleca perdida* (MESQUITA, 2011) traz uma explanação sobre a respiração e órgãos envolvidos nesse processo, em uma linguagem denotativa. A fonte empregada no livro é muito pequena, o que implica a necessidade de mediação do professor. Devido à leitura funcional que proporciona, pode ser considerado um livro paradidático.

Figura 13. Livro do Acervo 2 *Uma viagem ao espaço*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 125).

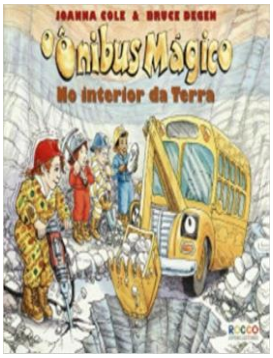
Uma viagem ao espaço (TEIXEIRA, 2011), história em quadrinhos, traz dois personagens principais, Neco e Teco. O primeiro conteúdo apresentado são os sólidos geométricos. Com os sólidos, Neco constrói um foguete para conhecer o mundo da lua. Nesse momento do livro são apresentados os planetas do Sistema Solar. O livro utiliza uma linguagem denotativa, voltada para leitura funcional, configurando-se como livro paradidático.

Figura 14. Livro do Acervo 2 *Por que os gêmeos são tão iguais?*

Fonte: Brasil (2012d, p. 126).

Por que os gêmeos são tão iguais? (GIL, 2006b) explica a semelhança dos gêmeos idênticos, traz informações a respeito da divisão celular e processo de clonagem, em uma linguagem denotativa, com características de leitura funciona e livro paradidático. Necessita mediação do professor.

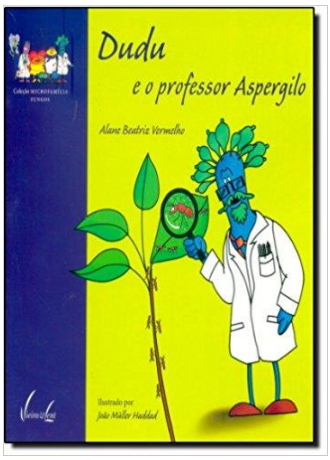
Figura 15. Livro do Acervo 2 *O ônibus Mágico: no interior da Terra*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 126).

Os personagens de *O ônibus mágico: no interior da Terra* (COLE, 1999) são uma professora e sua turma de alunos. A história tem o objetivo de apresentar às crianças conceitos científicos a respeito de rochas e camadas presentes no interior da terra, sendo, portanto, um livro paradidático, que apresenta uma leitura funcional.

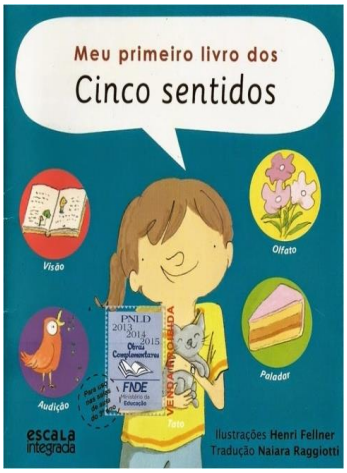
Figura 16. Livro do Acervo 2*Dudu e o professor Aspergilo*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 127).

A autora da obra *Dudu e o professor Aspergilo* (VERMELHO, 2010) é bióloga e, segundo ela, seu sonho é levar o mundo da ciência às crianças numa linguagem e acessível. A história é ambientada em uma sala de aula de adolescentes. O texto fala dos fungos e traz conceitos difíceis de serem apreendidos por crianças nessa faixa etária. Necessita mediação do professor. Trata-se de uma leitura funcional em um livro paradidático.

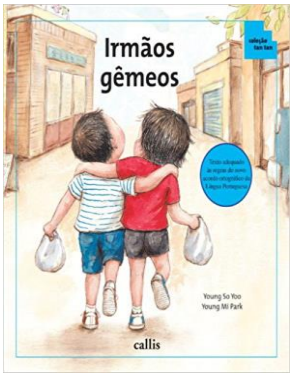
Figura 17. Livro do Acervo 2 *Meu primeiro livro dos cinco sentidos*.



Fonte: Brasil (2012d, p.127).

Meu primeiro livro dos cinco sentidos (GUIBERT, 2011) apresenta conceitos referentes aos cinco sentidos escritos em forma de tópicos, em uma linguagem denotativa. Em estilo enciclopédico, configura-se como um livro paradidático, com características de leitura funcional.

Figura 18. Livro do Acervo 2 *Irmãos gêmeos.*



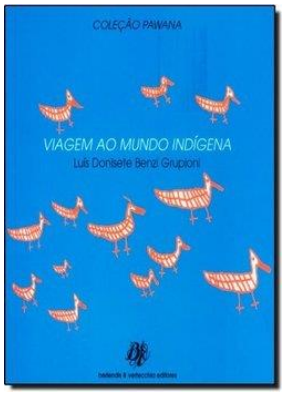
Fonte: Brasil (2012d, p. 128).

A autora e a ilustradora de *Irmãos gêmeos* (YOO, 2008) são coreanas. O livro faz parte da coleção Tan Tan, que ensina conceitos matemáticos para crianças por meio de histórias divertidas. O texto mostra que quantidades iguais podem parecer diferentes, dependendo do recipiente onde estão. O fato dos meninos serem gêmeos é explorado como pano de fundo para demonstrar as quantidades, sempre iguais. É uma leitura funcional que necessita mediação do professor. Pelas características, trata-se de livro paradidático.

3.1.2 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Ciências Humanas e Temas Transversais

Vinculados à área de Ciências Humanas e Temas Transversais, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013, constantes dos Acervos 1 e 2, encontramos os livros que serão analisados a seguir. O primeiro, *Viagem ao mundo indígena* (GRUPIONI, 2004) traz cinco histórias que tratam da cultura dos índios Bororo, Xikrin, Xavante, Nambiquara e Kadiwéu.

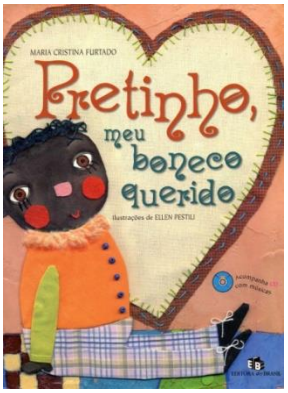
Figura 19. Livro do Acervo 1 *Viagem ao mundo indígena*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 114).

O autor desse livro paradidático é antropólogo e as ilustrações utilizadas no livro são desenhos feitos por membros das tribos representadas. Necessita de mediação para leitura e apresenta uma linguagem denotativa, com intuito de oportunizar o conhecimento de aspectos da cultura indígena.

Figura 20. Livro do Acervo 1 *Pretinho, meu boneco querido.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 115).

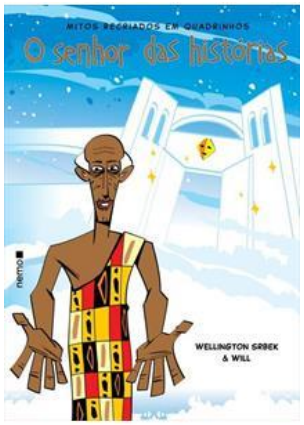
A obra *Pretinho, meu boneco querido* (FURTADO, 2008) também apresenta um texto extenso que torna necessária a mediação do professor. A história trata de preconceito e traz algumas informações sobre como os povos africanos foram trazidos para o Brasil, bem como do personagem Zumbi dos Palmares. Sua linguagem é denotativa e a história tem, um intuito pedagógico, configurando-o como livro paradidático.

Figura 21. Livro do Acervo 1 *O livro das combinações: quando um país joga junto*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 115).

O livro das combinações: quando um país joga junto (FELICIANI, 2012) trata da Constituição Federal e de suas regras, comparando a um jogo onde estão envolvidas 190 milhões de pessoas. Traz ilustrações grandes e coloridas, mas necessita mediação do adulto. Utiliza linguagem denotativa e apresenta características de livro paradidático.

Figura 22. Livro do Acervo 1 *O Senhor das histórias.*

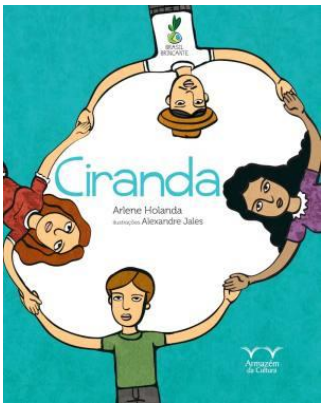


Fonte: Brasil (2012d, p. 116).

A obra *O senhor das histórias* (SRBEK, 2011) apresenta-se como histórias em quadrinhos. O autor é formado em História, mestre e doutor em Educação pela UFMG, roteirista e editor de histórias em quadrinhos. O ilustrador, Will, é designer gráfico e

quadrinista. Trata-se de uma releitura surpreendente de uma lenda africana, que narra de onde vêm as histórias. Sua linguagem, conotativa, apresenta elementos de literariedade.

Figura 23. Livro do Acervo 1 *Ciranda.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 116).

A obra *Ciranda* (HOLANDA, 2011) traz canções infantis e trata da Ciranda-folguedo, manifestação cultural típica do Pernambuco, abordando a ciranda, brincadeira infantil conhecida, e a ciranda-folguedo e suas características. A obra traz cantigas de rodas e muitos versos, devido às cantigas, e apresenta elementos de literariedade ligados ao cancioneiro popular.

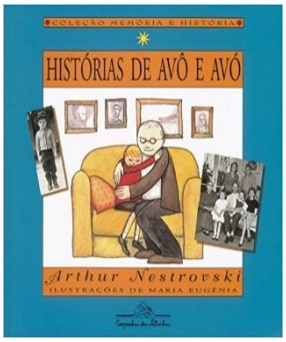
Figura 24. Livro do Acervo 1 *A árvore da família*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 117).

A autora do livro paradidático *A árvore da família* (ZAKZUK, 2011) nasceu na cidade de São Paulo, em 1968, é formada em rádio e televisão e especialista em direção de programas infanto-juvenis educativos para televisão. A ilustradora, Tatiana Paiva, nasceu em São Paulo em 1977 e é formada em Desenho Industrial. Nas ilustrações do livro foi utilizada a técnica de

colagem de materiais como papel, tecido e botões. O texto resgata as origens da família da autora, fala de árvore genealógica, imigrantes, histórias de nomes e sobrenomes. Requer mediação do professor para a sua leitura.

Figura 25. Livro do Acervo 1*Histórias de avô e avó.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 117).

O autor da obra *Histórias de avô e avó* (NESTROVSKY, 1998) é escritor de livros para crianças desde 1998, compositor e violonista. A ilustradora, Maria Eugênia, formada em Direito, já ilustrou mais de 50 livros para adultos e crianças. O livro alterna ilustrações e fotografias do autor e sua família, uma vez que o texto traz a história do autor e o convívio com seus avós. O texto é longo e necessita mediação do professor, pois a fonte empregada não favorece a leitura para o leitor iniciante. O livro possui uma linguagem subjetiva com elementos de literariedade.

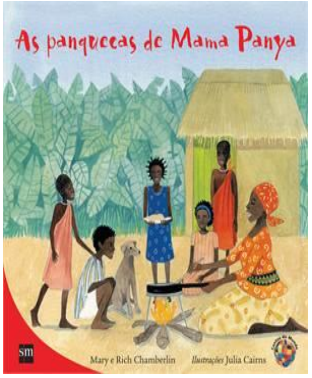
Figura 26. Livro do Acervo 1 *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?*

Fonte: Brasil (2012d, p. 118).

A obra paradidática *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?* (SILVA, 2011) traz diversas informações acerca da importância do tempo em nosso cotidiano e de formas de registrá-lo. Passa pela história do relógio, questões de simultaneidade, linha do tempo e tempo

histórico. Apesar de necessitar de mediação do professor, favorece a leitura funcional, por meio de uma linguagem denotativa.

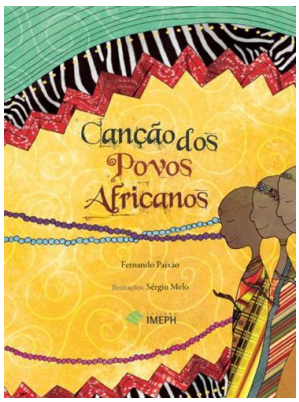
Figura 27. Livro do Acervo 1 *As panquecas de Mama Panya*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 118).

A obra *As panquecas de Mama Panya* (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2005) foi escrita pelo casal Mary e Rich Chamberlin, que juntos escrevem histórias para crianças. A ilustradora, Julia Cairns, mora na Califórnia, mas já viveu em Botsuana. O livro retrata um pouco do dia a dia dos quenianos. A obra faz uso da voz pessoal, da subjetividade. Livro com elementos de literariedade.

Figura 28. Livro do Acervo 1 *Canções dos povos africanos.*



Fonte: Brasil (2012d, p.119).

A obra *Canção dos povos africanos* (PAIXÃO, 2010), Literatura de Cordel, conta com uma apresentação da Profa. Dra. Vanda Machado, coordenadora do Projeto Irê Ayó, da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, na qual ela esclarece que a obra é uma adaptação da poesia de Tolba Phanen para a linguagem de cordel, feita por Fernando Paixão. Pode ser lido

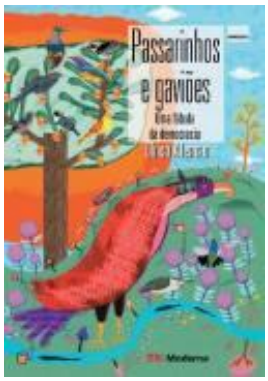
por leitores em processo de consolidação da alfabetização. A linguagem é conotativa e subjetiva, tem motivação estética e apresenta elementos de literariedade.

Figura 29. Livro do Acervo 2 *O livro do pode não pode*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 129).

O personagem Tião Parada, de *O livro do pode não pode* (STRAUSZ, 2005), é um caminhoneiro que por meio de suas aventuras apresenta temas ligados à cidadania. As histórias foram apresentadas primeiramente no rádio, no âmbito de um projeto para ensinar cidadania às crianças e depois deu origem ao livro. Apresenta-se como leitura funcional e livro paradidático, que necessita mediação do professor.

Figura 30. Livro do Acervo 2 *Passarinhos e gaviões*.

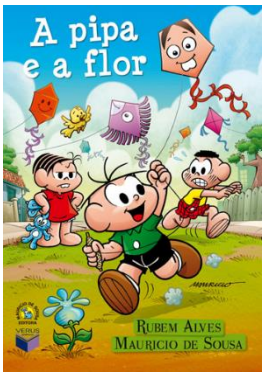


Fonte: Brasil (2012d, p. 130).

Passarinhos e gaviões, de Chico Alencar(2011), professor de História, mestre em Educação, parlamentar ligado ao PT/RJ e autor de mais de 20 livros, traz a história de como algumas aves de uma determinada comunidade, acreditando serem mais fortes que as outras, exerceram o poder sobre essa comunidade por meio da força e dominação. Mostra como a

comunidade dominada conseguiu reverter essa situação. Fala de leis e como elas são criadas. É um livro que necessita mediação do professor, traz uma leitura funcional e possui características de livro paradidático.

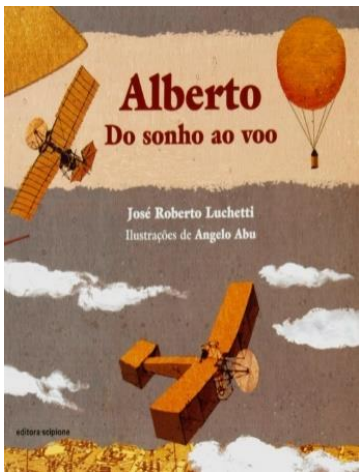
Figura 31. Livro do Acervo 2 *A pipa e a flor*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 130).

Rubem Alves e Maurício de Sousa (2011), em *A pipa e a flor,* falam do amor de uma pipa por uma flor, que não deu certo porque a flor começou a sentir ciúmes da liberdade da pipa. Possui elementos de literariedade.

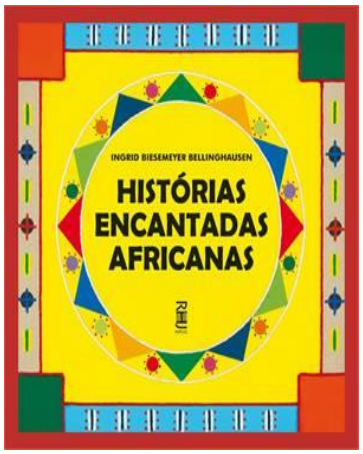
Figura 32. Livro do Acervo 2 *Alberto: do sonho ao voo.*



Fonte: Brasil (2012d, p.131).

O autor da obra *Alberto: do sonho ao voo* (LUCHETTI, 2012) é jornalista. Trata-se da biografia de Santos Dumont para crianças, em que, na primeira parte, por meio de um texto narrativo, conta-se a história de Alberto até a criação do 14-Bis. Em seguida, há um caderno biográfico e uma linha do tempo com suas conquistas. Necessita mediação do professor, é uma leitura funcional, em um livro paradidático.

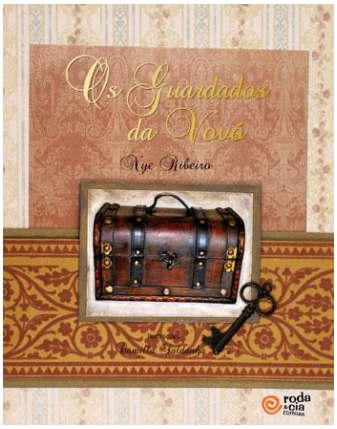
Figura 33. Livro do Acervo 2 *Histórias encantadas africanas*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 131).

Histórias encantadas africanas (BELLINGHAUSEN, 2011) é um reconto de três lendas africanas: Baobá a árvore de ponta cabeça, Anansi e o baú de histórias e Os filhos do fogo. Possui elementos de literariedade.

Figura 34. Livro do Acervo 2 *Os guardados da vovó.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 132).

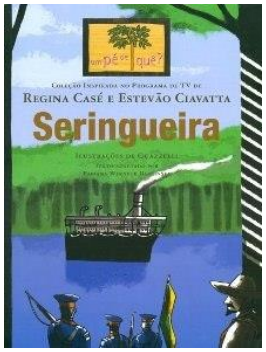
Os guardados da vovó (RIBEIRO, 2009) é um livro paradidático que fala do significado pessoal dos objetos guardados ao longo da vida, em uma linguagem denotativa. Trata-se de leitura de entretenimento, que necessita mediação do professor.

Figura 35. Livro do Acervo 2 *Histórias de nossa gente.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 132).

A autora do livro paradidático *Histórias da nossa gente* (LANE, 2010) é especialista em Arte – Educação da palavra oral à escrita, contadora de histórias e educadora. O livro traz o reconto de Chico Rei, Zumbi dos Palmares, As Amazonas e Gaú-che. Necessita mediação do professor e traz uma leitura funcional.

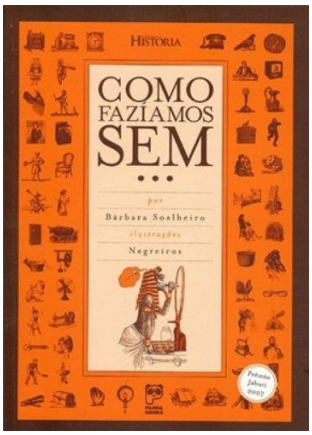
Figura 36. Livro do Acervo 2 *Seringueira*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 133).

O livro paradidático *Seringueira* (BARCINSKI, 2011) foi inspirado no programa televisivo “Um pé de quê? – Seringueira”, exibido no canal futura. O livro trata do período da extração da borracha no Brasil e da criação do estado do Acre, tratando-se de uma leitura funcional.

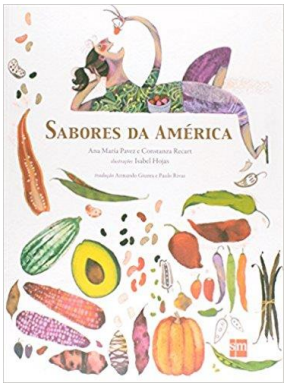
Figura 37. Livro do Acervo 2 *Como fazíamos sem...*



Fonte: Brasil (2012d, p. 133).

O paradidático *Como fazíamos sem...* (SOALHEIRO, 2006) foi escrito por uma jornalista que, em 2004, escreveu a reportagem "Como fazíamos sem..." para a revista Aventuras na História, que deu origem ao livro. Em textos extensos, informativos, que necessitam mediação do professor, trata de como era a vida das pessoas antes de existir água limpa, talheres, internet, telefone, televisão, vaso sanitário, cuecas e calcinhas, escova de dentes, papel higiênico, remédios, dinheiro, energia elétrica, escola e sobrenome.

Figura 38. Livro do Acervo 2 *Sabores da América*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 134).

O livro paradidático *Sabores da América* (PAVEZ, 2011), em uma leitura funcional, que necessita da mediação do professor, fala de alimentos de origem vegetal, que até o século XV só eram consumidos na América. Traz informações acerca dos alimentos e algumas receitas.

3.1.3 Os livros que compõem os Acervos Complementares 1 e 2 do 3º ano – área Linguagens e códigos

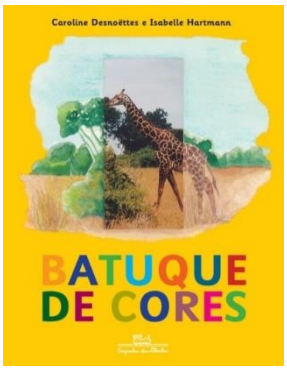
Vinculados à área de Linguagens e códigos, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013, constantes dos Acervos 1 e 2, encontramos os seguintes livros:

Figura 39. Livro do Acervo 1 *Ritmo é tudo.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 119).

O autor da obra *Ritmo é tudo* (ELIA, 2012) é escritor, músico e compositor. A linguagem empregada é conotativa, apresenta discurso poético e musicalidade. Tem motivação estética e elementos de literariedade.

Figura 40. Livro do Acervo 1 *Batuque de Cores.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 120).

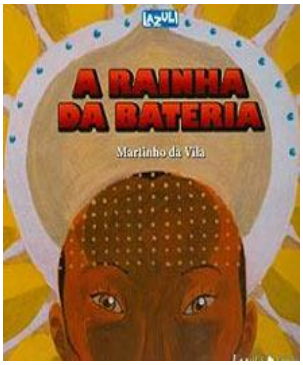
Na obra *Batuque das cores* (DESNÖTTES, 2011) o avô Moussa narra à sua neta Fatou, por meio de cartas, sua viagem ao continente africano. Passa por Senegal, Mali, Guiné, Costa do Marfim, entre outros. As ilustrações são compostas por fotografias de objetos que simbolizam a cultura africana. A linguagem é poética, conotativa e subjetiva e o livro possui elementos de literariedade, no entanto, necessita mediação do professor.

Figura 41. Livro do Acervo 1 *Gravura aventura*.

Fonte: Brasil (2012d, p.120).

A obra *Gravura aventura* (CANTON, 2011a) está vinculada à área de Linguagens e códigos, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica o apresenta como literatura. A autora é doutora em Artes e Literatura pela Universidade de Nova York e atua como professora nessa área na Universidade de São Paulo (USP). O livro fala de técnicas de gravura como a xilografia, litografia, serigrafia, entre outras. Traz algumas informações históricas das primeiras gravuras. É ilustrado com fotografias de crianças produzindo as gravuras e algumas gravuras representativas de movimentos artísticos da área. A linguagem é denotativa e a leitura é funcional. Livro paradidático.

Figura 42. Livro do Acervo 1 A *rainha da bateria.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 121).

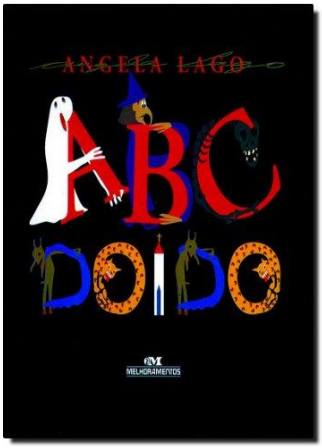
A obra A rainha da bateria (VILA, 2009) conta a história de Maria, que fugia da sua mãe para frequentar a quadra da escola de samba. O livro retrata a rotina da passista e de preconceito. Embora se trate de leitura de entretenimento, apresenta características de livro paradidático.

Figura 43. Livro do Acervo 1 *Seu Flautin na Praça da Harmonia.*

Fonte Brasil (2012d, p. 121).

O autor da obra *Seu Flautim na Praça da Harmonia* (USAI, 2011) é engenheiro agrônomo e maestro compositor. O livro traz uma história voltada para a apresentação de instrumentos musicais. Trata-se de uma leitura de entretenimento e funcional. Por suas características, apresenta-se como um livro paradidático.

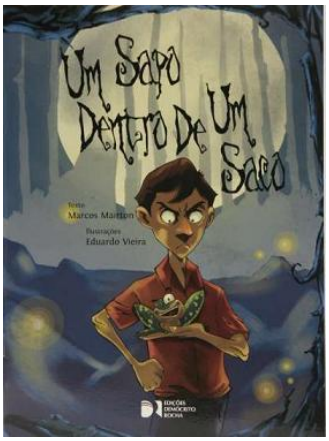
Figura 44. Livro do Acervo 1 *ABC doido.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 122).

Ângela Lago (2010) é autora e ilustradora da obra *ABC doido*, livro que explora as letras do alfabeto por meio de charadas e adivinhas. O objetivo é claramente funcional, tratando-se, portanto, de um livro paradidático.

Figura 45. Livro do Acervo 1 *Um sapo dentro de um saco*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 122).

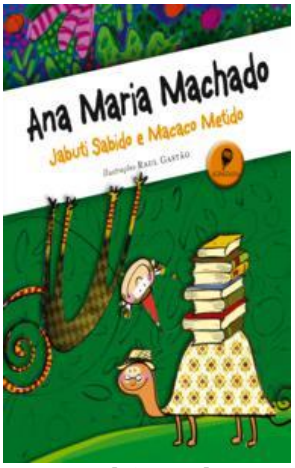
O autor da obra *Um sapo dentro de um saco* (MAIRTON, 2011) é mestre em Direito, Juiz Federal e professor de advocacia. Concilia suas atividades jurídicas com as Artes. A linguagem empregada no livro é a literatura de cordel. Explora a musicalidade por meio da repetição ao final de cada estrofe "[...] um saco com um sapo dentro/o sapo fazendo papo/e o papo fazendo vento". Possui elementos de literariedade.

Figura 46. Livro do Acervo 1 *As paredes têm ouvidos.*

Fonte: Brasil (2012d, p. 123).

As paredes têm ouvidos (MIGUEZ, 2011) apresenta diversos ditados populares por meio de quadrinhas, com rimas e musicalidade. Preocupa-se com a linguagem em si. Possui elementos de literariedade.

Figura 47. Livro do Acervo 1 *Jabuti Sabido e Macaco Metido.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 123).

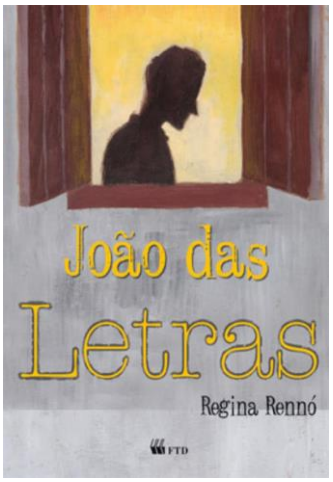
A obra *Jabuti sabido e macaco metido* (MACHADO, 2011) retrata um universo presente no imaginário infantil, a floresta, seus animais e a esperteza. Possui elementos de literariedade, com uma narrativa leve e subjetiva, um desenrolar da história que surpreende e ressalta o poder de significação da palavra.

Figura 48. Livro do Acervo 1 *Festival da Primavera*.

Fonte: Brasil (2012d, p. 124).

A obra *Festival da primavera*, escrita por Braguinha (2011), compositor brasileiro, trata de um festival de música na floresta. Repleto de rimas e musicalidade, a história é contada por meio da linguagem poética. Possui elementos de literariedade.

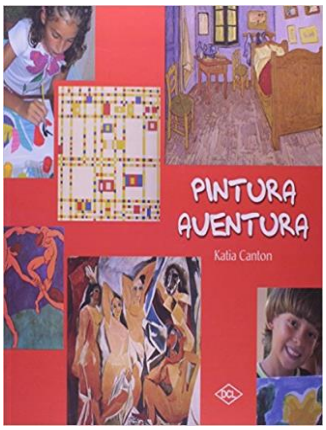
Figura 49. Livro do Acervo 1 *João das Letras.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 124).

João das Letras foi escrito e ilustrado por Regina Renó (2010). Mostra com leveza e subjetividade a oposição existente entre trabalho manual e intelectual. Inicia narrando que, em uma cidadezinha, todo mundo acordava cedo, cada um com seu ofício: sapateiro, doceira, padeiro, costureira, jardineiro, cozinheira. Mas, apesar de também acordar cedo, ninguém sabia ao certo qual o ofício de João. Até que certo dia, um senhor bem vestido, que chega de longe em um carro preto, revela o valor do trabalho de João. A linguagem do texto é conotativa e possui elementos de literariedade. No entanto, necessita mediação do professor.

Figura 50. Livro do Acervo 2 *Pintura aventura*.

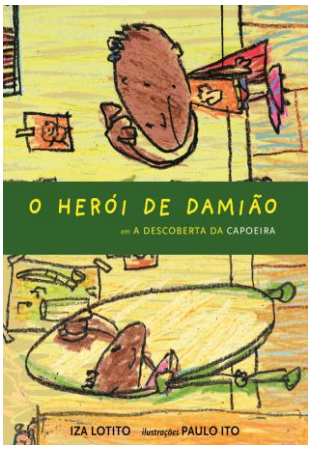


Fonte: Brasil (2012d, p. 134).

Por meio de uma linguagem denotativa, o livro paradidático *Pintura aventura* (CANTON, 2011b) traz informações técnicas de pinturas e principais obras, desde as pinturas rupestres aos dias atuais, passando pela idade média, os primeiros autorretratos, o

impressionismo, a natureza morta, etc. O texto é ilustrado com fotografias de obras e de crianças reproduzindo as técnicas em um ateliê.

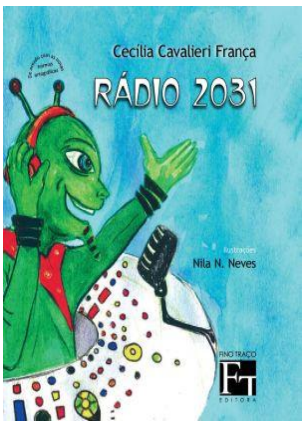
Figura 51. Livro do Acervo 2 *O herói de Damião: a descoberta da capoeira*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 135).

A autora da obra *O herói de Damião* (LOTITO, 2006) é professora de Educação Física. O texto, que possui elementos de literariedade, é apresentado em forma de quadrinhas e conta a história de um menino negro que não conhecia heróis da sua cor, até que descobrir a capoeira.

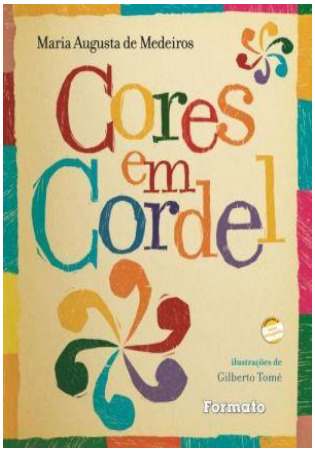
Figura 52. Livro do Acervo 2 *Radio 2031*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 135).

A história contada em *Rádio 2031* (FRANÇA, 2011), por uma autora que, além de escritora também é musicista, possui características de leitura de entretenimento e trata de uma estação de rádio espacial no ano de 2031. O texto apresenta elementos de literariedade.

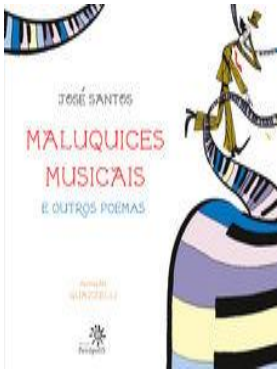
Figura 53. Livro do Acervo 2 *Cores em cordel*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 136).

A obra *Cores em cordel* (MEDEIROS, 2011) apresenta elementos de literariedade, em uma linguagem subjetiva, com rimas e musicalidade. A autora, que estudou Artes, fala das cores primárias, secundárias e terciárias por meio da literatura de cordel.

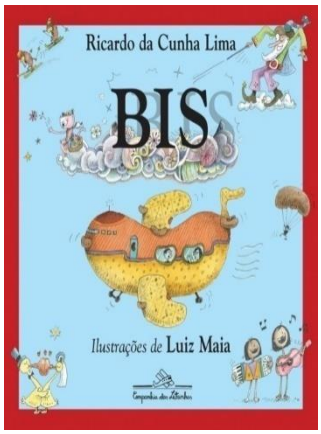
Figura 54. Livro do Acervo 2 *Maluquices Musicais e outros poemas*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 136).

Maluquices musicais e outros poemas (SANTOS, 2009) traz histórias de Chopin, Mozart e Villa-Lobos e conhecimentos musicais por meio de poemas. Apresenta ritmo e musicalidade, uma linguagem conotativa e elementos de literariedade.

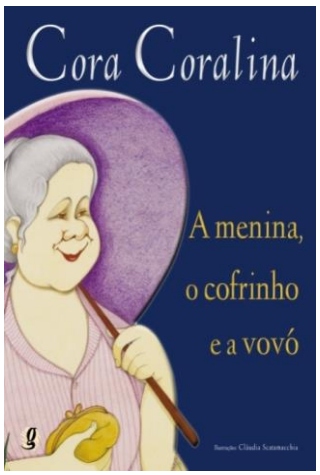
Figura 55. Livro do Acervo 2 *Bis.*



Fonte: Brasil (2012d, p. 137).

A obra *Bis* (LIMA, 2010) traz quatorze poemas nos quais o autor esbanja criatividade. Além da linguagem poética e musicalidade, a obra traz textos que provocam sensações diversas por meio da sua aparência gráfica, sua disposição no papel. Ao final do livro, em uma espécie de anexo, o autor estabelece uma conversa na qual apresenta vários conceitos importantes para a apreciação dos poemas. Fala, entre outras coisa, de ritmo, musicalidade, timbre, aliteração, assonância, enfim, conhecimentos para que o leitor aproveite, ao máximo, o que a poesia pode oferecer. Possui elementos de literariedade.

Figura 56. Livro do Acervo 2 *A menina, o cofrinho e a vovó.*

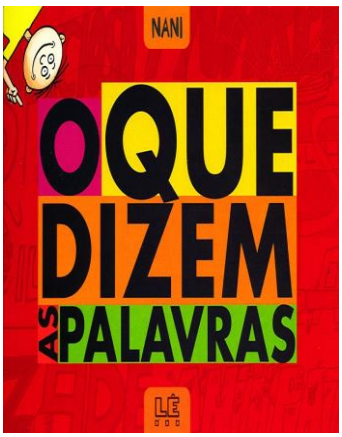


Fonte: Brasil (2012d, p. 137).

Em *A menina, o cofrinho e a vovó*, Cora Coralina (2009) nos conta uma passagem que marcou sua relação com sua neta Célia. A generosidade da criança que foi retribuída com um

texto singelo e repleto de subjetividade. A linguagem da obra é poética e possui elementos de literariedade.

Figura 57. Livro do Acervo 2 *O que dizem as palavras?*

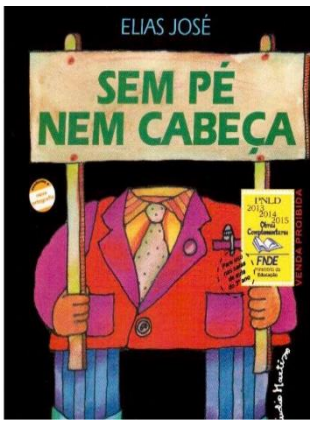


Fonte: Brasil (2012d, p. 138).

O cartunista Nani (2011), em *O que dizem as palavras* ilustra os vocábulos, que vão do A ao Z, explorando o sentido dos mesmos. É um bom exemplo de como, mesmo apresentando as letras em ordem alfabética, é possível proporcionar uma leitura inteligente, por meio da brincadeira com o sentido das palavras.

As palavras não são as tradicionalmente encontradas em livros de alfabetização para o ensino da correspondência fonema e grafema. Encontramos, por exemplo, palavras carregadas de sentidos, como censura, fracasso, opressão, pacto, sigilo, dentre outras. Claramente, há um cuidado do autor com o despertar da criatividade do leitor, sem subestimar suas potencialidades. Leitura de entretenimento, com elementos de literalidade.

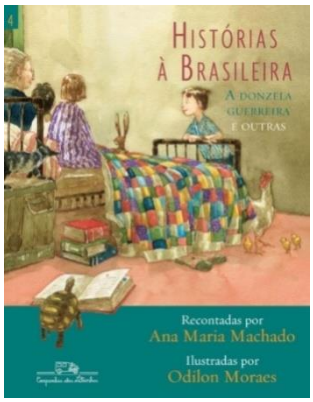
Figura 58. Livro do Acervo 2 *Sem pé nem cabeça*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 138).

José (2011), em*Sem pé nem cabeça*, explora o significado das expressões que utilizam a palavra pé em sua composição, por exemplo, “ao pé da letra”. Demonstra, com isso, que o significado das expressões podem ser muito diferentes do significado literal das palavras que as originam. Trabalha as palavras de maneira criativa e possui elementos de literariedade.

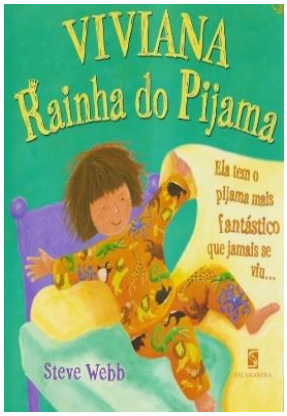
Figura 59. Livro do Acervo 3.2 *Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras*.



Fonte: Brasil (2012d, p. 139).

Ana Maria Machado (2011), na obra *Histórias à brasileira*, reconta dez histórias da tradição popular. Embora possua elementos de literariedade, os textos são longos e necessitam mediação do professor.

Figura 60. Livro do Acervo 2 Viviana, a rainha do pijama.



Fonte: Brasil (2012d, p. 139).

Por fim, a obra *Viviana, a rainha do pijama* (WEBB, 2011) possui elementos de literariedade, pois apresenta linguagem poética com ritmo e musicalidade, ao mesmo tempo em

que envolve o leitor em uma história onde há uma disputa para eleger de quem é o melhor pijama.

Após a análise de 58 livros[18] dos Acervos Complementares, percebemos que um número expressivo deles, 24 no total, necessita mediação do professor no sentido de fazer a leitura para seus alunos, pois os textos são extensos e a fonte empregada (letras muito pequenas) não favorece a leitura de crianças em fase de consolidação da alfabetização. Das 58 obras analisadas, 25 possuem elementos de literariedade.

Nos primeiros contatos com as professoras percebemos, em seus discursos, que a maioria delas usava os Acervos Complementares nos cantinhos de leitura. Diante da quantidade de livros que necessitam um leitor mais experiente, nos indagamos se o potencial desses livros tem sido aproveitado.

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

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

Nesse período houve também uma formação para professores de 1º ano e seus supervisores/coordenadores que consistia no estudo de autores de referência no campo da alfabetização, letramento e, até mesmo, leitura literária. Essa formação consistia em discussões, estudos e resenhas, enfim, tarefas que o professor alfabetizador deveria desenvolver junto à equipe de acompanhamento das turmas de alfabetização. Esse estudo deu origem a um processo seletivo interno, que culminou no posicionamento de professores considerados aptos a exercerem sua prática pedagógica nas turmas de 1º ano, contando com um adicional no salário de 10% para dar conta das especificidades que o trabalho com os primeiros anos requerem.

Diante de todas essas ações anteriores, segundo as técnicas do núcleo já citado, quando os professores dos anos iniciais começaram a formação do Pnaic, estes reconheceram muitas práticas que já desenvolviam no seu trabalho, sendo que a formação se constituiu mais em uma retomada do que eles já haviam estudado em formações oferecidas pela Semed. Ainda assim a

[18] Dois livros não foram encontrados na escola onde foi realizada a pesquisa: Poemas problemas e O pirulito do pato.

adesão foi positiva no sentido de que a formação oferecida pelo MEC reforçava conhecimentos já adquiridos e respaldava as formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

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

Conforme Evanir Bordim Sandim[19], a equipe de orientadores de estudo foi composta por 37 (trinta e sete) professores formadores, todos com experiência em alfabetização, dos quais 20 (vinte) eram integrantes da Coordenadoria do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, 11 (onze) da Coordenadoria da Educação Infantil, 2 (dois) da Divisão de Educação Especial, 2 (dois) da Divisão de Educação e Diversidade, 1 (um) do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e 1 (um) da Divisão de Avaliação.

Para os encontros de formação, já que cabia à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsabilizar-se pela logística, isto é, pelos espaços físicos, recursos tecnológicos e viabilização da disponibilidade dos profissionais envolvidos, foram disponibilizadas 9 (nove) escolas-polo, para a realização das formações: EM Arlene Marques, EM Domingos Gonçalves, EM Eduardo Olímpio Machado, EM Iracema Maria Vicente, EM João Evangelista, EM José Rodrigues Benfica, EM Nagen Jorge Saad, EM Nagib Raslan e EM Tertuliano Meirelles. Além dessas escolas, para a formação dos 871 professores alfabetizadores da REME, foi disponibilizado, também o Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho/SEMED.

3.2 A pesquisa de campo

A partir dos conhecimentos oportunizados pela disciplina Tópicos Especiais de Literatura Infantil e da nossa prática enquanto professora dos anos inicias e mediadora de leitura em uma biblioteca escolar, surgiu o interesse pelos Acervos Complementares e a motivação para investigar a presença de elementos de literariedade presentes nos livros dos referidos acervos, com o objetivo inicial de conhecer esses livros, que compunham caixas que foram distribuídas pelo Governo Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, ao mesmo tempo, a forma como os mesmos seriam utilizados pelos professores em sala, iniciamos nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, coletamos informações com as professoras de 1º a 3º ano, por meio de questionário, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de

[19] Técnica da Coordenadoria de Educação Básica Semed. Informação coletada por meio de entrevista.

Campo Grande/MS, as quais denominaremos Escola A e Escola B, a fim de delimitarmos nosso campo de pesquisa. Aqui já percebemos que não haveria unanimidade na forma de utilização desse material pelas professoras da Rede.

Na Escola A, os Acervos foram entregues à coordenação, que se encarregava de suprir os professores com esse material, conforme a solicitação prévia do mesmo. Na Escola B escola, onde optamos por desenvolver nossa pesquisa, as caixas foram entregues aos professores que deveriam conservá-las em suas salas de aula, sendo responsáveis por sua conservação.

No caso da Escola A, alguns professores afirmaram não fazer uso dos livros devido à dificuldade de acesso a eles, já que ficavam na coordenação e precisavam ser solicitados com antecedência. Diante desse fato, julgamos que haveria dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que esses professores não faziam uso constante dos livros dos Acervos. O contato com essa escola, no entanto, foi importante para a observação de que a orientação do MEC de que os livros dos Acervos Complementares teriam de ser destinados às salas de aula pode não estar sendo seguida por todas as escolas.

O desenvolvimento da pesquisa observou os preceitos da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), com o cruzamento de fontes diversas, por meio dos procedimentos metodológicos: análise de documentos, revisão teórica, questionários com perguntas abertas e entrevistas. Esse entendimento também é partilhado por Oliveira (2014) quando afirma:

> São muitas as interpretações que se tem dado à expressão *pesquisa qualitativa* e atualmente se dá preferência à expressão *abordagem qualitativa*. Entre os mais diversos significados, conceituamos *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Buscando obter informações a respeito de como foi realizada a abordagem dos Acervos Complementares nos encontros da formação do Pnaic, optamos por realizar com as professoras da Escola B uma entrevista estruturada. Conforme Ludke e André (1986, p. 34), na entrevista padronizada ou estruturada, o pesquisador segue um roteiro de perguntas que serão apresentadas a todos os entrevistados. Como no questionário, as perguntas se apresentam de forma idêntica e na mesma ordem para todos. O aspecto positivo é a presença do entrevistador caso seja necessário algum esclarecimento.

Quadro 2. Perfil dos entrevistados da Escola B.

Nome	Atuação no Pnaic	Atuação profissional	Formação	Tempo de experiência profissional
P1	Professora alfabetizadora	Professora do 1º ano	Pedagogia. Especialização em Alfabetização.	25 anos
P2	Professora alfabetizadora	Professora do1º ano	Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar.	14 anos
P3	Professora alfabetizadora	Professora do 2º ano	Pedagogia. Especialização em Coordenação Pedagógica.	8 anos
P4	Professora alfabetizadora	Professora do 2º ano	Pedagogia.	8 anos
P5	Professora alfabetizadora	Professora do 1º e 2º ano	Pedagogia.	8 anos
P6	Professora alfabetizadora	Professora do 3º ano	Letras. Especialização em Ensino de Letras e Literatura.	10 anos
P7	Professora alfabetizadora	Professora do 3º ano	Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	10 anos

Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Foram entrevistadas 7 professoras, dentre as quais 2 professoras do 1º ano, 2 do 2º ano, 2 do 3º ano, 1 professora que atuava simultaneamente no 1º e 2º ano e uma técnica da Semed que atuou como orientadora de estudos. Todas as professoras eram efetivas. No ano de 2015, nessa escola, funcionavam 4 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano, com uma média de 25 alunos por turma. É importante ressaltar que todas as professoras entrevistadas participaram da formação do Pnaic, Alfabetização em Língua Portuguesa, sendo que três delas haviam participado, anteriormente, do Programa Pró-Letramento.

O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes: a primeira, com o objetivo de traçar um perfil do professor, com perguntas sobre formação e tempo de magistério e a segunda, com perguntas ligadas à nossa temática de estudo, como, por exemplo, a maneira pela qual os Acervos foram entregues, como o referido material foi apresentado na formação do Pnaic e se o professor entrevistado fez uma análise dos livros que compõem os Acervos.

As entrevistas foram realizadas nos horários de planejamento dos professores. A técnica utilizada foi a anotação de suas respostas. Para Ludke e André (1986, p. 37),

> [...] as notas já apresentam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente

> importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfase, seja do lado positivo ou do negativo.

Com o objetivo de verificar como a leitura literária foi evidenciada na formação do Pacto, procedemos à análise dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa. “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os procedimentos da pesquisa, portanto, foram os seguintes:

- Aplicação de questionários para dez professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
- Entrevista com sete professoras e uma orientadora de estudos.
- Análise de documentos e textos.

Para uma análise mais detalhada, foi escolhido o terceiro ano do Ensino Fundamental, por considerarmos que os alunos deste ano se encontram em processo de consolidação da alfabetização e, portanto, são capazes de fazer a leitura de um texto com certa autonomia.

A Escola B está situada na região do Anhanduizinho, foi fundada no ano de 1998 e a entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Campo Grande. À época da pesquisa contava com aproximadamente 900 alunos distribuídos em dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino.

A estrutura da escola compreende 16 salas de aula do Ensino Fundamental, 2 salas de Educação Infantil, 1 laboratório de Ciências, 1 laboratório de Informática, 1 biblioteca, 1 depósito para material de limpeza, 1 sala de recursos, 1 cozinha com dispensa, 2 banheiros para professores, 1 vestiário feminino, 1 vestiário masculino, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino, 1 quadra esportiva coberta, 1 parquinho, 1 quadra de areia, 1 sala de professores, 2 salas de coordenação pedagógica, 1 sala da direção e 1 secretaria.

Os recursos humanos são compostos por 76 professores, 7 auxiliares de serviços diversos que atuam na limpeza e conservação da escola, 3 monitores de alunos, 1 servidora administrativa e 3 professoras readaptadas que atuam na biblioteca, 3 merendeiras, 2 supervisoras e 2 coordenadoras pedagógicas, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria, 1 diretor e 1 diretor adjunto que são responsáveis pela administração da escola e 1 guarda municipal.

3.4.1 Pnaic e Acervos Complementares

Fundamentada em conceitos como o de educação ao longo da vida, em voga desde os anos de 1980, e na importância do papel do professor na sociedade atual, a formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta-se como uma ação proposta pelo Governo Federal que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea (BRASIL, 2012e, p. 8).

A produção do material utilizado na formação contou com a participação de 82 educadores[20], entre autores, leitores e apoio pedagógico e 14 instituições de ensino envolvidas[21], entre universidades e fundações de pesquisa.

A superação de práticas pedagógicas ultrapassadas ou ineficazes, segundo o manual do Pnaic, é possível por meio da reflexividade, mas esta não deve se pautar apenas na observação

---

[20] Autores, leitores críticos e apoio pedagógico:Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes, Adriana Maria Paulo da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva , Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Pessoa da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Carlos Antonio Fontenele Mourão, Carolina Figueiredo de Sá, Cassiana Maria de Farias, Célia Maria Pessoa Guimarães, Constância Martins de Barros Almeida , Cybelle Montenegro Souza, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto, Dayse Holanda, Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha, Edijane Ferreira de Andrade, Eliana Borges Correia Albuquerque, Erika Souza Vieira, Ester Calland de Sousa Rosa, Evanice Brígida C. Lemos, Evani da Silva Vieira, Everson Melquíades de Araújo, Francimar Martins Teixeira Macedo, Ivane Maria Pedrosa De Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Joanne Serafim de Lima, José Nunes da Silva, Júlia Teixeira Souza, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lygia de Assis Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz Lima, Maria Cláudia Pereira da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Maria Selma de Melo, Maria Thereza Didier de Moraes, Mauricio Antunes Tavares, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Niedja Marques de Santana, Nilma Gonçalves Da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, RafaellaAsfora Siqueira Campos Lima, RieldaKaryna de Albuquerque, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Rochelane Vieira de Santana, Rosa Maria Manzoni, Rosinalda Aurora de Melo Teles, Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Severina Erika Silva Morais Guerra, Severino Ramos Correia de Figueiredo, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Sheila Vitalino Pereira, Sidney Alexandre da Costa Alves, Silvia de Souza Azevedo Aragão, Simone BorrelliAchtschin, Suzaní dos Santos Rodrigues, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Terezinha Toledo Melquíades de Melo, TíciaCassiany Ferro Cavalcante, Vera Lúcia Martiniak, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Wilma Pastor De Andrade Sousa, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

[21] Universidades e Fundações de Pesquisa envolvidas: Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) .

e previsão de situações didáticas. Dessa forma, o programa espera promover a prática da reflexividade, a qual

> [...] deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática (BRASIL, 2012e, p. 13).

A mobilização dos saberes docentes é "[...] outro ponto central no debate da formação continuada." (BRASIL, 2012e, p. 14). Para o Programa, os professores possuem um saber sobre sua profissão, e precisam compreender, por meio da formação, que esses saberes não são definitivos.

> [...] é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo *Patchwork*, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade (BRASIL, 2012e, p.14).

A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se propõe a contribuir para que o professor se veja como profissional, revisitando suas práticas por meio da análise das suas experiências e do seu fazer pedagógico para que, consciente do seu papel, decida sobre quais práticas devem permanecer e quais já não respondem ao seu contexto. Outros tópicos permeiam a formação devido à sua importância para a prática docente, a socialização, o engajamento e a colaboração, uma vez que "[...] a capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional" (BRASIL, 2012e, p. 17).

> A partir desses aspectos elencados, o que fazer concretamente nas formações? Quais práticas formativas podem favorecer ou privilegiar o desenvolvimento das habilidades importantes para a formação ao longo da vida? Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. Uma pergunta poderia ser: quais princípios são considerados pelos professores como importantes para construção de projetos de formação continuada? Quais critérios eles adotam para julgar positivamente uma ação formativa? A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores (BRASIL, 2012e, p. 18).

Afirma-se nos cadernos do Pnaic que seus elaboradores estão cientes de que a formação continuada não resolve, sozinha, todos os problemas da escola e, diante da sua complexidade, propõe a contribuir para que a mesma cumpra com o seu papel transformador, baseada nos "[...] valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades" (BRASIL, 2012e, p. 20). Para que a referida formação alcance os resultados esperados foram elencados três pilares fundamentais:

> 1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; 2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; 3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012e, p. 20).

A leitura deleite aparece como estratégia de formação. Todas as professoras entrevistadas fizeram referência a ela. A leitura deleite foi apresentada, na formação do Pacto, como forma de contato com os textos literários.

> O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012e, p. 30).

O caderno de apresentação da formação do professor alfabetizador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012e) é composto por duas partes distintas: as orientações para a organização do ciclo de alfabetização e as informações referentes, especificamente, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O documento objetiva "[...] discutir de forma aprofundada a formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo" (BRASIL, 2012e, p. 5). De início, os quatro eixos de atuação do Pacto são apresentados aos professores:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;

4. Gestão, controle social e mobilização.

Nosso objeto de estudo, os Acervos Complementares, está contemplado no eixo 2 acima citado, no âmbito dos materiais didáticos viabilizados pelo MEC e que necessitam ser utilizados nas salas de alfabetização.

> Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam. (BRASIL, 2012e, p. 17).

Uma das questões que nos impulsionava a desenvolver a pesquisa, com relação ao uso dos Acervos Complementares, diz respeito à forma como os recursos materiais, oriundos do Ministério da Educação, chegam às escolas. Esses materiais são acompanhados por um documento do MEC, que explicita a destinação do referido material. No caso dos Acervos, por se tratar de livros, na escola por nós observada foram entregues na biblioteca para que fossem cadastrados. Feito esse cadastro, foram entregues aos professores, conforme relataram as professoras P2 e P6[22]:

> Os acervos complementares foram entregues pela bibliotecária aos professores, que foram orientados a trocar com os colegas, conforme a necessidade (P2, 2015).
>
> O acervo demorou a ser entregue na escola, o mesmo foi catalogado na biblioteca, depois entregue às professoras (P6, 2015).

Na escola em que os Acervos ficavam na coordenação pedagógica, os livros foram encaminhados diretamente para lá, o que nos leva a crer que a forma de recebimento dos recursos pedagógicos viabilizados pelo MEC não é a mesma em todas as escolas.

> [...] ao conhecer a perversa realidade brasileira de dificuldade de posse de livros, de acesso a centros culturais, bibliotecas, livrarias, reconhecemos que muitas de nossas crianças só têm ou terão acesso a livros de literatura na escola. E esse é um dos motivos para que lhe sejam dirigidas orientações do poder público sobre a importância da promoção da leitura e da formação do leitor (MONTUANI, 2012, p. 78).

---

[22] Optamos por colocar todos os excertos das entrevistas no formato de citação longa, para melhor visualização. A sigla escolhida para identifica-las, sem, contudo, expô-las, guardando seu anonimato, foi a letra “P”, que abreviaria o termo Professora, seguido de um número, na ordem das entrevistas. A data, referenciada logo após, indica o ano em que foi realizada a entrevista.

Ainda com relação ao cuidado com a leitura dos documentos que acompanham os materiais, um aspecto do nosso questionamento às professoras entrevistadas foi se fizeram a leitura do manual que acompanhava os Acervos Complementares (BRASIL, 2012a), ao que responderam:

> Foram entregues os materiais em nossas salas, mas não tive nenhuma orientação quanto a ler o material (P5, 2015).
>
> Não analisei, verifiquei se estavam todos os livros conforme a listagem nas caixas [...] não foi orientada a leitura do manual do acervo e sim o cuidado para não extraviá-los. (P6, 2015).

Pelas respostas das professoras, podemos perceber que não foi realizada a leitura do manual que acompanhava os livros dos Acervos, nem pelas professoras e nem pela coordenação pedagógica. Acreditamos que, devido à relevância do material, o mesmo deveria ter passado por uma análise da coordenação, que poderia ter incentivado as professoras a fazerem o mesmo. Esse material poderia ter sido analisado pela equipe, em conjunto, em uma sessão de estudos na escola.

No que diz respeito à forma como os Acervos Complementares foram apresentados na formação, as professoras disseram que houve um momento de apresentação do referido material, no qual cada participante ia até à frente, escolhia um livro e falava sobre ele. De acordo com as professoras, os livros que compõem os Acervos são excelentes e muito utilizados na sala de aula, tanto para leitura compartilhada quanto para leitura individual.

Quanto à forma de utilização dos livros na sala de aula, as professoras disseram que a orientação proposta na formação foi de que houvesse em sala os cantinhos da leitura. Além dessa forma de utilização, afirmaram que utilizam os livros para uma “leitura deleite” no início das atividades:

> [...] quem não tinha o cantinho da leitura foi orientado a criá-lo. Sempre tive esse cantinho na minha sala, onde ficam disponíveis os livros de literatura infantil para leitura no final da aula e também faço leitura diária com os alunos (P5, 2015).
>
> Foi discutida a literatura infantil, concluí que ficou superficial, mesmo com muita leitura de textos sobre o tema e o lúdico aliado à alfabetização ficou implícito. (P6, 2015).

No caderno de apresentação da formação do Pnaic (BRASIL, 2012e, p. 31) a literatura aparece relacionada entre os 12 objetivos elencados, mais especificamente, como o 10º objetivo: “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e

planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula".

Para dar conta dos objetivos propostos, algumas atividades foram consideradas de caráter permanente, dentre essas atividades, a leitura deleite: "leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade" (BRASIL, 2012e, p. 32).

Sabemos da complexidade das questões que circundam o processo de alfabetização e da grande quantidade de temáticas passíveis de discussão que pode ter contribuído para que a leitura literária não tivesse ocupado um espaço mais significativo durante o tempo da formação do Pacto. A partir das falas das professoras, por meio das quais percebemos que os livros que compõem os Acervos são dispostos em cantinhos de leitura, para leitura deleite, nos preocupamos com a maneira como os elementos de literariedade presentes nesses livros têm sido trabalhados. Sabemos que a ludicidade deve ser considerada nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas consideramos igualmente importante que alguns elementos relacionados à leitura literária sejam destacados desde os primeiros anos escolares. Concordamos com Dalvi (2013) quando esta afirma:

> Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura. No entanto, ele é imprescindível: não apenas porque a literatura ajudaria as crianças a pensarem e enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; o trabalho com a literatura é fundamental também para que, a partir de práticas efetivas com o literário, as crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas e nas trovas (distinção entre fonemas/repetições/similitudes, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo etc.), o uso de figuras de linguagem e de construção (por exemplo, "Caranguejo não é peixe/caranguejo peixe é/caranguejo só é peixe/na enchente da maré"), o esquema estrutural básico das narrativas, (situação inicial – complicação – clímax – desfecho), a identificação de papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra (por exemplo, o fato de a madrasta da Branca de Neve ser vaidosa e autocentrada vai se importante para explicar mais tarde sua atitude em relação à Branca de Neve; certa sílaba que se repita num poema – como ocorre em "O pato pateta", de Vinícius de Moraes, ou em "O trenzinho", de Manuel Bandeira – é relevante, ao passo que outras não são etc.), a presença de conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos (por exemplo, as questões da pobreza e da infância, bem como o desejo de matar o adulto opressor, em "João e Maria", ou a vivência de situações semelhantes-diferentes na representação de papéis dramáticos etc.): e tudo isso constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético) (DALVI, 2013, p. 72).

Como pode ser percebido nos argumentos de Dalvi (2013), os elementos dos textos infantis, sejam eles trabalhados na oralidade ou em suportes escritos, podem contribuir para a construção de sua compreensão não somente do sistema de escrita, mas também do mundo

social ao seu redor. Esses elementos, que podem passar despercebidos pelo leitor iniciante, precisam ser mediados pelo adulto, que na relação escolar é o professor, não de maneira transmissiva, mas de uma forma que auxilie os estudantes a questionar, olhar o texto e o contexto, ou seja, os detalhes que tornam o texto literário único e artístico.

São muitas as possibilidades de exploração da leitura literária na escola. O que precisa ser revisto, portanto, é a forma como esse trabalho vem sendo feito. Tanto não é produtivo para a formação do leitor literário o diretivismo, próprio de uma concepção de ensino e de aluno mais conservadora e tradicional, quanto também não o é deixar os estudantes sem nenhuma ação mediadora, como se o simples contato com material escrito fosse suficiente para sua formação leitora.

Nesse sentido,

> [...] o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a e errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 22).

Em suas entrevistas, as professoras foram unânimes em afirmar a qualidade dos livros que fazem parte dos Acervos Complementares. Afirmaram também que a estratégia de utilizar os livros nos cantinhos de leitura tem dado certo, já que as crianças têm demonstrado interesse em manusear os livros.

> Os livros foram importantes, passei a usá-los no cantinho da leitura. No segundo ano, explora muito a leitura, imagem, cantinho da leitura, palavras tiradas das histórias. (P3, 2015).
>
> Os títulos são variados e de grande apoio à prática pedagógica. (P2, 2015).
>
> O acervo é excelente, utilizo em várias ocasiões de leitura, pois tenho o hábito de ler duas vezes por semana para meus alunos, eles adoram ouvir a leitura das histórias e uma vez por semana eu distribuo para eles lerem os livros do acervo e fazer a troca de livros entre eles. (P6, 2015).

Ao serem questionadas se foram realizados estudos ou discussões, dentro da formação do Pnaic, que enfatizassem a importância da literatura infantil nos primeiros anos de escolarização, do desenvolvimento do gosto pela leitura desde cedo, dos cuidados que devemos ter ao trabalhar a literatura infantil para evitar sua escolarização inadequada, as professoras responderam que foram feitas discussões a esse respeito, que a literatura infantil deve ser trabalhada de maneira lúdica, prazerosa, com ênfase na oralidade, mas lamentaram que a

temática foi tratada muito rapidamente e que não foi aprofundada a questão da sua escolarização.

> Muito se falou da importância da Literatura Infantil nos primeiros anos, porém, o tema não foi aprofundado. A leitura é feita diariamente em sala, na roda da leitura, com exploração oral e reconto. (P2, 2015).
>
> Foi discutido a Literatura Infantil, concluí que ficou superficial, mesmo com muita leitura de textos sobre o tema e o lúdico aliado à alfabetização ficou implícito. O estímulo e o hábito da leitura podem ser estimulados desde muito cedo na vida das crianças e, na maioria das vezes, acontece na escola e por meio do professor. Trabalho a Literatura Infantil com o intuito de direcionar, primeiramente pelo prazer da leitura e depois com registros escritos e orais e por meio de ilustrações. (P6, 2015).

Observamos nos discursos das professoras que é latente a importância que elas atribuem ao trabalho com a Literatura Infantil, no entanto, a literatura ainda é muito utilizada nas salas de aula ou como pretexto para alguma atividade, ou como forma de ocupar o tempo dos alunos que já terminaram suas atividades. Isso nos leva a defender a necessidade de um trabalho mais sistemático, que leve em conta as especificidades da leitura literária e que seja oportunizado aos professores nos momentos de formação continuada.

Nessa perspectiva, conforme Paiva (2012, p. 24), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, responde, desde 2006, pela avaliação pedagógica do PNBE, tendo desenvolvido o guia Literatura na Hora Certa (BRASIL, 2015), composto por 3 (três) volumes e cuja finalidade seria acompanhar, com as devidas orientações, os acervos do PNLD/PNAIC. Esses acervos seriam caixas de livros, compostos por 35 títulos cada, formando, ao todo, 6 (seis) acervos, 2 (dois) para cada ano do ciclo de alfabetização, ou seja, 2 (dois) acervos para o 1º ano, 2 (dois) acervos para o 2º ano e 2 (dois) acervos para o 3º ano do Ensino Fundamental.

O guia se refere a livros cujo processo de escolha teve início em 2013, no entanto esses livros, até final de 2016 ainda não haviam chegado às escolas públicas de Campo Grande/MS. A diferença entre esses livros e os dos Acervos Complementares é que os livros escolhidos pelo Ceale são mais voltados à literatura. Acreditamos que, se essa política se consolidar e se houver um trabalho efetivo de formação com as professoras alfabetizadoras, especificamente voltado para as questões teóricas e metodológicas inerentes à utilização da literatura infantil na escola, esses livros poderão significar um grande implemento quanto ao trabalho com a leitura literária nas turmas de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a importância atribuída à literatura infantil e ao letramento literário no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Para entendermos o tratamento dispensado à leitura literária no Pacto, analisamos os cadernos da formação de alfabetização em língua portuguesa, os livros que compõem os acervos complementares, os discursos das professoras alfabetizadoras que participaram da formação, estabelecendo um diálogo com os estudiosos da temática.

Optamos por fazer uma análise dos livros dos Acervos Complementares por serem estes materiais destinados especificamente às turmas de alfabetização. Pretendíamos de início, verificar se havia, dentre esses livros, exemplares que contemplavam a leitura literária, visto que nos Acervos tínhamos livros referentes a outras áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Temas Transversais, Ciências da Natureza e Matemática. Surpreendemo-nos com a quantidade de livros que apresentavam elementos de literariedade, ou seja, uma preocupação com a estrutura da linguagem, com a subjetividade, com o suscitar de outras interpretações que não a do sentido literal das palavras. Dos 58 livros analisados, 23 apresentavam esses elementos.

A formação do Pacto representou uma oportunidade de reflexão teórica dos vários aspectos relacionados à alfabetização. Mesmo diante da complexidade de fatores envolvidos nesse processo, houve a preocupação em se discutir questões referentes à importância da literatura e da utilização de obras literárias em sala de aula. Especificamente na unidade 4 da referida formação foi priorizada a discussão sobre a leitura literária contando, inclusive, com algumas sugestões de leituras para aprofundamento da temática. No site do MEC, na página do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, consta uma bibliografia de apoio que trata do lúdico e literatura infantil na alfabetização.

Com relação ao impacto da formação no município de Campo Grande, segundo técnicos da Coeb/Semed, 98% dos professores que participaram da formação a classificaram como ótima ou boa com relação a aspectos que poderiam ressignificar sua prática em sala de aula. A Secretaria Municipal de Educação tem investido na formação continuada de seus professores alfabetizadores sendo que vários deles fizeram especialização em alfabetização promovida pela Semed.

A análise das professoras com relação aos livros dos Acervos Complementares foi positiva, pois em seus discursos afirmaram fazer uso dos livros em sala de aula, tanto para leitura compartilhada quanto para leitura individual dos alunos, nos cantinhos de leitura.

Apontaram como aspecto positivo o fato do material ser destinado à sala de aula o que, segundo elas, facilita sua utilização.

Com relação à temática literatura infantil, percebemos que este é um vasto campo de estudos do qual abordamos apenas alguns aspectos. Soares (2009) nos aponta, segundo ela de maneira resumida, três tipos de leitura: a funcional, a de entretenimento e a literária, acreditamos ser importantes e necessários, momentos de formação continuada onde se discuta aspectos da leitura literária bem como formas de abordá-la em sala de aula.

> Impelida a priorizar o letramento no singular, ou seja, apenas funcional e básico, a escola muitas vezes assume um caráter de agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais. Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização (COSSON; PAULINO, 2009, p. 71).

A criança experimenta desde cedo o contato com a leitura literária. Concordamos com Cosson (2011) quando este afirma que a leitura literária precisa ser trabalhada na escola como forma de se consolidar a construção literária de sentidos. O autor sugere diversas práticas de manipulação do texto literário,

> [...] requer que o aluno interaja com o texto literário por meio de atividades de manipulação do texto, como paráfrases, paródias, alterações do registro narrativo (transformar passagens narrativas em diálogos, descrições em poemas, diálogos em monólogos etc.), mudança do ponto de vista do narrador e da voz poética, subtração ou acréscimo de uma personagem e alteração do local ou da época da narrativa. Há também as atividades de criação como fundir dois ou mais textos, usar um texto como modelo para um novo texto (mote ou glosa), continuar um poema ou a narrativa a partir do ponto final dado pelo autor, destacar uma personagem para escrever uma história paralela, criar um contexto para a enunciação do poema ou criar um poema para ser dito por uma personagem, preencher com descrições os silêncios do texto e responder a um poema como um diálogo entre dois *eus* poéticos (COSSON, 2011, p. 288).

A simples leitura de textos literários não leva o aluno a se tornar um leitor literário, é papel do professor subsidiar o estudante nessa tarefa para que este seja capaz de fazer uma leitura pertinente do texto literário, uma leitura como construção de sentidos, “[...] leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra, e dela se obtém a experiência literária” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 43).

Ao professor cabe observar a competência leitora dos seus alunos para a devida seleção das obras e proposição das atividades e levar em conta, também, o gosto das crianças, ainda que, aos estudantes, sejam apresentadas as obras clássicas, que Soares (2009, p. 27) classifica como escolhas necessárias.

Pensamos que aspectos relacionados à leitura literária devem ser revistos, por meio de formação continuada ou sessões de estudo realizadas no próprio ambiente escolar, como oportunidade de discussão com relação aos vários aspectos relacionados à literatura infantil e formas adequadas de trabalho pedagógico, sem que ela perca os atributos que fazem dela manifestação artística por meio da palavra.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. **Passarinhos e gaviões.** São Paulo: Richmond Educação, 2011.

ALVES, Rubem; SOUSA, Maurício de. **A pipa e a flor.** Campinas, SP: Verus, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. **Jornal do alfabetizador**, Porto Alegre, v. 11, n. 61, p. 4-10, 1999.

_____. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 36-49.

BARCINSKI, Fabiana Werneck. **Seringueira.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Histórias encantadas africanas**. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

BRAGUINHA. **Festival da Primavera**: Aventuras do Araquã. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2011.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. 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.

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

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

_____. Edital de Convocação nº 3/2011 – CGPLI – Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013 Obras Complementares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

_____. Portaria n. 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, 2012a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro Didático:** histórico. 2012b. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em 28 out 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, 2012c.

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

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

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

_____. **Literatura na hora certa**: guia 3: 3º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2015. (PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015.)

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos, nº 163).

CANTON, Katia. **Gravura aventura.** São Paulo: Universo Livros, 2011a.

_____. Pintura aventura. São Paulo: Farol Literário, 2011b.

CARRARO, Fernando. **Se o lixo falasse.** Barueri, SP: Editorial 25, 2011.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Tradução Claudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Joanna. **O ônibus mágico**: no interior da Terra. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CORALINA, Cora. **A menina, o cofrinho e a vovó**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON; Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo et al. (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68 (Coleção explorando o ensino, 20 v.).

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

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

DAHL, Michael. **Pés na areia**: contando de dez em dez. São Paulo: Meca, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

DESNÖTTES, Caroline. **Batuque de cores.** Tradução de Hildegard Feist. Curitiba: A página, 2011.

ELIA, Ricardo. **Ritmo é tudo**. São Paulo: Scipione, 2012.

FELICIANI, Mario Rui. **O livro das combinações**: quando um país joga junto. São Paulo, Scipioni, 2012.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Entre urdiduras e tramas:** tecendo reflexões sobre a leitura, literatura e (trans) formação continuada de professores e alfabetizadores. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Rádio 2031.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido.** São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

GIL, Carmem. **Por que somos de cores diferentes?** São Paulo: Girafinha, 2006a.

_____. **Por que os gêmeos são tão iguais?** São Paulo: Girafinha, 2006b.

GONÇALVES, Simone de Fátima da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Viagem ao mundo indígena.** São Paulo: Berlendis &Vertecchia, 2004. (Coleção Pawana).

GUIBERT, Françoise de. **Meu primeiro livro dos cinco sentidos**. Tradução Naiara Raggiotti. Cajamar, SP: Escala Integrada, 2011.

HOLANDA, Arlene. **Ciranda.** Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011.

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

JOSÉ, Elias. **Sem pé nem cabeça**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

LAGO, Ângela. **ABC doido.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

LANE, Sandra. **Histórias da nossa gente.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

LIMA, Ricardo da Cunha. **Bis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LOTITO, Iza. **O herói de Damião:** a descoberta da capoeira. São Paulo: Girafinha, 2006.

LUCHETTI, José Roberto. **Alberto: do sonho ao voo**. São Paulo: Scipione, 2012

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias à brasileira**: A donzela guerreira e outras. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

MAIRTON, Marcos. **Um sapo dentro de um saco**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.

MEDEIROS, Maria Augusta de. **Cores em cordel.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil**: prosa & poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p. 29-56.

MESQUITA, Fátima. **Em busca da meleca perdida**. São Paulo: Panda Books, 2011

MIGUEZ, Fátima. **As paredes têm ouvidos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MILITÃO, Giselda Morais de Alencar. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização.** 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

NA, Eun He. **Os filhotes do vovô coruja.** Trad. Elisabeth Kim. São Paulo: Callis Ed., 2010.

NANI. **O que dizem as palavras**. Belo Horizonte, MG: 2011.

NESTROVSKY, Arthur. **Histórias de avô e avó.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

OBEID, César. **Rimas saborosas.** São Paulo: Moderna, 2009.

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

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita.** Brasília: MEC, 2003. p. 127-130.

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

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

_____. Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAIXÃO, Fernando. **Canção dos Povos Africanos**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

PAVEZ, Ana Maria. **Sabores da América**. São Paulo: Editora UDP, 2011.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PUBLISH NEWS. **PNAIC parece ressurgir das** cinzas. 2016. Disponível em: http://www.publishnews.com.br/materias/2016/09/29/pnaic-parece-ressurgir-das-cinzas. Acesso em 05 set 2016.

RENNÓ, Regina. **João das Letras**. São Paulo: FTD, 2010.

RIBEIRO, Nye. **Os guardados da vovó.** Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.

ROCHA, Ruth. **Rubens, o semeador**. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil.** 2. ed., São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANDRONI, Laura. Retrospectiva da literatura infantil brasileira. **Cadernos da PUC/RJ**, Rio de Janeiro, n.33, p. 1-15, 1980.

SANTOS, Cristina. Um por todos e todos por um: a vida em grupo dos mamíferos. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, José. **Maluquices musicais e outros poemas**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária**: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Tempo, tempo, tempo:** quem pode com ele? Curitiba: Positivo, 2011.

SOALHEIRO, Bárbara. **Como fazíamos sem.** São Paulo: Panda Books, 2006.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da Alfabetização.** In: Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, 16, Porto Alegre, de 4 a 9 de Novembro de 1984. **Anais...,** Porto Alegre, 1984.

_____. Alfabetização, Leitura e Escrita. In: Reunião Anual da Anped, 26,. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Anais...,** Poços de Caldas, 2003a.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-15, jul./ago. 2003b.

_____. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A alfabetização no Pnaic e "Alfa e Beto"**: impossibilidades teóricas. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de, Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. FronteiraZ - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. São Paulo: 2016. n. 17. p. 43-59.

SRBEK, Wellington. **O Senhor das histórias.** São Paulo: Nemo, 2011.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **O livro do pode não pode**. São Paulo: FTD, 2005.

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Uma viagem ao espaço.** São Paulo: Quinteto Editorial, 2011

USAI, Remo. **Seu Flautim na Praça da Harmonia.** Belo Horizonte: RHJ, 2011.

VARGAS, Ingobert. **Políticas públicas para os livros e a leitura no Brasil:** acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VERMELHO, Alane Beatriz. **Dudu e o professor Aspergildo**. Rio de Janeiro: Vieira &Lent, 2010.

_____. Dudu e a tagarela Bac. Rio de Janeiro: Vieira &Lent, 2011.

VILA, Martinho da. **A rainha da bateria.** São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

WEBB, Steve. **Viviana, a rainha do pijama**. São Paulo: Salamandra, 2011.

YOO, Young So. **Irmãos Gêmeos.** São Paulo: Callis Ed., 2008.

ZAKZUK, Maísa. **A árvore da família.** São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2011.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori**. Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982. p. 3- 24.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

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

ZIRALDO. **Pra que dinheiro? S**ão Paulo: Globo, 2011. (Coleção Almanaque Maluquinho).

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção

ACERVOS COMPLEMENTARES E LETRAMENTO LITERÁRIO.

1 Justificativa

Esta proposta surge como resultado dos estudos desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, em que, como resultados da pesquisa, observou-se a necessidade de discussão entre o corpo docente sobre aspectos próprios da leitura literária e de como pode ser desenvolvido um trabalho com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura literária possibilita um encontro único com a linguagem, interação com a palavra e elaboração, pela criança, de questões que a afligem, como a dor, o abandono, a perda.

> Sentir "na pele" da personagem, medo, inveja, angústia, tristeza, entusiasmo, emoção e tantas outras sensações próprias do humano pode contribuir na constituição de um sujeito mais hábil, mais fortalecido, mais sensível, com a capacidade de mergulhar fundo nas questões existenciais de maior densidade (QUEIROZ, 2014, p. 42).

Historicamente, existe uma forte ligação entre escola e literatura infantil. No início da escola moderna, os textos infantis, muitas vezes escritos por educadores, eram vistos como possibilidades fecundas de se adentrar nas mentes infantes.

> A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores com marcante intuito educativo. E até hoje a literatura infantil permanece como colônia da Pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, Soares (2011) afirma não ser possível evitar que a literatura infantil seja escolarizada, já que a escolarização é a essência da escola, mas alerta sobre a necessidade de se evitar a inadequada escolarização da literatura, ou seja, a desfiguração do literário pela sua transformação em saber escolar. Um exemplo disso é quando são usados excertos de textos literários, presentes nos livros didáticos, que se tornam pseudotextos, uma vez que não levam em conta aspectos importantes que constituem a sua literariedade.

Soares (2009, p. 24) ressalta que devemos oportunizar às crianças e aos jovens leituras que lhes proporcionem prazer e que satisfaçam seu desejo de fantasia, no entanto, alerta para que não se menospreze a qualidade de literário.

> Se a leitura de entretenimento, que pode inserir a criança e o jovem no mundo dos livros pela via da descoberta do prazer de ler, for também leitura de livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler, for também a leitura do livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler literário, uma leitura autenticamente e plenamente literária, pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção, não reconhecida que seja, do que é literário no texto (SOARES, 2009, p. 25).

O professor precisa, assim, de uma formação que lhe permita o contato com conhecimentos sobre os aspectos que tornam um texto literário, o que é literatura, em seu sentido ligado à Arte, e sua importância - para além do seu uso como pretexto para ensinar a leitura, a fim de ter condições de realizar escolhas capazes de atrair os alunos e introduzi-los na apreciação e na recepção estéticas. Segundo a autora, cabe aos professores e aos mediadores oferecer condições para que as crianças e os jovens tenham a possibilidade de descobrir o prazer de ler, por meio de leituras que se revelem sedutoras.

Além das leituras de entretenimento, Soares (2009, p. 27) defende a escolha de livros considerados clássicos da literatura, como escolhas necessárias. Para a autora, a importância do contato com os clássicos diz respeito mais a razões existenciais e culturais do que propriamente literárias. Ressalta ainda que o conhecimento dos clássicos pode se dar a partir das suas adaptações, mesmo ciente que nelas muito do literário se perde.

> A criança ou o jovem não pode deixar de saber a que nos referimos quando dizemos que alguém é um *Dom Quixote*, ou que uma atitude é uma atitude *quixotesca*; quando ameaçamos um nariz de crescer, ao desconfiar de uma mentira, aludindo a Pinóquio, sem o mencionar; quando solicitamos que *alguém feche a torneirinha de asneiras*, que Emília abre com tanta frequência; quando dizemos que uma viagem foi uma odisseia; quando qualificamos algo como nosso calcanhar de Aquiles; quando, diante de um atraso, dizemos *agora é tarde, Inês émorta*; ou quando, diante de uma dúvida, repetimos *ser ou não ser, eis aquestão*; ou quando chamamos aquele vírus que nos ataca o computador de *Cavalo de Troia*... quando caracterizamos uma situação como *kafkiana*... os exemplos são numerosos de metáforas literárias que passam a fazer parte do discurso coletivo, em um quase infinito jogo de intertextualidades (SOARES, 2009, p. 29).

O professor precisa refletir sobre a leitura literária, pois somente levar os livros para a sala de aula, por melhores que sejam, e permitir que os alunos leiam, não garante o letramento literário. Cosson (2011, p. 290) defende que “[...] a literatura precisa ser ensinada tal como outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos educação”. A

mediação do professor é necessária no sentido de oferecer uma abordagem pertinente do texto literário e um modo de ler que busque a produção literária de sentidos, que possa contribuir para que os estudantes se tornem leitores maduros quando adultos.

Dessa forma, as leituras propostas para esta formação possibilitarão subsídios para discussões a respeito do papel da literatura infantil no Ensino Fundamental, aspectos literários que precisam ser levados em conta no processo de escolha dos livros que serão oferecidos aos alunos e formas texto, do contexto e do intertexto.

2 Objetivos

2.1 Geral

- Discutir o papel da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Específicos

1. Conhecer a história da literatura infantil na sua relação com a escola.
2. Discutir o conceito de letramento literário.
3. Elaborar formas de mediação dos livros dos Acervos Complementares que favoreçam o letramento literário

3 Metodologia

A formação será oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola em que foi realizada a pesquisa, com a concordância e o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar.

Será desenvolvida nos horários destinados a estudos coletivos, tomando-se o cuidado para que a formação não preencha todo o espaço do planejamento, uma vez que este é o horário em que os professores das mesmas disciplinas e anos podem reunir-se, debater questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos e outras questões de ordem prática e burocrática próprias dos sistemas de ensino. Dessa forma, optou-se por realizar 4 encontros de 2 horas cada, um por bimestre, nos quais serão discutidos textos de autores expoentes da temática e elaboração de formas de trabalho pedagógico com os livros dos Acervos Complementares. A critério dos professores e da coordenação, esse momento poderá ser ampliado, se julgarem que o tempo para discussão foi insuficiente. Entendemos ser melhor,

nesse contexto, que os professores sinalizem a relevância de ter mais tempo de estudo do que impor a eles, com sentido obrigatório, que retirem do seu tempo de planejamento um horário para estudo sem ainda ter percebido que haja necessidade de ampliação dos seus conhecimentos sobre o tema.

Os textos serão previamente distribuídos, para que no encontro sejam levantadas as dúvidas, os pontos chave do texto e as implicações de sua leitura para o trabalho docente com os livros literários. Pretende-se que seja um momento dialógico, e não transmissivo, com a abertura da reunião sendo sempre realizada com a leitura de um livro dos Acervos que, nas análises feitas em nossa pesquisa, contém elementos de literariedade, bem como de um livro que não contém esses elementos, que seja voltado para um conteúdo curricular. Dessa forma, espera-se que, durante a discussão do texto teórico proposto para aquele encontro, as características dos dois livros dos Acervos lidos no início da reunião venham à tona, e que os professores os observem com um olhar mais atento, munidos de aporte teórico para repensá-los, assim como sua forma de utilização em classe.

4 Cronograma de atividades

Mês	Duração	Texto-base para discussão
Abril/2017	2 horas	O estatuto da literatura infantil, de Regina Zilberman.
Junho/2017	2 horas	A escolarização da literatura infantil e juvenil, de Magda Soares.
Setembro/2017	2 horas	A prática do letramento literário na sala de aula, de Rildo Cosson.
Novembro/2017	2 horas	Elaboração de uma forma de abordagem dos Acervos Complementares a partir das leituras realizadas.

5 Avaliação

A proposta é que, a cada bimestre, as professoras escrevam relatos de suas experiências, a partir dos encontros formativos, de como tem se dado em sala de aula a utilização dos livros que compõem os Acervos Complementares. Esses relatos serão socializados, por aquelas professoras que assim o desejarem, durante as reuniões de formação e servirão de fonte empírica para que a pesquisadora produza um artigo, que será socializado e validado pelas professoras participantes.

6 Referências

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org..). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 281-297.

SOARES, Magda. O Jogo das Escolhas. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-32.

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

QUEIROZ, Helen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 39-54.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. 3. reimpr. São Paulo: Global, 2012.